

Markus Mathisen

## Ytringsfrihet og profesjonalitet

Samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet sin  
opplevelse av den profesjonelle ytringsfriheten

Masteroppgave i Samfunnsfag. Grunnskolelærerutdanning 5.-10.  
trinn

Veileder: Jakob Mattias Emanuel Maliks

Juni 2024



Markus Mathisen

## **Ytringsfrihet og profesjonalitet**

Samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet sin  
opplevelse av den profesjonelle ytringsfriheten

Masteroppgave i Samfunnsfag. Grunnskolelærerutdanning 5.-10.  
trinn

Veileder: Jakob Mattias Emanuel Maliks

Juni 2024

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



Kunnskap for en bedre verden



## **Sammendrag**

Formålet med denne masteroppgaven har vært å utforske hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet opplever sin profesjonelle ytringsfrihet. «Profesjonell ytringsfrihet» er en sjeldent brukt term, og har fått sin egen betydning i denne studien. «Profesjonell ytringsfrihet» i denne studien knytter seg til hva en lærer kan ytre på skolen og i undervisningen, men også hva en lærer kan ytre i offentligheten i kraft av sin profesjon og på vegne av skolen. Gjennom kvalitative intervjuer med seks ulike samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet, utforsker denne studien samfunnsfaglærernes opplevelser, perspektiver og erfaringer knyttet til deres profesjonelle ytringsfrihet.

Studiens resultater viser at samfunnsfaglærerne i denne studien opplever rammene for den profesjonelle ytringsfriheten i klasserommet som tydelige. Flere uttrykker også at de opplever stor grad av tillitt og handlingsrom knyttet til hva de kan ta opp i klasserommet. Kontroversielle temaer og ubehag i klasserommet står også sentralt i forhold til den profesjonelle ytringsfriheten. Flere av lærerne virker å være åpne for å ta inn kontroversielle temaer og ubehag i undervisningen, i tillegg til at flere anser det som viktig. Funnene i denne studien peker mot at det ikke er store utfordring knyttet til den profesjonelle ytringsfriheten på skolen og i undervisningen. Utfordringen oppstår når lærerne befinner seg i offentligheten. Det fremstår som at flere av lærerne har et uklart bilde over hvor skillet mellom den private og profesjonelle ytringsfriheten går, og flere av lærerne synes å sensurere seg selv i den offentlige debatten.

## **Abstract**

The purpose of this master's thesis has been to explore the experiences of social studies teachers at the secondary level regarding their professional freedom of expression. "Professional freedom of expression" is a rarely used term and has been given its own meaning in this study. In this context, it refers to what teachers can express within school and during teaching, as well as what they can express publicly based on their profession and representing their school. Through qualitative interviews with six different social studies teachers at secondary level, this study explores the social studies teachers' experiences, perspectives and views regarding their professional freedom of expression.

The study's results show that the social studies teachers in this study experience the boundaries for professional freedom of expression within the classroom as clear. Many also express that they experience a great degree of trust and autonomy regarding the topics they can address in their teaching. Controversial subjects and discomfort in the classroom are also significant aspects of teachers' professional freedom of expression. Several teachers appear willing to incorporate controversial topics and discomfort in their teaching, considering it important to do so. The findings in this study point to the fact that there are no major challenges concerning professional freedom of expression at school and during teaching. However, challenges arise when teachers engage in public discourse. It seems that some teachers struggle to differentiate between their private freedom of expression and their professional freedom of expression, leading them to self-censor in public debates.

## **Forord**

Denne masteroppgaven markerer slutten på mine fem år ved lærerutdanningen på NTNU. Fem år bestående av læring, stress, glede og frustrasjon, som også beskriver prosessen med å skrive denne masteroppgaven.

Jeg vil rette en stor takk til de seks informantene som, i en hektisk lærerhverdag, fant tid til å stille til intervju.

Jeg vil også rette en stor takk til alle som har stått ved min side og støttet meg gjennom denne prosessen. Ingen nevnt, ingen glemt.

Sist, men ikke minst vil jeg rette en stor takk til min veileder Jakob Mattias Emanuel Maliks. Gjennom gode veiledninger og grundige tilbakemeldinger har du holdt meg på stø kurs. Du har utfordret meg når det har vært nødvendig og roet meg ned når det har stormet som verst. Din veiledning og støtte har vært til stor hjelp.

Markus Mathisen

Trondheim, 21.05.2024

# Innholdsfortegnelse

<b>Tabelloversikt</b> .....	X
<b>1. Introduksjon</b> .....	11
1.1 Innledning .....	11
1.2 Formål, problemstilling og avgrensning .....	12
1.3 Begrepsavklaring .....	13
1.4 Tidligere forskning .....	14
1.5 Oppgavens oppbygning .....	15
<b>2. Teoretisk rammeverk</b> .....	16
2.1 Hva er ytringsfrihet .....	16
2.2 Lærerprofesjonen .....	18
2.3 Læreres private ytringsfrihet .....	19
2.4 Kontroversielle temaer og ubehagets pedagogikk .....	20
2.5 Hvor nøytral skal en lærer være? .....	22
<b>3. Metode</b> .....	25
3.1 Forskningsdesign og metode .....	25
3.2 Studiens utvalg og rekruttering .....	26
3.3 Intervjuguide og gjennomføring .....	28
3.3.1 Intervjuguide .....	28
3.3.2 Gjennomføring .....	28
3.4 Analyse .....	30
3.4.1 Transkribering og koding .....	30
3.5 Studiens kvalitet .....	31
3.5.1 Reliabilitet .....	31
3.5.2 Validitet .....	32
3.6 Forskningsetikk .....	33
<b>4. Analyse og drøfting</b> .....	35
4.1 Forståelse av ytringsfrihet .....	35
4.1.1 Hva er ytringsfrihet .....	35
4.1.2 Skillet mellom privat og profesjonell ytringsfrihet .....	36
4.2 Lærerprofesjonen .....	39
4.2.1 Lærerprofesjonens oppgave og tillit .....	39
4.2.2 Objektivitet .....	41
4.3 Kontroversielle temaer i undervisningen .....	43
4.3.1 Ubegagets pedagogikk og karikatur .....	43
4.3.2 Relasjoner, tilrettelegging og unnvikelse av temaer .....	46
4.4 Situasjonen i dag .....	47



4.4.1 Endring .....	47
4.4.2 Er situasjonen ideell .....	48
<b>5. Avslutning</b> .....	<b>50</b>
5.1 Studiens hovedfunn.....	50
5.2 Videre forskning .....	53
<b>Referanser</b> .....	<b>54</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>58</b>

# Tabelloversikt

Tabell 1: Oversikt over informanter.....27

# 1. Introduksjon

## 1.1 Innledning

Debatten om ytringsfriheten og dens status i Norge, er stadig aktuell. I boken *ytringsfrihet i en ny offentlighet*, blir det hevdet at diskusjonen om ytringsfrihetens status i Norge, er preget av uro og usikkerhet knyttet til reguleringen av ytringsfrihet. Hvilke ytringer skal være lov, og hvor går grensene (Wollebæk et al., 2022, s. 33). Det kommer frem at dagens debatt er preget av to polariserte standpunkter. Den ene siden hevder at mulighetene for å ytre seg i dagens samfunn er for små og avgrenset. Den andre siden hevder at mulighetene for å ytre seg er for frie og at det gis fritt spillerom til krenkende og nedsettende ytringer (Mangset et al., 2022, s. 11).

Læreryrket er en profesjon. Som profesjon betyr det at lærere gjennom sin spesielle kunnskap, skal oppleve tillit og rom til å utføre sine oppgaver med stor grad av autonomi (Molander & Terum, 2008, s. 20). Det betyr at en lærer skal ha tilliten til å presentere de temaene man anser som sentrale for å oppnå opplæringens formål. Videre betyr det at en lærer også skal ha tilliten til at man gjennom sine profesjonelle vurderinger, uttaler seg og presenterer innholdet i faget på en måte man har vurdert som hensiktsmessig. Det kan hevdes at samfunnsfaglæreren er spesielt avhengig av denne tilliten og handlingsrommet. Samfunnsfag er et fag hvor det er et nært forhold mellom fagets tematikk og elevenes liv (Mathé & Sæther, 2021, s. 311). Den nære relasjonen mellom temaene i samfunnsfag og elevenes liv, kan medføre at flere temaer oppleves som sensitive (Mathé & Sæther, 2021, s. 311). Samfunnsfaglæreren står dermed ovenfor en rekke vurderinger og tilpasninger knyttet til sensitive temaer, og er dermed avhengig av tillit og handlingsrom til å håndtere temaene på en måte man anser som didaktisk riktig.

I 2020 ble den franske historielæreren Samuel Paty, drept. Bakgrunnen for drapet var at han hadde vist frem Muhammedkariakturer i undervisning om ytringsfrihet (Halvorsen, 2020). I forbindelse med drapet, uttalte forsker og førsteamanuensis Anine Kierulf følgende: «Det er helt klart en lærers plikt å utsette elever og studenter også for ubehagelige ytringer» (Honningsøy et al., 2020). Kierulf mener også at det ikke kun gjelder karikaturtegninger, men at det har skjedd mye gjennom historien som har skapt kontroverser, og at det derfor er viktig at lærere utsetter elever for kontroversielle temaer (Honningsøy et al., 2020). Gjennom undervisningen skal ikke elever skånes mot kontroversielle temaer, men rustes for virkeligheten (Honningsøy et al., 2020).

I tillegg til debatten om kontroversielle temaer i undervisningen, er spørsmålet om hva lærere kan ytre i offentligheten, aktuell. En ting som kan begrense en læreres ytringsfrihet er lojalitetsplikten. Lojalitetsplikten forstås som en plikt arbeidstaker har til å opptre lojalt ovenfor arbeidsgiver (Sivilombudet, 2014). Lojalitetsplikten er uklar, og det eksisterer ulike oppfattelser knyttet til hva lojalitetsplikten verner om (NOU 2022: 9, s. 305). I 2019 ble en norsk lærer gitt en advarsel og anklaget for å ha brutt lojalitetsplikten etter å ha publisert et innlegg på Facebook (Sivilombudet, 2019). Saken ble meldt inn til sivilombudet hvor læreren fikk fullstøtte. Sivilombudet uttrykte at ytringsfriheten vernet om lærerens ytring, og at den ikke brøt med lojalitetsplikten (Sivilombudet, 2019). Saken viser utfordringer knyttet til lærere som ytrer seg offentlig.

Den viser usikkerhet knyttet til hva en lærer kan ytre i offentligheten og hvor skillet mellom den private og profesjonelle ytringsfriheten går.

Som lærer kan det være utfordrende å vite hva man kan si og ikke si i undervisningen, samt vite hvilke temaer man skal ta opp, og hvilke temaer man skal unngå. Som samfunnsfaglærere risikerer man å stå ovenfor temaer som kan oppleves kontroversiell og sensitiv. I tillegg kommer det frem utfordringer knyttet til å ytre seg offentlig, og hvor skillet mellom den private og profesjonelle ytringsfriheten går. Med dette som bakteppe, ønsker jeg i denne studien å utforske hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet opplever sin profesjonelle ytringsfrihet og ytringsfriheten generelt.

## **1.2 Formål, problemstilling og avgrensning**

Formålet med denne studien er å utforske tanker, perspektiver og opplevelser samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet har i forhold til sin profesjonelle ytringsfrihet. Problemstillingen for dette prosjektet er derfor følgende:

*Hvordan opplever samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet sin profesjonelle ytringsfrihet?*

For at jeg i best mulig grad skal kunne besvare problemstillingen, har jeg også blitt nødt til å operasjonalisere problemstillingen. Dette har resultert i følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet skillet mellom sin private og profesjonelle ytringsfrihet?
2. Hvordan opplever samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet rammene for den profesjonelle ytringsfriheten i undervisningen?
3. Hvordan håndterer samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet kontroversielle temaer i undervisningen?

Selv om hovedformålet med denne studien er å utforske hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet opplever sin profesjonelle ytringsfrihet, er også deler av formålet knyttet til min personlige utvikling som profesjonsutøver. Børhaug og Helsvig (2023, s. 29) skriver at en profesjonell lærer har et ansvar for å utvikle faget. Som profesjonell lærer skal man ikke bare undervise elever, man skal også «bidra til kritikk og utvikling av faget» (Børhaug & Helsvig, 2023, s. 29). Derfor vil deler av denne studiens formål være knyttet til utvikling og kritikk av samfunnsfaget.

Jeg har valgt å avgrense denne oppgaven til å gjelde samfunnsfaglærere, først og fremst fordi dette er en masteroppgave i samfunnsfag. Samtidig består samfunnsfaget av mange virkelighetsnære temaer, som kan være kontroversielle og sensitive (Mathé & Sæther, 2021, s. 311). Slike temaer vil også utfordre en samfunnsfaglæreres profesjonelle ytringsfrihet. Det kan argumenteres for at læreplanenes tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap, har en helt spesiell plass i samfunnsfag. Samtidig er ytringsfriheten sentral både i utøvelse og ivaretagelse av demokratiet (NOU 1999: 27, ss. 22-25). Dermed er det interessant å studere samfunnsfaglæreres opplevelse av sin profesjonelle ytringsfrihet, fordi de er lærere i et fag hvor demokrati og medborgerskap veier tungt. Videre har jeg avgrenset studien til å omhandle ungdomsskolelærere. Dette er fordi det er på et stadium hvor innholdet i faget blir mer komplekst. I tillegg har jeg et individuelt ønske om å jobbe i ungdomsskolen. Siden deler av profesjonsrollen handler om «kritikk og utvikling av faget» (Børhaug & Helsvig, 2023, s. 29), vil en studie av ungdomsskolelærere gi relevant innsikt for min fremtidige profesjonsutøvelse.

### 1.3 Begrepsavklaring

Profesjonell ytringsfrihet er en sentral term i denne studien, men også en sjeldent brukt term. Et google søk gir fire resultater når man søker «profesjonell ytringsfrihet», hvor alle resultatene kommer fra norsk legeförening. Slik profesjonell ytringsfrihet blir brukt i denne studien sammenfaller ikke helt med hvordan termen blir beskrevet av norsk legeförening. På grunn av dette er det hensiktsmessig å avklare hva som menes med profesjonell ytringsfrihet i denne studien.

Når norsk legeförening bruker termen profesjonell ytringsfrihet, ser de ut til å bruke profesjonell ytringsfrihet og faglig ytringsfrihet om hverandre. Ifølge norsk legeförening dreier profesjonell eller faglig ytringsfrihet seg om muligheten for å varsle fra om «faglige utilfredsstillende forhold oppover i systemet» (Aasland & Førde, 2008). Noe av innholdet i denne bruken av termen kan overføres til termens betydning i denne studien. Likevel er det ikke dekkende nokk. Akademisk ytringsfrihet er en annen term som på noen områder kan sammenfalle med hva som menes med profesjonell ytringsfrihet i denne studien. Akademisk ytringsfrihet blir brukt som betegnelse på akademikerens ytringsfrihet (NOU 2022: 2, s. 22). Akademisk ytringsfrihet blir beskrevet ved at det stilles krav til kvaliteten på ytringene, samt at ytringene er begrenset gjennom ulike normer og standarder (NOU 2022: 2, s. 22). I læreryrket stilles det også et visst krav til kvalitet på ytringer, i tillegg til at læreres ytringer er underlagt en rekke bestemmelser. Likevel er det momenter med akademisk ytringsfrihet som ikke direkte kan overføres til å gjelde læreryrket.

Den profesjonelle ytringsfriheten skiller seg fra den private allmenne ytringsfriheten som er bestemt gjennom Grunnloven §100 og nedfelt i FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. Som lærer og profesjonsutøver ligger det flere bestemmelser og retningslinjer for hva man kan si og hvordan man skal opptre. Både opplæringsloven og læreplanen legger tydelige føringer for hva elevene på skolen skal lære, hvordan lærere skal opptre og hvilke verdier som skal ligge til grunn. Det betyr at den ytringsfriheten man har i kraft av sin profesjonsrolle, er begrenset. Samtidig ligger det i profesjonsbegrepet at en lærer skal ha tillit, handlingsrom og autonomi (Molander & Terum, 2008, s. 20). Selv om lærerprofesjonen inneholder en rekke bestemmelser og føringer, skal profesjonsutøveren ha tillit og frihet til å gjennomføre undervisning og ytre seg innenfor disse rammene.

Ved redegjøre for hva profesjonell ytringsfrihet innebærer, er det sentralt å tydeliggjøre grensene for når og hvor den profesjonelle ytringsfriheten gjelder. Den profesjonelle ytringsfriheten gjelder så lenge man ytrer seg i kraft av sin profesjonsrolle. Det vil si at den profesjonelle ytringsfriheten hele tiden er gjeldene i undervisningen og på skolen. Videre strekker den profesjonelle ytringsfriheten seg til også å gjelde deler av den offentlige debatten. Dersom en lærer ytrer seg i offentligheten på vegne av skolen eller i kraft av sin profesjonsrolle, vil den profesjonelle ytringsfriheten være gjeldene. Det betyr ikke at man som lærer og profesjonsutøver ikke har en privat ytringsfrihet. Men det betyr at dersom man benytter seg av den private ytringsfriheten, kan man for eksempel ikke representere skolen man jobber for. Gjennom teorikapittelet vil innholdet og grensene for den profesjonelle ytringsfriheten komme ytterligere frem.

## 1.4 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil tidligere forskning bli presentert. Den tidligere forskningen inneholder blant annet det norske samfunnets holdninger til krenkende og nedsettende ytringer utover 2010-tallet. Denne forskningen er ikke spesifisert inn mot lærere, men jeg anser det som sentralt å presentere samfunnets holdninger til ytringsfrihet, for å aktualisere denne studien. Videre blir et funn i en ESO-rapport om selvsensurering blant svenske borgere presentert, samt en Fafo undersøkelse fra 2016 og en undersøkelse fra Norsk lektorlag som knytter seg til læreres ytringsfrihet i offentligheten. I tillegg vil en undersøkelse knyttet til undervisning om kontroversielle temaer presenteres. Denne undersøkelsen ble utført blant lærere i Norge etter lærerdrapet i Frankrike.

I boken *Ytringsfrihet i en ny offentlighet* presenteres flere undersøkelser i Norge knyttet til folks holdninger til ytringsfriheten utover 2010-tallet. 2010-tallet var preget av store endringer innenfor teknologi, kultur og politisk polarisering. (Steen-Johnsen et al., 2022, s. 57). Likevel tyder ting på at folks holdninger til ytringer i liten grad har endret seg det siste tiåret. Det kommer også frem at holdningene til ytringsfrihet i stor grad dreier seg om hva folk burde si, fremfor hva man har lov til å si (Steen-Johnsen et al., 2022, s. 71). Med dette menes at nedsettende og krenkende ytringer i liten grad burde få juridiske sanksjoner, men heller sosiale sanksjoner (Steen-Johnsen et al., 2022, s. 64-65). I undersøkelsene ble det trukket et skille mellom ytringer som er nedsettende og ytringer som kan oppleves krenkende. Resultatene viste at det stort sett var aksept for ytringer som kunne oppleves krenkende, og at slike ytringer ikke burde bli møtt med noen former for sanksjoner (Steen-Johnsen et al., 2022, s. 64-65). Men på spørsmål om ytringer som er nedsettende var det en større andel som mente at slike ytringer burde bli møtt med sanksjoner (Steen-Johnsen et al., 2022, s. 64-65). Selv om folks holdninger til ytringsfriheten i liten grad har endret seg gjennom 2010-tallet, viser undersøkelsene at det gradvis har blitt mindre aksept for ytringer som kan oppleves som krenkende (Steen-Johnsen et al., 2022, s. 62-63).

I 2024 ble det publisert en ESO – rapport i Sverige, hvor selvsensur blant den svenske befolkningen ble studert. Rapporten tar ikke for seg lærere spesielt, men det er likevel interessant å se hva som kan bidra til selvsensur. Selvsensur blir forklart ved at man har en mening om noe, men velger å ikke uttrykke den av ulike årsaker (ESO 2024: 1, s. 21). Et interessant funn som kommer frem i rapporten er at politisk ståsted har betydning for selvsensur (ESO 2024: 1, s. 100). Folk som befinner seg på høyresiden i politikken har en tendens til å i større grad sensurere sine egne meninger, men folk på venstresiden i politikken sensurerer sine meninger i mindre grad (ESO 2024: 1, s. 100). Rapporten understreker likevel at det er et samspill mellom flere faktorer som påvirker graden av selvsensur, og at politisk ståsted alene ikke kan forklare fenomenet (ESO 2024: 1, s. 100). Likevel er det interessant å se hvordan politisk ståsted faktisk kan påvirke graden av selvsensur. Undersøkelsen er gjort i Sverige, men det er grunn til å tro at den har overføringsverdi til en norsk kontekst.

I 2016 gjennomførte Fafo en undersøkelse om ytringsfrihet og varsling innenfor syv ulike fagforbund, deriblant utdanningsforbundet (Ødegård et al., 2016, s. 6). I undersøkelsen kom det blant annet frem at 30% av deltakerne fra utdanningsforbundet opplevde at ledelsen begrenset deres mulighet til å ytre seg i offentligheten (Ødegård et al., 2016, s. 25). Videre kommer det frem i undersøkelsen at 34% av deltakerne fra utdanningsforbundet opplever at arbeidsplassen har retningslinjer for hva man kan uttale seg om i offentligheten (Ødegård et al., 2016, s. 26). I tillegg var det 44% som svarte at

de opplever at arbeidsplassen kommer med retningslinjer for bruk av sosiale medier (Ødegård et al., 2016, s. 26). Norsk lektorlag gjorde mellom 2011 og 2016 flere undersøkelser knyttet til lektorers mulighet for å ytre seg (Norsk Lektorlag, 2018, s. 17). Fra undersøkelsen i 2016 kom det blant annet frem at kun 46% av de som deltok i undersøkelsen opplever at de «fritt kan uttale seg til journalister om hvordan de vurderer forhold ved sin skole» (Norsk Lektorlag, 2018, s. 17). Undersøkelsen viser en nedgang fra 2011, i tillegg viser undersøkelsen en økning i antall som frykter negative konsekvenser for å «kritisere forhold ved skolen i offentligheten» (Norsk Lektorlag, 2018, s. 17)

Etter lærerdrapet i Frankrike ble det utført en undersøkelse blant norske lærere som omhandlet undervisning om kontroversielle temaer (Jelstad, 2020, s. 8). Undersøkelsen sier noe om hvilke perspektiver norske lærere har på tematikken. I undersøkelsen kommer det frem at 1/3 av de som deltok i undersøkelsen er redde for konsekvensene av å vise Muhammedkarikaturer i klasserommet (Jelstad, 2020, s. 10). Selv om noen lærere unngår å vise karikaturer av frykt for konsekvensene, er det også noen som unngår å gjøre det fordi de ikke ser hensikten med å vise det frem i undervisningen (Jelstad, 2020, s. 11). Det kommer også frem i undersøkelsen at 1/4 av de som deltok, opptil flere ganger har unngått å ta tak i ulike temaer av frykt for å krenke eller provosere elevene. De temaene som gikk igjen som krevende var seksualitet, selvmord, religion og islam (Jelstad, 2020, s. 10). Samtidig oppgir rett under halvparten at de opplever lite støtte fra kollegaer og ledelsen på skolen i undervisning om kontroversielle temaer (Jelstad, 2020, s. 10).

## **1.5 Oppgavens oppbygning**

Denne teksten består av fem kapitler. I det første kapitlet har tema og problemstilling for oppgaven blitt introdusert og aktualisert. I tillegg har det blitt redegjort for termen profesjonell ytringsfrihet, samt tidligere forskning. I kapittel to vil studiens teoretiske rammeverk presenteres, som danner grunnlaget for intervjuguide, analyse og tolkninger. Kapittel tre er metodekapittelet hvor det blir redegjort for metoden, studiens utvalg og refleksjoner og utfordringer ved prosjektet. Kapittel fire består av en analyse og drøfting av de innsamlede dataene, og kapittel fem består av en oppsummering av sentrale funn og forslag til videre forskning.

## 2. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet blir studiens teoretiske rammeverk presentert og legger grunnlaget for intervjuguide, analyse og tolkninger. Det blir presentert teori på hva ytringsfrihet innebærer, samt teori på læreryrket som profesjon og læreres private ytringsfrihet. I tillegg blir det trukket frem perspektiver på kontroversielle temaer og ubehag i undervisningen, samt perspektiver på nøytralitet i undervisningen.

### 2.1 Hva er ytringsfrihet

I forståelsen av hva ytringsfriheten innebærer, har jeg støttet meg på Anine Kierulf sine redegjørelser i boken *Hva er ytringsfrihet* (2021). Sentralt står også de tre begrunnelsene for hvorfor vi har ytringsfrihet, som kommer frem i NOU 1999: 27 «Ytringsfrihet bør finde sted» og Grunnloven §100.

Anine Kierulf skriver at «ytringsfrihet er friheten til å gi uttrykk for det du mener» (Kierulf, 2021, s. 12). Ytringsfriheten innebærer også retten til å lytte til andre, og friheten til å ta med seg andres tanker og ideer (Kierulf, 2021, s. 12). Dette markerer ifølge Kierulf to perspektiver på ytringsfriheten. Friheten til å si det man mener, som er et innenfra perspektiv og friheten til å lytte og samle informasjon fra andre, som er et utenfra perspektiv (Kierulf, 2021, s. 13). Utenfra perspektivet kan videre defineres som informasjonsfrihet. Det betyr at ytringsfriheten skal legge til rette for at man skal kunne ta til seg informasjon, kunnskap og ideer fra andre (Kierulf, 2021, s. 13). Det er viktig å understreke at selv om ytringsfriheten dreier seg om friheten til det å si hva man mener og tenker, så er ikke ytringsfriheten absolutt. Ytringsfriheten reguleres gjennom norske lover, og dersom ytringsfriheten kommer i konflikt med andre sentrale verdier og rettigheter i samfunnet, er det viktig at ytringsfriheten reguleres (Kierulf, 2021, s. 14). Et konkret eksempel i læreryrket er taushetsplikten som begrenser ytringsfriheten. Slike begrensninger og reguleringer er viktige, også i læreryrket, for å sikre tryggheten til de som er på skolen (Kierulf, 2021, s. 15).

I forståelsen av hva ytringsfriheten innebærer, er det sentralt å forstå hva en ytring er. Ytringsfriheten skal beskytte ytringer, og da ytringer som inneholder en form for mening (Kierulf, 2021, s. 22). Ytringer trenger ikke utelukkende bestå av lyder som kommer ut fra munnen til en person. En ytring kan være en bevegelse som himling med øyne, eller å vifte med armen. Både ord og bevegelser kan formidle mening, og er derfor en form for ytring (Kierulf, 2021, s. 22). Videre er det sentralt å gjøre tolkninger slik at man forstår ytringens mening. Kierulf skriver «tolkning er en prosess der vi bedømmer ulike sider ved de lydene, faktaene eller handlingene noen fremsetter, og den konteksten det fremsettes i, for å finne ut hva det betyr» (Kierulf, 2021, s. 22). En ytring innebærer dermed at det hviler et ansvar på den som skal tolke ytringen. Den som tolker må gjøre en innsats for å forstå hva som er meningen med ytringen, uten å legge til forutinntatte forestillinger om den som ytrer eller saken det ytres om (Kierulf, 2021, s. 23). Slik jeg forstår Kierulf, mener hun at tolkning av ytringer er krevende og dersom man er i tvil om meningen, skal tolkningen komme den som ytrer til gode (Kierulf, 2021, ss. 23-24). Det kan være like sannsynlig at den som ytrer ikke har tenkt godt nok gjennom det en sier, som at vedkommende har vonde intensjoner. Derfor skal alle ytringer tolkes slik at den som ytrer kommer ut av det på en best mulig måte (Kierulf, 2021, ss. 23-24).

Vel så viktig som å forstå hva ytringsfrihet er, er det også viktig å forstå hvorfor man har ytringsfrihet. «Ytringsfriheten har ikke vært, og er ikke, noen selvfølge. Dette forhold understreker behovet for en bevisstgjørelse og en begrunnelse» (NOU 1999: 27, s. 18). I



NOU 1999: 27 «Ytringsfrihed bør finde sted», blir ytringsfriheten begrunnet gjennom tre prinsipper. De tre prinsippene den begrunnes ved omtales som sannhetsprinsippet, autonomiprinsippet og demokratiprinsippet (NOU 1999: 27, s. 19). Sannhetsprinsippet begrunner ytringsfriheten ved at man gjennom å dele tanker og ideer, legger til rette for at tanker og ideer som er feile og usanne kan nedkjempes (NOU 1999: 27, s. 19-20). Videre kan delingen av tanker og ideer medføre en offentlig diskusjon hvor man sammen kommer frem til en felles sannhet (NOU 1999: 27, ss. 19-20). Autonomiprinsippet begrunner ytringsfriheten gjennom et individ sin frihet til fri meningsdannelse. Med det menes det at mennesker er født med ulike grunnleggende rettigheter til frihet, som skal bidra til å danne mennesket. Ytringsfriheten er sentral for at mennesket skal få friheten til å danne seg selv (NOU 1999: 27, ss. 20-22). Demokratiprinsippet begrunner ytringsfriheten gjennom at et velfungerende demokrati er avhengig av åpenhet. Som borger er man avhengig av innsikt i både folkets og makthavernes tanker og perspektiver, slik at man skal kunne gjøre informerte og gode valg (NOU 1999: 27, ss. 22-25).

Begrunnelsen for ytringsfriheten slik den fremgår i NOU 1999: 27, finner vi også i Grunnlovens §100. I Grunnloven §100 blir ytringsfriheten begrunnet med «sannhetssøken, demokrati og individets frie meningsdannelse» (Grunnloven, 2004, § 100). Grunnlovens begrunnelse for ytringsfriheten gjelder både ytringsfrihet som individuell rettighet, samtidig som den tydelig begrunner ytringsfriheten gjennom hvilken betydning den har for demokratiet og samfunnet. Prinsippet om individets frie meningsdannelse, forstås ofte som en individuell begrunnelse for ytringsfriheten, men også en begrunnelse som ser ut til å ha forankring i samfunnet og demokratiet (Maliks, 2024). Begrunnelsen i Grunnloven §100, vektlegger derfor sterkt ytringsfrihetens betydning for demokratiet og samfunnet (Maliks, 2024). Det at mye av ytringsfriheten er begrunnet ved demokrati, bringer demokratisk medborgerskap på banen. Det kan være krevende å definere hva som ligger i begrepet medborgerskap, og hva det vil si å være en demokratisk medborger (Lenz, 2020, s. 47). Tar vi utgangspunkt i hva læreplanen sier om demokrati og medborgerskap, kommer følgende frem:

Gjennom arbeid med temaet demokrati og medborgerskap skal elevene forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter. Individene har rett til å delta i politisk arbeid, samtidig som samfunnet er avhengig av at borgerne bruker rettighetene til politisk deltakelse og utforming av det sivile samfunnet. Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Slik jeg tolker den overordnede delen av læreplanen, skal en demokratisk medborger ha kunnskaper om rettighetene og pliktene man har som individ i samfunnet. I tillegg skal en demokratisk medborger være aktiv og deltakende i utviklingen av det norske demokratiet. Det legges også til at: «Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ut ifra hva læreplanen sier om demokrati og medborgerskap, forventes det av en demokratisk medborger i det norske samfunnet at man er aktiv og deltakende i å videreutvikle og vedlikeholde det norske demokratiet. Legger man også til begrunnelsen for ytringsfrihet i Grunnloven §100, er ytringsfriheten en nødvendighet for demokratiet og utviklingen av det. Dermed må en demokratisk medborger i det norske samfunnet også aktivt benytte seg av ytringsfriheten, slik at det norske demokratiet bringes fremover.

## 2.2 Lærerprofesjonen

I denne studien er profesjonsbegrepet sentralt. Hva innebærer det at læreryrket er en profesjon og hvilke muligheter og begrensninger kan dette gi lærere. I den kommende delen vil profesjonsbegrepet bli redegjort for og diskutert. Jeg kommer til å bruke Molander og Terum (2008) og Bøyum (2020) sin definisjon på profesjonsbegrepet. I tillegg vil læreplanen og opplæringsloven bli brukt.

Å definere hva profesjonsbegrepet innebærer, kan være krevende. Ifølge Lea (2021), finnes det ingen klar definisjon av profesjonsbegrepet. Det kommer an på hvem som tar i bruk begrepet, i hvilken sammenheng (Lea, 2021, s. 350). Molander og Terum (2008) forklarer profesjonsbegrepet på følgende vis: «Med begrepet profesjon forstår vi en type yrkesmessig organisering av arbeid. En bestemt personkrets – personer med en viss utdanning – gis retten til å utføre visse arbeidsoppgaver, og til å gjøre det mer eller mindre autonomt» (Molander & Terum, 2008, s. 20). Slik jeg forstår Molander og Terum (2008) sin definisjon av profesjonsbegrepet, er profesjon et yrke hvor yrkesutøverne har en helt spesiell kompetanse til å utføre visse oppgaver. Denne spesielle kompetansen medfører videre at yrkesutøverne også skal utføre sine oppgaver med en grad av autonomi. Bøyum (2020, s. 155), forklarer også at en profesjonsutøver har en kunnskap som andre ikke har, og at denne kunnskapen som regel tilegnes gjennom høyere utdanning og er basert på vitenskapelig forskning. Den spesielle kunnskapen en lærer eller en lege har, gjør at det ikke er mulig å ta inn folk uten utdanning til å gjøre jobben (Bøyum, 2020, s. 155).

Profesjonsutøvere har en helt spesiell kompetanse til å utføre de oppgavene yrket krever. De skal også ha autonomien til å utføre disse oppgavene. Likevel stilles det også en del krav og forventninger.

Det politiske fellesskapet har tillit til at yrkesgruppen – i kraft av sin kompetanse – vil kunne ivareta oppgaver av allmenn interesse. Videre har det tillit til at profesjonen som en sammenslutning vil kunne garantere at disse oppgavene blir utført i henhold til standarder for god yrkesutøvelse. Det betyr at det til en profesjon knyttes bestemte normative forventninger. (Molander & Terum, 2008, s. 20)

Det ligger en forventning knyttet til at profesjonsutøvere skal utføre sine oppgaver i henhold til spesielle standarder, og at utføringen skal ivareta allmenn interesse. Videre skal de som en del av en profesjon, ha tillit til at de klarer å utføre sine oppgaver i henhold til ulike krav og forventninger. Hvis jeg skal koble dette opp mot læreryrket som profesjon, vil det bety at en lærer har spesifikke ferdigheter til å utføre sin jobb. Beslutningene og oppgavene en lærer gjør, skal være i henhold til ulike krav som for eksempel opplæringsloven og læreplanen. En lærer skal også ha tilliten til at hen kan utføre sine oppgaver gjennom autonome valg og refleksjoner. Dette blir også understreket av den overordnede delen av læreplanen, som sier følgende: «Kompliserte pedagogiske spørsmål har sjelden sikre svar. De ansatte i skolen må derfor ha aksept og rom for å bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For at lærere skal utføre sine oppgaver i henhold til forventningene og kravene med en viss grad av autonomi, kreves det at man bruker og utvikler profesjonelt skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bøyum (2020, s. 156) forklarer profesjonelt skjønn ved at man må håndtere hver enkelt situasjon som en egen. Det vil si at få situasjoner i læreryrket er like, derfor må man bruke sin spesielle kunnskap og erfaring til å løse hver

enkelt situasjon på en best mulig måte, som også tilfredsstillende ulike krav og forventninger (Bøyum, 2020, s. 156). Bøyum legger også til at det profesjonelle skjønn utvikles gjennom erfaring (Bøyum, 2020, s. 156). Dette betyr at for en nyutdannet lærer, vil det være flere oppgaver og situasjoner som er utfordrende å løse, fordi det profesjonelle skjønn ikke er nok utviklet.

Opplæringsloven §9A er et annet eksempel på lovlige bestemmelser en lærer må forholde seg til. Kjernen i §9A i opplæringsloven, er at «alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Videre understreker opplæringsloven at «skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering» (Opplæringslova, 1998, § 9 A-3). Selv om dette er lovlig bestemt og tegner opp grensene for hva og hvordan en profesjonell lærer skal arbeide, har §9A i opplæringsloven vært gjenstand for kritikk. Hovedproblemet ved §9A i opplæringsloven er at elevens subjektive opplevelse definerer om eleven er krenket (McClimans, 2022). Det kan derfor stilles spørsmål ved hvor vidt §9A legger til rette for lærerens profesjonsutøvelse. Elever kan uttale at de føler seg krenket på bakgrunn av grensesetting i klasserommet, men også undervisning om kontroversielle temaer (McClimans, 2022). Likevel skal en lærer ha rom for å gjøre autonome valg. I tillegg er undervisning om kontroversielle temaer en del av en lærers undervisningsoppdrag (McClimans, 2022). Formuleringen av §9A i opplæringsloven, kan dermed skape stor forvirring knyttet til en lærers handlingsrom og autonomi.

Både profesjonsbegrepet og profesjonelt skjønn kan fremstå som diffuse betegnelser uten en entydig definisjon. Gilje (2017) trekker frem termen taus kunnskap. Taus kunnskap blir beskrevet som kunnskap man har og kan vise at man har, men som er krevende å formulere med ord (Gilje, 2017, s. 30). Taus kunnskap blir også beskrevet som en type kunnskap som ofte tilegnes gjennom praksis og erfaring (Gilje, 2017, s. 31). Slik som Gilje (2017) beskriver taus kunnskap, kan det tenkes at store deler av lærerprofesjonen består av en form for taus kunnskap. I tillegg til den tause kunnskapen, eksisterer det uskrevne normer og verdier på skolene (Jenssen & Roald, 2012, s. 120). De uskrevne normene og verdiene kan være unike fra skole til skole, og er med på å «styre det sosiale fellesskapet» (Jenssen & Roald, 2012, s. 120). Normene og verdiene er med på å styre hvordan lærerne på skolene skal opptre og forholde seg til ulike situasjoner, og dersom man trår utenfor normene og verdiene kan man risikere å møte motstand fra kolleger (Jenssen & Roald, 2012, s. 122). Lærerprofesjonen består derfor av en dimensjon med lovbestemmelser og tydelige føringer, samtidig som den består av en mer taus dimensjon med taus kunnskap og uskrevne normer og verdier.

## **2.3 Læreres private yringsfrihet**

Problemstillingen for denne studien spesifiserer et fokus på samfunnsfaglæreres profesjonelle yringsfrihet. I diskusjonen om læreres profesjonelle yringsfrihet er det sentralt å sette den opp mot læreres private yringsfrihet. Hvor går grensen mellom den private og profesjonelle yringsfriheten? I følgende delkapittel vil jeg presentere lover, regler og relevante perspektiver på læreres private yringsfrihet. Jeg anser det som viktig å markere skille mellom en lærers profesjonelle yringsfrihet og private yringsfrihet, samt belyse hvordan lærere opplever dette skillet.

Taushetsplikten griper inn i læreres yringsfrihet og fungerer som en begrensning på yringsfriheten. Taushetsplikten griper både inn i lærerens profesjonelle og private yringsfrihet.

Enhver som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan, plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det han i forbindelse med tjenesten eller arbeidet får vite om: noens personlige forhold, eller tekniske innretninger og fremgangsmåter samt drifts- eller forretningsforhold som det vil være av konkurransemessig betydning å hemmeligholde av hensyn til den som opplysningen angår. (Forvaltningsloven, 1967, § 13).

Det kommer også frem at taushetsplikten gjelder utenfor arbeidsplassen: «Taushetsplikten gjelder også etter at vedkommende har avsluttet tjenesten eller arbeidet» (Forvaltningsloven, 1967, § 13). Taushetsplikten i skolen skal både forsvare andre lærere og elever, og er viktig for andres rett til privatliv (NOU 2022: 9, 2022, s. 304).

Lojalitetsplikten er også med på å begrense lærers private ytringsfrihet. Lojalitetsplikten kan forstås som en plikt arbeidstaker har til å opptre lojal mot arbeidsgiver (Sivilombudet, 2014). Da dukker spørsmålet opp om hva det vil si å opptre lojalt mot arbeidsgiver. Siden lojalitetsplikten ikke er lovfestet, men er knyttet til arbeidsgivers styringsrett (NOU 2022: 9, 2022, s. 305), eksisterer det ulike tolkninger til hva det vil si å opptre lojalt mot arbeidsgiver. Hannon (2022), forklarer det slik at man er lojal så fremt man ikke tydelig står i fare for å skade arbeidsgivers saklige interesser. Jeg forstår Hannon (2022) sin forklaring på hva det vil si å være lojal eller ikke som litt utydelig. I NOU (2022:9) avgrenses lojalitetsplikten i større grad. Det kommer frem at en arbeidstaker skal ha muligheten til å uttale seg offentlig om arbeidsforholdene, og at arbeidstaker ikke er illojal selv om arbeidsgiver opplever ytringene som ubehagelige eller uønskede (NOU 2022: 9, 2022, s. 305). De eneste ytringene som er illojale er ytringer basert på egne følelser og synsing, og dersom ytringene rett frem er respektløse (NOU 2022: 9, 2022, s. 305).

Sivilombudet slår også fast at siden ytringsfriheten er en lovfestet rettighet, er det mye som skal til for at den ulovfestede lojalitetsplikten skal gripe inn i ytringsfriheten (Sivilombudet, 2014). Med bakgrunn i dette, er det lett å forstå den store usikkerheten knyttet til lojalitetsplikten, og hva man kan ytre i det offentlige rom. Det finnes også flere saker som omhandler diskusjonen om hvor vidt lærere har brutt lojalitetsplikten eller ikke. Et eksempel er saken jeg tidligere har henvist til om læreren som ble anklaget for å ha brutt lojalitetsplikten etter et innlegg på Facebook (Sivilombudet, 2019).

## **2.4 Kontroversielle temaer og ubehagets pedagogikk**

I en undervisningshverdag står en lærer ovenfor en rekke temaer som kan oppleves som både kontroversielle og sensitive. Undervisning om slike temaer kan skape ubehag både hos elevene og læreren. Selv om temaer kan oppleves som ubehagelige, betyr det ikke nødvendigvis at elevene skal skånes. Det er viktig å forberede elevene på samfunnet og virkeligheten, ikke skåne de mot ubehagelige temaer (Honningsøy et al., 2020). I denne delen skal jeg redegjøre for hva kontroversielle temaer og hvordan det kan undervises om. I tillegg skal jeg presentere teori på det å bruke ubehag i undervisningen som pedagogisk virkemiddel. Dette kan knyttes direkte opp mot lærerens profesjonelle ytringsfrihet, fordi det problematiserer hvilke temaer en lærer kan ta opp i undervisningen, og hvordan man kan prate om ulike temaer.

I boken *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*, skriver Goldschmidt-Gjerløw et al (2022, s. 13) at kontroversielle tema i undervisningen kan forstås som ulike emner som kan fremprovosere sterke følelser blant lærere og elever. De sterke følelsene

kan komme frem fordi det er snakk om sentrale samfunnsmessige temaer uten klare svar, som i tillegg potensielt kan splitte befolkningen (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 13). Temaer det er krevende å undervise om, behøver ikke alltid være kontroversielle. Det finnes temaer som kan være sensitive og emosjonelle for både elever og lærere, men som ikke er kontroversiell, og det kan være temaer som er kontroversiell, som ikke er emosjonelle og sensitive (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 14). Temaer som av ulik grad personlig berører elever eller lærer, er eksempler på temaer som kan være sensitive og emosjonelle, men ikke kontroversielle (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 14). Slik jeg tolker Goldschmidt-Gjerløw et al (2022), blir det ikke helt korrekt å bruke kontroversielle temaer som benevnning på alle temaer som kan vekke sterke følelser. Likevel kommer jeg til å bruke kontroversielle temaer som en samlebetegnelse på kontroversielle, sensitive og emosjonelle temaer i skolen. Årsaken til dette er for å forenkle språket i teksten, ved å kun forholde meg til et samlebegrep.

Det å undervise i kontroversielle temaer i skolen er mer aktuelt enn noen gang. Det ble publisert en læringsressurs knyttet til kontroversielle temaer i undervisningen i 2016. Der understrekes både aktualiteten og viktigheten av undervisning i kontroversielle temaer, og begrunner det med hendelser som 22. Juli terroren og andre terrorangrep i Europa det siste tiåret (Kerr & Huddleston, 2017, s. 7). Til tross for at undervisning om kontroversielle tema både er viktig og aktuelt, er det flere lærere som kvier seg eller unngår å undervise i slike temaer. Årsaken til dette er rett og slett at temaene oppleves som for krevende å undervise om, for mange lærere (Kerr & Huddleston, 2017, s. 7). Det som gjøre temaene så krevende å undervise i, handler om at kontroversielle temaer både kan vekke sterke følelser og splitte mennesker. I tillegg er det krevende fordi man må ta forbehold om enkeltelevers kultur og bakgrunn, samtidig som man risikerer å måtte håndtere store motsetninger i klasserommet (Kerr & Huddleston, 2017, s. 8). Det skaper også et spørsmål om objektivitet til en lærer. Skal man som lærer ta standpunkt i undervisning om kontroversielle temaer, eller skal man være helt objektiv (Kerr & Huddleston, 2017, s. 8).

Røthing (2019), presenterer termen «ubehagets pedagogikk» og hvordan ubehag i undervisningen kan være et pedagogisk virkemiddel. Ubegag beskrives som «et bredt spekter av følelser og erfaringer som frustrasjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring» (Røthing, 2019, s. 42). «Ubegagets pedagogikk» dreier seg om at både lærere og elever utfordrer sine emosjonelle komfortsoner, i arbeid med kontroversielle temaer. I arbeid med temaene sosial ulikhet og rasisme, hevdes det også at det ikke er mulig å unngå ubegag. Videre argumenterer Røthing for at ubegaget som kommer frem i arbeid med slike temaer, er en reaksjon som er nødvendig for at det skal skje endring i samfunnet (Røthing, 2019, s. 45). Ungdom må bli utsatt for ubegagelige temaer i skolen, slik at de både kan få informasjon, uttrykke sin mening og høre andre uttrykke sin mening. Ved fravær av ubegagelige og kontroversielle temaer i skolen, vil elever gå ut i samfunnet uten veiledning på slike utfordrende områder (Kerr & Huddleston, 2017, s. 7). For at man skal utdanne demokratiske medborgere i det norske samfunnet, krever det at man gir elevene muligheten til å teste og innta ulike posisjoner i undervisningen. Skolen skal legge til rette for at elever får utvikle sine demokratiske ferdigheter gjennom blant annet å diskutere kontroversielle og krevende temaer (Anker & Von Der Lippe, 2015). Derfor må lærere møte ubegaget, fremfor å unngå det (Røthing, 2019, s. 44).

Slik jeg forstår Røthing (2019), er det i visse situasjoner helt nødvendig å bruke ubegag som et pedagogisk virkemiddel. Det er likevel sentralt å understreke at skolen skal være et trygt sted for elevene. Men det at skolen skal være et trygt sted, betyr ikke

nødvendigvis at det skal være fravær av ubehag, samtidig som at ubehag i undervisningen ikke betyr at skolen ikke er et trygt sted (Røthing, 2019, ss. 45-46). For å sikre at ubehag i undervisningen ikke går på bekostningen av en trygg skole, bør ubehag som virkemiddel brukes i sammenheng med andre perspektiver, som sårbarhet, toleranse og empati (Røthing, 2019, s. 46). Det er også viktig at en lærer forbereder seg godt til undervisninger hvor kontroversielle temaer og ubehagelige følelser kan komme frem. Elevene i grunnskolen er på mange måter tvunget til å gå på skolen, derfor kan de heller ikke velge hva de vil og ikke vil høre (Kierulf, 2021, s. 147). Dette understreker hvor viktig det er at en lærer forbereder seg og bruker sitt profesjonelle skjønn i undervisningen. «Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Gode relasjoner og tillit til hos elevene er helt sentralt i undervisning om kontroversielle temaer. En lærer må kjenne elevene godt nok til å vite når man skal dempe klasseromsdiskusjonen, og når man skal skru den opp. Man må også kjenne til hva hver enkelt elev tåler å høre og hva som kan oppleves som kontroversielt eller krevende for hver enkelt elev (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 24). Dette krever at læreren bygger gode relasjoner og tillit mellom en selv og elevene. Dette er noe som tar tid. Derfor kan man anta at det å undervise om kontroversielle temaer ikke egner seg hos en fersk 8. klasse. Slik jeg forstår Goldschmidt-Gjerløw et al. (2022), er man avhengig av å ha relasjonene og tilliten på plass før man underviser i slike temaer. Derfor vil undervisning i kontroversielle temaer, egne seg bedre hos 9. og 10. trinnselever, hvor læreren har lært seg å kjenne elevene, i tillegg til at læreren har fått tid til på å bygge relasjon og tillit med elevene.

## **2.5 Hvor nøytral skal en lærer være?**

I en studie om samfunnsfaglæreres profesjonelle ytringsfrihet, kommer man ikke utenfor diskusjonen om lærerens objektivitet i undervisningen. Hvor nøytral skal en lærer være i undervisningen? Skal man dele personlige synspunkter og erfaringer med elevene, eller skal man for enhver pris være helt nøytral? I følgende delkapittel skal jeg forsøke å definere hva nøytralitet er og presentere ulike perspektiver knyttet til en lærers nøytralitet i undervisningen. Det har vært krevende å finne konkret litteratur som tar opp temaet om nøytralitet i norsk skole. Derfor vil mange av perspektivene jeg trekker frem, stamme fra internasjonal teori. Likevel anser jeg de perspektivene jeg trekker frem som overførbare til den norske konteksten.

I spørsmålet om nøytralitet hos lærere, er det sentralt å nevne at skolen ikke er verdinøytral. Det kommer frem i læreplanen og opplæringsloven at skolens opplæring skal være basert på konkrete verdier. Opplæringen skal være basert på en «kristen og humanetisk arv» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg skal oppøringen «fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Derfor kan man si at den norske skolen ikke er verdinøytral. Det betyr at enhver lærer må forholde seg til disse verdiene, og skape en undervisning hvor slike verdier fremmes. Dersom en lærer har ulike personlige tanker eller meninger, som på en eller annen måte står i strid med skolens verdier, skal ikke disse komme frem i undervisningen.

Det kan være krevende å gi en konkret definisjon på hva det vil si å være en nøytral lærer. Jackson og Everington (2017, s. 10), forklarer lærernøytralitet ved at en lærer setter til side alt av personlige meninger og engasjement i undervisningen. De skiller

mellom det å være en nøytral lærer, og det å være en upartisk lærer. I motsetning til en nøytral lærer, er en upartisk lærer mer åpen for å dele personlige synspunkt. Den upartiske læreren legger opp til en undervisning hvor alle religioner, etnisiteter og meninger skal være respektert. Likevel kan den upartiske læreren dele personlige synspunkt i situasjoner hvor hen opplever det som hensiktsmessig (Jackson & Everington, 2017, s. 10). Slik jeg tolker Jackson og Everington (2017), vil den nøytrale læreren alltid holde seg nøytral, og aldri legge frem personlig meninger og holdninger for klassen. Den upartiske læreren skal også holde seg objektiv i undervisningen, men er likevel åpen for å dele personlige synspunkt, så lenge det ikke er for å indoktrinere elevene.

En term som jeg i stor grad ser i sammenheng med Jackson og Everington sin beskrivelse av den upartiske læreren, er «self-disclosure» eller åpenhet om personlige oppfatninger (Henry & Thorsen, 2021, s. 2). Det å være åpen om personlige oppfatninger innebærer ifølge Henry og Thorsen (2021, s. 2) at en lærer deler informasjon om seg selv som elevene ikke vil kunne få fra noen andre kilder. En lærers åpenhet skal også føre til at elevene får økt motivasjon og engasjement i timene, i tillegg til at det kan fungere som et virkemiddel for å bygge relasjoner til elevene (Henry & Thorsen, 2021, ss. 2-3). Det er likevel viktig at dersom man skal dele personlig informasjon med elevene, må man ha tenkt nøye over konsekvensene. I tillegg er det en viktig forutsetning at man kjenner elevene godt, og at man har etablert tillit mellom lærer og elev (Jackson & Everington, 2017, s. 17).

Hess og McAvoy (2015) hevder at mange lærere anser nøytralitet som et ideal, og at man bør ha som mål å være nøytral i undervisningen (Hess & McAvoy, 2015, s. 190). Med nøytralitet mener de at læreren skal sørge for at elevene får utforsket alle perspektivene til ulike saker, samtidig som læreren ikke skal avsløre sine egne perspektiver (Hess & McAvoy, 2015, s. 190). Dette støttes også av Solhaug (2021, s. 236), som sier at lærere skal være forsiktige med å dele personlige syn i undervisningen. Man kan risikere å presse ned elevenes synspunkter, slik at elevene ikke ønsker å dele andre synspunkter enn de læreren presenterer. Isteden bør læreren være en aktiv lytter i undervisningen og stille åpne oppfølgingsspørsmål til elevene slik at man får frem flest mulig perspektiv (Solhaug, 2021, s. 236). Et argument som ofte blir brukt for å forsvare nøytraliteten i undervisningen, er respekt for og bevaring av elevenes selvstendighet og autonomi. Man skal ikke risikere å føre elevene i noen bestemt retning, dette er noe de skal finne ut av selv (Hess & McAvoy, 2015, s. 191). Det kommer også frem i Hess og McAvoy (2015) at det eksisterer en oppfatning i offentligheten, om at lærere bruker klasserommene til å fremme og dele sine personlige synspunkter. Denne oppfatningen kan også i stor grad bidra til at lærere anser nøytralitet i undervisningen som et ideal, for å ta avstand fra offentlighetens antakelser (Hess & McAvoy, 2015, s. 190).

På en annen side argumenterer Hess og McAvoy (2015) for at en lærer kan dele sine personlige synspunkt i undervisningen, selv om læreren skal være objektiv i sakene det undervises om. Et argument for at læreren skal dele sine personlige synspunkt, er at det kan gi elevene muligheten til selv å bedømme om læreren klarer å holde seg objektiv i undervisningen, for så å korrigere læreren dersom undervisningen ikke oppleves som objektiv (Hess & McAvoy, 2015, s. 191). Dette argumentet kan kobles opp mot Jackson og Everington (2017) sin beskrivelse av den upartiske læreren, som skal være objektiv om temaene det undervises i, men at man kan dele personlige synspunkter dersom det anses som hensiktsmessig (Jackson & Everington, 2017, s. 10). Videre trekker Hess og McAvoy (2015) noe de kaller for et paradoks i demokrati og politikk undervisningen. Hvor

man på den ene siden skal ha en opplæring om demokrati og politikk som skal være nøytral. Hvor man på den andre siden skal forberede elevene på en fremtid i samfunnet og den offentlige debatten som i stor grad er preget av mange ulike subjektive meninger og verdier (Hess & McAvoy, 2015, s. 4). Et paradoks som problematiserer hvor nøytral en lærer skal være i undervisningen, og hvor grensene går mellom nøytralitet og indoktrinering (Hess & McAvoy, 2015, s. 4).



## 3. Metode

I det kommende kapittelet skal jeg presentere studiens metode og forskningsprosess. Jeg anser det som helt sentralt å være åpen om alle valg og utfordringer underveis i studien, slik at studien blir så transparent som mulig. Transparens er også viktig for å sikre studiens reliabilitet (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 203-204). For å oppnå transparens, vil jeg begrunne mine valg, redegjøre for utfordringene underveis, samtidig som jeg vil reflektere over valgene jeg har gjort og eventuelle styrker og svakheter ved valgene mine. Jeg vil først redegjøre for mitt forskningsdesign, etterfulgt av datainnsamlingen og analyseprosessen. Siste del av dette kapittelet vil ta for seg studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet i tillegg til studiens etiske betraktninger.

### 3.1 Forskningsdesign og metode

Denne studien søker å utforske hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet opplever sin profesjonelle yringsfrihet. Dette formålet har ført til at jeg har valgt en kvalitativ tilnærming. Ifølge Dalen (2011) er det også nettopp dette som er hensikten med en kvalitativ tilnærming til forskning: «Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon» (Dalen, 2011, s. 15). Slik jeg anser det, utforsker problemstillingen min et tema og et felt som rommer mange ulike opplevelser og perspektiver. Derfor anser jeg også en kvalitativ tilnærming som sentral, da det gir meg muligheten og fleksibiliteten til å følge opp og utforske uventede «spor» som kan dukke opp underveis i forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31).

Den kvalitative metoden jeg bruker er intervju. Thagaard (2018, s. 89), beskriver intervju som en metode som legger til rette for å få kunnskaper og innsikt om erfaringene, tankene og følelsene til mennesker. Siden formålet med studien nettopp er å utforske samfunnsfaglæreres opplevelse av den profesjonelle yringsfriheten, er en innsikt i deres erfaringer, tanker og følelser helt avgjørende. Innenfor kvalitative intervjuer kan man skille mellom individuelle intervjuer eller intervjuer i grupper (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79). I oppstarten av studien forsøkte jeg å veie opp fordelene og ulempene ved individuelle intervjuer og intervjuer i grupper. Siden jeg ønsker å få frem så mange perspektiver som mulig og stor åpenhet blant informantene, anså jeg det som viktig å legge til rette for det. Individuelle intervjuer legger til rette for at ulike perspektiver kommer frem, og at informantene i større grad kan føle seg frie til å være åpne og ærlige (Thagaard, 2018, s. 92). Ved å gjennomføre intervjuene individuelt unngår man at et ledende perspektiv blir gjeldende for intervjuet, noe man risikerer i gruppeintervju (Thagaard, 2018, s. 92). På grunn av dette valgte jeg å gjennomføre mine intervjuer individuelt. Ved å gjennomføre intervjuene individuelt, gir jeg hver enkelt informant en like stor stemme.

Formen på intervjuene jeg gjennomførte var semistrukturert. Jeg lagde jeg en intervjuguide basert på forskningsspørsmålene, og hadde en klar plan på intervjuenes gang. Men den semistrukturerte metoden åpner opp for at man underveis kan stille oppfølgingsspørsmål og spørsmål som går utenfor de spørsmålene som er formulert i intervjuguiden (Larsen, 2017, s. 99). På denne måten er semistrukturerte intervjuer fleksible og legger til rette for at man kan ta tak i uventede uttalelser som kommer opp i intervjusituasjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Den fleksibiliteten ved et semistrukturert intervju, er hovedårsaken til at jeg ønsket denne formen på intervjuet. Som jeg allerede har nevnt er jeg ute etter et mangfold av perspektiver, og den

semistrukturerte formen åpner opp muligheten for å nettopp utforske ulike perspektiver enda nærmere.

For at denne studien skal bli så transparent som mulig, anser jeg det som sentralt å redegjøre for hvilket vitenskapsteoretisk perspektiv som har preget studien. Årsaken til dette er at et fenomen som studeres, vil oppfattes og observeres ulikt ut ifra hvilket perspektiv man ser det i fra (Johannessen et al., 2016, s. 44). Denne studien er preget av et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Sentralt innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv ifølge Tjora (2021, s. 31), er at mennesker kan ha ulike oppfatninger av det samme fenomenet. Gjennom et sosialkonstruktivistisk perspektiv ønsker man å finne ut hvordan noen tolkninger og forståelser av et bestemt fenomen gjør seg gjeldene, fremfor andre tolkninger og forståelser av fenomenet (Tjora, 2021, s. 31). Siden jeg utforsker hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet opplever sin profesjonelle yringsfrihet, anser jeg dette perspektivet som en fruktbar inngang. Jeg ønsker å få frem flere perspektiver og opplevelser fra ulike lærere, og vider forsøke å forstå hvorfor de opplever det slik de gjør. Det er også viktig å understreke at jeg studerer et tema jeg har en egen interesse for. Jeg går derfor inn i denne studien med kunnskaper og antakelser om hvordan virkeligheten er, og slik kan min førforståelse og mine tolkninger prege resultatene. Dette er også helt sentral innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv, hvor det anses som uunngåelig at forskningen inneholder spor av forskerens subjektive tanker og antakelser (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203).

## **3.2 Studiens utvalg og rekruttering**

I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for studiens utvalg og beskrive utvelgingsprosessen. Som jeg allerede har gjort rede for, består studiens utvalg av samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet.

Siden dette er en masteroppgave med begrenset tid og ressurser, kom jeg i samråd med veileder frem til at et utvalg på fem personer var passende. Utvalget skulle i utgangspunktet bestå av en sirka lik fordeling mellom kjønn og lærere fra bygdeskoler og byskoler. Men underveis i intervjuprosessen oppsto det en utfordring, som medførte at jeg måtte skaffe en til informant. Utfordringen som oppsto, skal jeg redegjøre mer for i neste delkapittel. På grunn av utfordringen som oppsto, skapte det et tidspress med å få tak i en ny informant. Dette har medført at fordelingen mellom kjønn og by og bygdeskoler ikke er lik.

Da jeg begynte studien, hadde jeg en tanke om å få til en strategisk utvelging. Det vil si at jeg ønsket å basere utvalget mitt på bestemte egenskaper hos informantene (Thagaard, 2018, s. 54.). Kriteriene som nevnt gikk ut på at det skulle være lik fordeling mellom kjønn og by og bygdeskoler. Ved å ha en slik fordeling vil jeg i større grad legge til rette for et mangfold av perspektiver. Selv om dette er en kvalitativ studie hvor det er vanskelig å generalisere, anså jeg også lik fordeling mellom kjønn og by og bygd som viktig, slik at studien skal ha en overføringsverdi til flere lærere enn de som deltar i denne studien. Dette støttes også opp av Larsen (2017, s. 89). I tillegg hadde jeg et mål om å få tak i «erfarne» lærere. Når jeg sier «erfarne», anser jeg det som lærere som har flere enn tre år i læreryrket. Årsaken til at jeg ønsket «erfarne» lærere, var fordi jeg tenkte at de mest sannsynlig har flere tanker og opplevelser knyttet til tematikken. I tillegg har «erfarne» lærere i større grad opplevd eventuelle endinger. Selv om min plan var en strategisk utvelging av informantene, skulle dette alene vise seg å være krevende i praksis. Jeg opplevde det som krevende å komme i kontakt med skoler. En årsak til dette kan være at jeg ikke er den eneste lærerstudenten som skriver master, og skolene

får flere henvendelser enn de rekker å komme over. Derfor måtte jeg kombinere strategisk utvelgning med tilgjengelighetsutvalg som min fremgangsmåte. Tilgjengelighetsutvalg som fremgangsmåte, betyr at jeg har rekruttert informanter til min studie, som jeg allerede har tilgjengelig (Thagaard, 2018, s. 56).

Det er sentralt å understreke at jeg har brukt tilgjengelighetsutvalg som strategi, fordi det i stor grad begrenser de lærerne og perspektivene jeg har tilgang til (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Samtidig tenker jeg tilgjengelighetsutvalg var helt avgjørende i min studie, slik at jeg skulle klare å rekruttere nok informanter. De konkrete metodene jeg brukte for å komme i kontakt med informantene var direkte kontakt via e-post og snøballmetoden. De fem første lærerne jeg rekrutterte til studien, henvendte jeg meg til de direkte via e-post. Det må også nevnes at jeg sendte e-post til flere enn fem lærere, men som Gleiss og Sæther (2021, s. 41) skriver, er det viktig å sende ut e-post til flere fordi man risikerer å ikke få svar fra alle. Den sjette informanten rekrutterte jeg gjennom snøballmetoden. Det vil si at jeg spurte den ene informanten min om hen hadde kjennskap til noen andre jeg kunne kontakte som passet kriteriene mine (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). Årsaken til at jeg brukte snøballmetoden var fordi det oppsto en uforutsett utfordring i intervjuprosessen. Dette skapte et tidspress med å få tak i en til informant. Jeg anså snøballmetoden som den metoden som raskest ville gi meg en til informant. En utfordring ved snøballmetoden er at jeg risikerer å rekruttere en informant som kan ha like perspektiver som den allerede rekrutterte informanten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Men jeg anså det som viktigere å rekruttere en til informant, med en risiko for like perspektiver, fremfor å stå med en informant for lite.

Gjennom strategisk utvalg og tilgjengelighetsutvalg, har jeg rekruttert fire menn og to kvinner fra fem ulike skoler. To av informantene er fra en byskole, og fire av informantene er fra en bygdeskole. I utgangspunktet var det tre menn og to kvinner fra fem ulike skoler, med en fordeling på to fra byskoler og tre fra bygdeskoler. Utfordringen underveis i intervjuprosessen medførte at utvalget mitt har blitt en del skjevfordelt. Det er helt klart en risiko for at denne skjevfordelingen påvirker overførbarheten av mine funn, men med de resultatene intervjuene har gitt, anser jeg det ikke som en stor svakhet i denne studien. Utvalget mitt består også av fem lærere med mer enn tre års erfaring og en lærer med mindre enn tre års erfaring. Som sagt ønsket jeg først og fremst «erfarne» lærere, men jeg tenkte det likevel ville være interessant å rekruttere en informant med mindre erfaring, for å sikre et mangfold av perspektiver. Nedenfor er hver informant presentert i en tabell som viser oversikten over informantenes fiktive navn, kjønn, erfaring og sted.

<b>Fiktive navn</b>	<b>Kjønn</b>	<b>Erfaring</b>	<b>By/bygd</b>
<b>Kristian</b>	Mann	Mindre enn tre år	By
<b>Ingrid</b>	Kvinne	Mer enn tre år	By
<b>Emil</b>	Mann	Mer enn tre år	Bygd
<b>Nils</b>	Mann	Mer enn tre år	Bygd
<b>Eva</b>	Kvinne	Mer enn tre år	Bygd
<b>Ole</b>	Mann	Mer enn tre år	Bygd

Tabell 1: Oversikt over informanter.

### **3.3 Intervjuguide og gjennomføring**

Jeg skal nå redegjøre for arbeidet med intervjuguiden og forberedelsene til intervjuene, i tillegg til å begrunne mine valg. Jeg kommer også til å redegjøre for gjennomføringen av intervjuene, i tillegg til at jeg skal diskutere utfordringer jeg møtte på underveis i prosessen.

#### **3.3.1 Intervjuguide**

Arbeidet og utformingen av intervjuguiden (vedlegg 1), var forankret i min problemstilling og mine forskningsspørsmål. I arbeidet leste jeg mye teori for å få en innsikt i hvilke spørsmål som kunne være relevante å ha med i intervjuguiden. Det er også sentralt for meg å få frem at min forhåndskunnskap på dette feltet, har preget intervjuguiden. Som nevnt har jeg gått inn i denne studien med et sosialkonstruktivistisk perspektiv, og derfor er det sentralt at min forhåndskunnskap påvirker forskningen. Jeg lagde flere utkast av intervjuguiden og fikk flere tilbakemeldinger og tips fra veileder. Jeg fikk også god hjelp fra veileder til å formulere spørsmålene best mulig. En ting jeg opplevde som utfordrende med intervjuguiden, var å unngå ja/nei spørsmål. Krumsvik (2014, s. 126) skriver at dersom man har slike spørsmål i intervjuguiden, bør de følges opp med klare oppfølgingsspørsmål. Dette brukte jeg tid på, fordi jeg opplevde det som sentralt å få en oppklaring gjennom ja/nei spørsmål, for så å tilpasse oppfølgingsspørsmålet ut ifra informantens opplevelser og perspektiver. Derfor inneholder intervjuguiden min en del ja/nei spørsmål, men alle disse spørsmålene blir fulgt opp av mer omfattende oppfølgingsspørsmål.

Etter intervjuguiden var ferdigstilt, ønsket jeg av flere årsaker å gjennomføre et pilotintervju. For det første, anså jeg det som viktig å teste ut om spørsmålene jeg hadde formulert var forståelig for den som ble intervjuet. Krumsvik (2014, s. 127) understreker også viktigheten av å gjøre pilotintervjuer for å teste at formuleringene av spørsmål er forståelige. Pilotintervjuet var også sentralt å gjennomføre for å få testet ut at det tekniske fungerte og mine intervjuferdigheter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Intervju er ikke noe jeg er kjent med fra tidligere, derfor vil også pilotintervjuet fungere som en utvikling av egne intervjuferdigheter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95).

Personen jeg gjennomførte pilotintervjuet på innfridde nesten alle kriteriene jeg hadde til mine informanter. Det eneste kriteriet vedkommende ikke innfridde, var at hen ikke underviste på ungdomsskolen. Likevel anså jeg ikke dette som et problem, da hovedpoenget var å teste ut spørsmålenes forståelighet, det tekniske og utvikling av egne ferdigheter som intervjuer. Gleiss og Steigum (2021, s. 95) skriver at man burde gjennomføre flere pilotintervju, og at de man intervjuer bør fylle de samme kriteriene som informantene i studien. I mitt tilfelle ble det kun med det ene intervjuet. Hovedårsaken til dette var at jeg kun hadde en person tilgjengelig som innfridde kriteriene. For å kompensere brukte jeg veilederen mye, og det var mange runder frem og tilbake med revidering og tilbakemeldinger fra veileder.

#### **3.3.2 Gjennomføring**

Intervjuene ble gjennomført i et lukket rom på den skolen hver enkelt informant jobbet, eller digitalt. Planen var i utgangspunktet å gjennomføre alle intervjuene fysisk, men jeg måtte tilpasse to intervjuer til digitale intervju, da dette passet informantene best. For å forsikre meg om at jeg fikk med alt fra intervjuene, brukte jeg nettskjema sin diktafon, i tillegg til taleopptaksfunksjonen i zoom. Intervjuene varierte i lengde, og kunne være alt fra 30 minutter til 60 minutter. Variasjonen i lengde kan skyldes flere ting. Jeg ønsker

likevel å få frem at lengden på intervjuene ikke hadde et spesielt mønster. For eksempel var det siste intervjuet blant de korteste intervjuene. Jeg har derfor konkludert med at lengden på intervjuene først og fremst er forankret i informantene, fremfor min evne som intervjuer. Det var stor variasjon blant informantenes interesse for temaet, i tillegg til stor variasjon i hvor konkret informantene var i sine svar. Jeg tenker derfor at lengden i intervjuene i stor grad skyldes informantenes interesse og evne til å være konkret (Thagaard, 2018, s. 102).

Den variable lengden på intervjuene skyldes ikke nødvendigvis meg som intervjuer. Likevel kan det at jeg er en uerfaren intervjuer ha påvirket hvilken informasjon jeg har fått fra informantene. Det er en normal sak at man som uerfaren intervjuer kan føle seg nervøs eller usikker i intervjusituasjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Derfor erkjenner jeg at min manglende kompetanse og øvelse på intervjuer, kan ha en påvirkning på empirien i denne studien. Likevel opplever jeg å ha fått mange interessante perspektiver på svarene fra informantene, og det vil derfor være utfordrende for meg å bedømme hvor mye det har påvirket mine innsamlede data.

I gjennomføringen av intervjuene, var det spesielt en ting jeg var bekymret for, og det var hvor vidt informantene fortalte det de mente, eller om de fortalte det de trodde jeg ville høre. Thagaard (2018, s. 108), skriver også at dette er en risiko for at informantene forteller det de tror intervjueren vil høre. Som intervjuer måtte jeg gå inn i intervjusituasjonen med åpent sinn, og sette egne verdier til side (Thagaard, 2018, s. 108). I et forsøk på å få så ærlige svar som mulig fra informantene, fortalte jeg tydelig innledningsvis i intervjuene at jeg ønsket at de skulle svare så ærlig som mulig, og at de ikke skulle svare det de trodde jeg ville høre. Hvis informanten sa noe som sto i strid med mine tanker og antakelser, forsøkte jeg å bli med på deres perspektiv og resonnering. I tillegg forsøkte jeg så godt det lot seg gjøre å ikke stille ledende spørsmål og ikke vise tegn ved mitt kroppsspråk om at jeg var uenig. Det er vanskelig for meg å si om jeg lyktes, men jeg gjorde det jeg kunne for å sette til sides mine egne verdier og perspektiver i intervjusituasjonen.

Som jeg allerede har nevnt, støtte jeg på en utfordring i et av intervjuene. Kort fortalt endte jeg opp med et lydopptak fra det ene digitale intervjuet, hvor kun min stemme var på opptaket. De to første intervjuene jeg gjennomførte var digitale. Jeg gjorde mine forberedelser og testet ut at det tekniske fungerte, noe det også gjorde i det første digitale intervjuet som gikk problemfritt. I det andre digitale intervjuet, hadde informanten problemer med å komme seg inn på zoom. Når vi etter hvert fikk opprettet kontaktet satte jeg i gang opptaket uten å tenke noe mer over situasjonen. Så fort intervjuet var ferdig satt jeg meg ned for å lytte til lyden og oppdaget at lydopptaket kun inneholdte min stemme. Hvorfor det ble slik, har jeg ingen god forklaring på. Da jeg oppdaget dette, begynte jeg med en gang å skrive ned alt jeg kunne huske fra intervjusituasjonen. Dessverre for min egen del, tok jeg ikke notater undervis i intervjuet, så det jeg skrev ned etter intervjuet er kun basert på min hukommelse.

Etter denne situasjonen var det usikkerhet knyttet til å bruke intervjuet i denne studien. I samråd ved veileder kom vi frem til at jeg skulle finskrive de notatene jeg tok etter intervjuet, for så å sende det til informanten, forklare situasjonen og eventuelt få en godkjenning på at vedkommende kunne gå god for det jeg hadde skrevet ned. Dette omtales av Gleiss og Sæther (2021, s. 206) som deltakervalidering. Etter å ha sendt det rekonstruerte intervjunotatet og forklart situasjonen til informanten, fikk jeg godkjenning fra vedkommende, og hen kunne gå og for det jeg hadde skrevet ned. Jeg har derfor

valgt å behandle dette intervjuet på lik linje med de andre intervjuene i analysen min. I tillegg til dette kom vi frem til at jeg måtte utføre et ekstra intervju av en ny informant. Jeg opplever derfor at jeg har gjort det beste jeg kunne gjøre ut ifra situasjonen jeg sto i. Jeg har forsikret meg om at informanten bekrefter innholdet i det rekonstruerte intervjuet, i tillegg til at jeg satte opp et ekstra intervju med en ny informant.

Det er viktig å få frem at det var knyttet stor usikkerhet til om intervjuet skulle brukes. Siden informasjonen som kom frem i intervjuet stammer fra min hukommelse, vil det være mye informasjon som kan ha gått tapt. Det rekonstruerte intervjuet kan også være preget av mine tolkninger av det informanten sa. Likevel har jeg valgt å bruke intervjuet i denne studien. Begrunnelsen for at jeg har valgt å bruke det, er først og fremst fordi jeg føler jeg har gjort det jeg kunne gjøre for å sikre den informasjonen som kom frem i intervjuet. For det andre opplevde jeg enkelte uttalelser som interessante å belyse i denne studien. Disse uttalelsene kan også ha bidratt til at jeg husket enkelte ting fra intervjuet godt. En tredje grunn til at jeg har valgt å ta med intervjuet eller mer spesifikt, valgt å ikke kaste det, er fordi jeg er åpen om utfordringen. Gjennom min åpenhet knyttet til utfordringen og prosessen med å sikre intervjuet, håper jeg å bidra til at denne studien og prosessen er transparent. Ved å være åpen om utfordringen åpner jeg opp for at andre har muligheten til å gjøre seg opp egne vurderinger knyttet til intervjuet. Informanten jeg hadde i dette intervjuet, har jeg valgt å kalle «Ingrid». Slik at det ikke skal være noen tvil om hvilket intervju jeg henviser når jeg refererer til «Ingrid» i analysen min.

### **3.4 Analyse**

Jeg skal nå redegjøre analysen. I tillegg skal jeg redegjøre for transkriberingen av intervjuene, og begrunne valgene i transkripsjonen. Til slutt skal jeg redegjøre for kodingen av datamaterialet. I denne studien har jeg utført en temaanalyse av den innsamlede dataen. Det betyr at jeg har sammenlignet intervjuene, og videre delt de inn i ulike temaer (Thagaard, 2018, s. 171). Årsaken til at jeg har valgt en temaanalyse, er fordi den legger opp til å gå dypere inn på konkrete temaer i intervjuene (Thagaard, 2018, s. 172). En risiko ved å gjennomføre en temaanalyse, er at temaene blir trukket ut av kontekst, og dermed ikke sett i sammenheng med hele intervjuet (Thagaard, 2018, s. 171). Dette er noe jeg har vært bevisst på i analysen. Selv om jeg har delt inn intervjuene i ulike temaer, har jeg passet på å sette det opp mot intervjuet som helhet.

#### **3.4.1 Transkribering og koding**

Intervjuene ble transkribert kort tid etter de ble gjennomført. Jeg anså det som hensiktsmessig å transkribere intervjuene raskt, da intervjuene enda var friskt i minne. Derfor transkriberte jeg ofte intervjuene dagen etter de ble gjennomført. Hovedårsaken til at jeg transkriberte intervjuene var først og fremst for å få god kjennskap til datamaterialet (Dalen, 2011, s. 55). Transkribering kan ta mye tid. Derfor brukte jeg nettskjema sitt transkriberingsverktøy som støtte. Jeg kjørte først intervjuet inn i transkriberingsverktøyet, hvor jeg fikk en base som utgangspunkt. Videre lyttet jeg gjennom intervjuet, og finskrev transkripsjonen slik at den ble så tett opp mot lydopptaket som mulig.

Krumsvik (2014, s. 131) skriver at man risikerer å miste mye informasjon i en transkripsjon fordi informantens tonefall, kroppsspråk og bruk av ironi faller bort. Derfor forsøkte jeg å markere alle pauser i intervjuet, og dersom informanten brukte ironi eller hadde et spesielt tonefall, forsøkte jeg å beskrive dette i transkripsjonen. Jeg anså det

som viktig å beskrive pauser og måten ting ble sagt på, for å minske muligheten for at jeg skulle gjøre opp egne tolkninger underveis i transkriberingen (Krumsvik, 2014, s. 132). Selv om jeg forsøkte å utføre transkripsjonene så tett opp mot lydopptaket som mulig, valgte jeg å transkribere på bokmål. Dette var fordi jeg opplevde at innholdet i intervjuene ikke ble endret dersom jeg oversatte språket fra dialekt til bokmål. Selv har jeg god kjennskap til dialektene til mine informanter, og føler meg sikker på at oversettelsene ble korrekte. Dersom det var et dialektord som var sentralt å ha med for meningsinnholdet, skrev jeg også dialektordet i parentes.

Etter transkriberingen begynte jeg å kode intervjuene. Jeg benyttet meg først av deskriptive koder, hvor jeg dannet koder som beskrev hva som ble sagt i intervjuene (Larsen, 2017, s. 115). Eksempelvis så brukte jeg koden «utfordrende temaer» da informanten pratet om temaer det var utfordrende å undervise i. Etter å ha kodet alle intervjuene, satt jeg igjen med 19 koder. Da flere av disse kodene overlappet, var jeg nødt til å slå sammen kodene til overordnede kategorier. Her brukte jeg både intervjuguiden min og teorien for denne studien til å lage overordnede kategorier (Larsen, 2017, ss. 115-116). Jeg satte igjen med de overordnede kategoriene «forståelse av ytringsfrihet», «lærerprofesjonen», «kontroversielle temaer i undervisningen» og «situasjonen i dag». Siden disse overordnede kategoriene ikke gir et tydelig nok bilde av datamaterialet, har jeg også dannet underkategorier som vil komme frem i analysen. Etter å ha laget fire overordnede kategorier med underkategorier, laget jeg en matrise hvor jeg satte opp oversikt over hva informantene sa om hvert tema (Larsen, 2017, s. 116). På den måten fikk jeg gode muligheter til å få god oversikt over dataene, samtidig som jeg kunne sammenligne hva hver informant sa om hvert tema (Larsen, 2017, s. 116).

Teorikapittelet var det første jeg skrev i denne studien og har vært med meg hele veien. Kodingen og analysen av datamaterialet har derfor i stor grad vært preget av en abduktiv tilnærming. Det vil si at både gjennom kodingen og analysen, befant jeg meg et sted mellom teorien og empirien i denne studien (Thagaard, 2018, s. 184). Gjennom å studere og analysere datamaterialet, danner jeg meg tanker og teorier som jeg igjen har forsøkt å forstå og forklare gjennom teori (Thagaard, 2018, s. 184).

## **3.5 Studiens kvalitet**

«Forskning er både en prosess og et resultat» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Jeg har gjennom dette metodekapitlet, redegjort for min forskningsprosess og begrunnet og reflektert over mine valg. Det er helt sentralt å redegjøre for forskningsprosessen i en studie, fordi resultatene jeg har kommet frem til og måten jeg har kommet frem til resultatene, henger tett sammen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Reliabilitet og validitet er to begreper som blir brukt for å omtale kvaliteten på en studie (Dalen, 2011, s. 92). Videre nå skal jeg diskutere reliabiliteten og validiteten for denne studien.

### **3.5.1 Reliabilitet**

Reliabilitet tar i utgangspunktet opp spørsmålet om en annen forsker kan bruke de samme metoden som er brukt i en spesifikk studie, for så å komme frem til de samme resultatene (Thagaard, 2018, s. 187). I en kvalitativ studie kan det være krevende å bruke samme metode for så å komme frem til de samme resultatene, fordi den kunnskapen som blir produsert i kvalitative studier er preget av møte mellom forsker og forskningsdeltakere (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 223-224). Siden mennesker hele tiden er i endring og at jeg bringer med mine subjektive oppfattelser inn i forskningen, vil

det være vanskelig å replisere studien for så å komme frem til de samme resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 223-224). Reliabilitet i kvalitative studier handler dermed om transparens. Altså å være åpen om metode, valg og utfordringer i forskningsprosessen, samt reflektere over hvordan jeg som forsker kan ha påvirket studien (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 203-204). Gjennom dette metodekapitlet har jeg gjennomgående forsøkt å beskrive forskningsprosessen, samt være åpen om mine valg og utfordringer. På denne måten har jeg forsøkt å gjøre studien transparent (Thagaard, 2018, s. 188), slik at andre som leser kan vurdere de valgene jeg har gjort (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). I tillegg har jeg lagt ved intervjuguiden som vedlegg. På den måten er jeg også åpen om hvordan jeg har fått de dataene jeg har fått. For å styrke denne studiens reliabilitet, er det også sentralt å reflektere over hvordan jeg som forsker kan ha påvirket resultatene i denne studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Derfor skal jeg nå reflektere over min subjektivitet og hvordan jeg som forsker kan ha påvirket denne studien.

Valg av tema og problemstilling for denne studien, er i stor grad preget av min subjektivitet. For det første, har jeg en helt spesiell interesse for yringsfrihet og læreres yringsfrihet. Det har gjort at jeg har valgt dette temaet og denne problemstillingen, men også gjort at jeg som forsker går inn i prosjektet med en bakgrunnskunnskap og subjektive antakelser. For det andre er jeg lærerstudent og valget av tema og problemstilling har på mange måter vært knyttet til en forberedelse til jeg selv skal inn i yrket. Dette kan ses i lys av Børhaug og Helsvig (2023, s. 29) som skriver at en profesjonell lærer har et ansvar for å utvikle faget. Derfor kan jeg ikke utelukke at formuleringen på spørsmålene mine eller informasjonen jeg har samlet inn, ikke er preget av hva jeg selv ønsker å finne ut av før jeg skal inn i læreryrket. Likevel opplever jeg min nysgjerrighet på temaet som en styrke, da det har medført at jeg som forsker har forholdt meg utforskende. Jeg har forsøkt å holde meg objektiv i mine tolkninger og analyser. Selv om jeg har forsøkt å bevare et objektivt perspektiv, kan det ikke utelukkes at subjektive oppfatninger har påvirket resultatene for denne studien.

### **3.5.2 Validitet**

Validitet i denne studien dreier seg om to ting, indre og ytre validitet. Indre validitet dreier seg om hvor vidt denne studien undersøker det den er ment å undersøke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223) og hvordan jeg som forsker har kommet frem til mine tolkninger og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). Med andre ord handler indre validitet om hvor vidt det er sammenheng mellom problemstilling, metode, teori, datamaterialet og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 205-206). Ytre validitet dreier seg om overførbarhet. Det handler om hvor vidt resultatene i denne studien, kan overføres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Jeg har i teorikapitlet lagt frem teori som danner et viktig grunnlag for mine spørsmål, tolkninger og konklusjoner. I metodekapitlet har jeg begrunnet, diskutert og reflektert over mine valg. På denne måten har jeg fått frem sammenhengen mellom denne studiens problemstilling, teori og metode. Indre validitet handler også om hvordan jeg som forsker har kommet frem til mine konklusjoner og tolkninger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). For å gjøre mine konklusjoner og tolkninger åpne, har jeg i analysedelen fortløpende henvist til direkte sitater fra intervjuene og forankret mine fortolkninger i denne oppgavens teorigrunnlag. På denne måten opplever jeg å ha begrunnet mine konklusjoner og tolkninger slik at andre har muligheten til å vurdere de (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). Et validitetsproblem i denne studien, har vært de ene intervjuet hvor teknikken sviktet og jeg sto igjen uten lydopptak. For å styrke validiteten, slik at



intervjuet ikke bare skulle bestå av mine tolkninger og det jeg husket, benyttet jeg meg av en form deltakervalidering. Det vil si at jeg tok kontakt med informantene, hvor vedkommende fikk muligheten til å komme med innvendinger og eventuelt bekrefte det jeg hadde skrevet ned (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206).

Ytre validitet dreier seg om hvor vidt denne studien kan overføres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Det er viktig å understreke at overførbarhet og generalisering ikke er det samme. Generalisering betyr å overføre en studies resultater fra utvalget til hele populasjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). På grunn av metoden, størrelsen på utvalget i denne studien og måten informantene har blitt rekruttert på, vil ikke en generalisering være mulig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Selv om metode og utvalg ikke gjør det mulig med en generalisering, kan likevel resultatene fra denne studien være relevant i andre kontekster (Thagaard, 2018, s. 194). Jeg har i denne studien forsøkt å utforske hvordan samfunnsfaglærere på ungdomsskolen opplever sin profesjonelle ytringsfrihet. De perspektivene, opplevelsene og erfaringene som kommer frem i denne studien, anser jeg ikke som unike. Med det mener jeg at samfunnsfaglærerne i min studie helt sikkert ikke står alene om å ha den opplevelsen eller de perspektivene de har. Det er grunn til å tro at samfunnsfaglærere utenfor denne studien kan ha like opplevelser og perspektiver, men også opplevelser og perspektiver som ikke kommer frem i denne studien. Målet med denne studien har aldri vært å si noe om alle samfunnsfaglærere som underviser på ungdomstrinnet. Men gjennom min studie har jeg fått frem ulike perspektiver og opplevelser knyttet til den profesjonelle ytringsfriheten. På denne måten håper jeg at denne studien enten kan danne et grunnlag, eller være et bidrag for videre forskning på feltet.

### 3.6 Forskningsetikk

Enhver form for forskning er underlagt forskningsetiske retningslinjer som man må overholde (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28). Retningslinjene gjelder blant annet krav om informert og fritt samtykke og krav om konfidensialitet (Dalen, 2011, s. 100). Det stilles også krav til at all forskning hvor personopplysninger blir håndtert ved hjelp av elektroniske hjelpemidler, skal meldes inn (Dalen, 2011, s. 100). Dette prosjektet meldte jeg inn til Sikt 10. januar 2024 med tittelen *Master i samfunnsfag*.

*Grunnskolelærerutdanningen*. Formålet med prosjektet formulerte jeg slik: «Undersøke hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet opplever sin profesjonelle ytringsfrihet». Sikt hadde ingen merknader til prosjektet. Videre nå skal jeg redegjøre for studiens forskningsetiske utfordringer, samt redegjøre for hvordan jeg har løst de.

Som allerede nevnt, stilles det innen forskning krav til informert og fritt samtykke (Dalen, 2011, s. 100). Informert og fritt samtykke betyr at jeg som forsker må gi deltakerne i min forskning tilstrekkelig informasjon, i tillegg til at jeg ikke påfører deltakerne noe press om at de må delta (Thagaard, 2018, ss. 22-23). Ved tilstrekkelig informasjon menes det at deltakerne skal få informasjon om formålet med forskningen, finansieringen, hvem som har tilgang til informasjonen, hvordan resultatene blir brukt og hvilke følger en eventuell deltakelse kan ha (Thagaard, 2018, ss. 22-23). Når jeg kontaktet informantene i min studie, kontaktet jeg de per e-post eller tekstmelding. I min henvendelse beskrev jeg både hvem jeg var, hvorfor jeg hadde henvendt meg til akkurat de, i tillegg til at jeg ga utfyllende informasjon om forskningsprosjektet, formålet og konsekvensene av å delta. Jeg åpnet også opp for spørsmål, dersom de hadde det. Jeg brukte mye tid på formuleringen av e-postene. Dette var for å sikre at informantene fikk den informasjonen de skulle ha, i tillegg til at jeg ikke ønsket å legge noen form for

press på informantene om at de måtte delta. Jeg opplevde i stor grad å lykkes med måten jeg formulerte meg på. Jeg opplevde informantene som både engasjerte og interesserte i svarene sine, i tillegg til at få så ut til å ha videre spørsmål. Informantene fikk også tilgang til infoskrivet og tid til å lese gjennom det før intervjuene ble gjennomført, i tillegg til at jeg fikk underskrift på samtykkeskjemaet før intervjuene. Videre passet jeg hele tiden på å understreke at det å delta i prosjektet var frivillig, og at de kunne trekke seg både før, under og etter intervjuet.

Krav om konfidensialitet, er også en viktig retningslinje innen forskning, og kanskje spesielt innenfor kvalitativ forskning (Dalen, 2011, s. 102). Kravet om konfidensialitet dreier seg om at deltakerne i studien og eventuelle personer som kan bli nevnt i intervjuet, blir anonymisert i presentasjonen av resultatene (Thagaard, 2018, s. 24). I tillegg skal all informasjon som kan identifisere enkeltpersoner, bli lagret på en sikker måte (Thagaard, 2018, s. 24). Dalen (2011, s. 102), understreker viktigheten av at forskeren etablerer tilliten hos informanten, slik at informanten kan stole på at forskeren vil håndtere all informasjon konfidensielt. Gjennom rekrutteringsprosessen og i intervjuene, har jeg hele tiden understreket anonymisering. Jeg har vært god på å understreke at deltakerne vil bli anonymisert, samtidig har jeg understreket at jeg ikke ønsker opplysninger som kan identifisere andre. Samtidig har jeg bevisstgjort informantene om at ansvaret til syvende og siste faller på meg. Dersom de skulle komme med informasjon som kan identifisere andre, er det min oppgave å anonymisere det.

Til lagring og oppbevaring av konfidensiell informasjon, brukte jeg nettskjema sin diktafon for en sikker lagring av intervjuene. Når jeg gjennomførte de digitale intervjuene, ga jeg informantene god informasjon om hva det ville si at jeg måtte bruke zoom sin opptaksfunksjon. Lydfilene fra zoom lagret jeg så på en egen minnepenn som kun jeg hadde tilgang til. Jeg innhentet også et ekstra samtykke fra disse to informantene, hvor de samtykket til at jeg kunne bruke zoom sin opptaksfunksjon. Når dette prosjektet er over, vil alle opptakene bli slettet.

En tredje retningslinje som er sentral innenfor forskning, er hvilke konsekvenser det vil ha for informantene å delta (Thagaard, 2018, s. 26). Det betyr at jeg som forsker må sørge for at informantene ikke blir utsatt for fysiske og psykiske skader eller annen form for belastning (Thagaard, 2018, s. 26). Gjennom god informasjon om anonymisering til informantene, opplever jeg å ha sikret mine informanter. Jeg har også opplyst om deres rettigheter og muligheter for å trekke seg når som helst. Dermed opplever jeg å ha gjort det jeg kan for å verne om informantene i denne studien. Likevel betyr ikke dette at informantenes deltakelse i denne studien, vil være helt fri for eventuelle konsekvenser. Thagaard (2018, s. 27) skriver at deltakere i forskningsprosjekt kan risikere å ikke kjenne seg igjen i resultatene fra forskningsprosjekt. Årsaken til dette er fordi uttalelsene til deltakerne blir tolket av forskeren og satt ord på av avansert teori, og på denne måte kan deltakere i forskningsprosjekt både bli provosert og føle seg fremmedgjort (Thagaard, 2018, s. 27). Informantene i dette prosjektet er klar over at informasjonen som kommer frem i intervjuene, skal gjennom en tolkningsprosess. Likevel kunne jeg i større grad forberedt informantene mine på nøyaktig hva det innebærer. En forklaring på at jeg ikke redegjorde for dette i større grad, var fordi jeg satt med en antakelse om at det kanskje var selvsagt. Men etter hvert som jeg kom enda mer inn i forskningsprosessen og i selve analysen, innså jeg etter hvert at dette er noe jeg burde opplyst om i større grad.

## 4. Analyse og drøfting

I dette kapittelet skal jeg presentere, analysere og drøfte datamaterialet for denne studien. Etter å ha kodet datamateriale tematisk og abduktivt, har jeg kommet frem til fire overordnede kategorier med tilhørende underkategorier. De fire hovedtemaene er «forståelse av yringsfrihet», «lærerprofesjonen», «kontroversielle tema i undervisningen» og «situasjonen i dag». Gjennom analysen vil jeg fortløpende presentere direkte sitater fra de transkriberte intervjuene. Ved å presentere direkte sitater, viser jeg hvor jeg har mine tolkninger fra og på den måten åpner opp for at andre kan vurdere min tolkning av sitatene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Tolkningen og drøftingen av sitatene vil videre bli belyst av teori.

### 4.1 Forståelse av yringsfrihet

I denne delen skal jeg presentere, analysere og drøfte samfunnsfaglærernes forståelse av hva yringsfriheten innebærer. Jeg skal først se på hvordan de forstår yringsfrihet på generelt grunnlag, altså den som er bestemt av grunnloven. Dette anser jeg som hensiktsmessig, fordi deres forståelse av yringsfriheten på generelt grunnlag, kan tegne et bilde av hvordan hver enkelt tolker og opplever den profesjonelle yringsfriheten. Videre skal jeg se på hvordan samfunnsfaglærerne i denne studien opplever skillet mellom den private og profesjonelle yringsfriheten. For at man skal kunne diskutere yringsfrihetens tilstand i profesjonen og læreryrket, er man avhengig av at yringsfriheten har en tilstand utenfor profesjonen og læreryrket. Ved å studere hvordan samfunnsfaglærerne opplever skillet mellom den private og profesjonelle yringsfriheten, gir det et innblikk i hvordan de tolker yringsfrihet og hvordan de selv definerer grensene mellom den profesjonelle og private yringsfriheten.

#### 4.1.1 Hva er yringsfrihet

Det ser ut til at informantene er svært samstemte i sin forståelse av den generelle yringsfriheten som er bestemt av Grunnloven. Emil forklarer yringsfriheten ved at «intensjonen er frihet til å ytre seg negativt til styringsmakt og diverse. Så det er en slags fri ytring uten forfølgelse av stat». Eva forstår yringsfriheten på følgende måte: «Det første jeg tenker, det er jo min mulighet til å si det jeg mener». Både Emil og Eva, men også de fire andre lærerne har en forståelse av yringsfrihet som er svært lik Anine Kierulf sin definisjon: «yringsfrihet er friheten til å gi uttrykk for det du mener» (Kierulf, 2021, s. 12). Men hos de fire andre lærerne var det spesielt et begrep som gikk igjen i forhold til begrensning av yringsfriheten, nemlig krenking. Kristian uttaler at yringsfriheten innebærer «det å kunne si de du tenker og mener innenfor visse rammer, uten at det krenker eller er personangrep på noen». Ingrid uttaler at «man må ha retten til å uttale seg om ulike ting, samtidig er det veldig viktig å ikke krenke noen». Både hos Kristian og Ingrid, kan det se ut til at de forstår yringsfrihetens grense ved at man krenker noen. Nils og Ole uttaler også at yringsfrihetens grense går ved krenking. Nils sier at yringsfriheten er «retten til å si, til å mene og uttrykke meningene sine uten å bli straffeforfulgt, så lenge det ikke er krenkende» og legger til at «retten din til å slå ut med armen, stopper der min nese begynner». Ole forklarer at «du har muligheten til å si det du sitter inne med og tenker, men uten å krenke andre».

Alle de seks lærerne jeg intervjuet, ser ut til å ha en forståelse av begrepet som stemmer godt overens med Anine Kierulfs definisjon. Likevel er det noe ved formuleringen av grensesetting hos Kristian, Ingrid, Nils og Ole som kan oppleves som uklart. Yringsfriheten i Norge reguleres gjennom ulike lover, blant annet for at den ikke skal

komme i konflikt med andre grunnleggende rettigheter (Kierulf, 2021, s. 14). Likevel er det slik å forstå at det er mye som skal til før man har brutt ytringsfriheten. For eksempel forbys hatefulle ytringer. Men hatefulle ytringer skal avgjøres på et objektivt grunnlag, og det skal være av en slik form at det klart og tydelig er nedsettende ovenfor folks menneskeverd (Kierulf, 2021, s. 14). Et sentralt spørsmål er om lærernes fokus på krenking er påvirket av opplæringsloven. Opplæringsloven §9A gir uttrykk for at det er elevens subjektive opplevelse som avgjør om noe er krenkende, noe som også har vært gjenstand for kritikk (McClimans, 2022). Som lærer i en skolehverdag må man trå varsomt for at elevene ikke skal føle seg krenket. Dette fokuset på krenking i skolen kan ha påvirket hvordan lærerne i denne studien oppfatter de generelle rammene for ytringsfriheten. Selv om opplæringsloven på ingen måte påvirker den private ytringsfriheten, kan det tenkes at den har påvirket lærernes oppfattelse av hva ytringsfriheten innebærer.

Både Ole og Nils legger likevel til at grensen for ytringsfriheten ikke går på krenking. Ole sier at «det er ikke nødvendigvis et brudd på ytringsfriheten, selv om noen føler seg krenket». Nils sier at «vi er bare mennesker, og noen ganger kan vi trække kraftig i salaten uten at det var hensikten. Det må vi andre ha forståelse for». Både Ole og Nils justerer på grensesettingen de først uttalte. I tillegg er Nils i høy grad inne på at man må ta hensyn i tolkninger av ytringer, og at tolkninger av ytringer bør gå den som ytrer til gode (Kierulf, 2021, ss. 23-24). Også Emil prater om viktigheten av å la tolkningen gå den som ytrer til gode: «det er jo et kollektivt ansvar. Folk kan legge veldig mye iboende ondskap i handlinger eller ytringer, uten at det er det som menes. Så jeg tenker at både den som ytrer og den som lytter har et ansvar». Både Ole, Nils og Emil uttrykker forståelse for at ytringer kan være komplekse og at grensene for ytringsfriheten ikke er svarthvitt. Nils og Emil skiller seg ut fra de andre informantene ved at begge viser en viss forståelse for at ytringer ikke blir mottatt i den hensikten det var ment, og at ytringer må tolkes med hensyn til den som ytrer.

Når det kommer til begrunnelsen eller intensjonen med ytringsfriheten, kan det se ut til at flere av lærerne begrunnet ytringsfriheten ved individets frihet til fri meningsdannelse (NOU 1999: 27, 1999, ss. 20-22). Av lærerne jeg intervjuet var det kun Kristian og Emil som delvis hintet til at ytringsfriheten kanskje dreide seg om mer enn individets frihet til å ytre seg. Kristian sier at «hvis vi ikke får fram meninger og bare er stum, vil de som leder landet kunne kjøre det i en retning». Emil er også delvis inne på dette når han sier «frihet til å ytre seg negativt til styringsmakt». Kristian og til dels Emil er inne på at ytringsfriheten er viktig i forhold til demokratiet og samfunnet (NOU 1999: 27, 1999, ss. 22-25). Det er en helt sentral begrunnelse og funksjon for ytringsfriheten, ifølge Grunnloven §100. Det som kanskje er litt bemerkelsesverdig er at ikke en gang er halvparten av informantene uttaler at ytringsfriheten er sentral i forhold til opprettholdelse og utvikling av demokrati. Dette kan ha mye å si for hvordan lærerne i denne studien anser ytringsfrihetens rolle i samfunnet.

#### **4.1.2 Skillet mellom privat og profesjonell ytringsfrihet**

Når informantene pratet om skillet mellom den private og profesjonelle ytringsfriheten, pratet de i stor grad om hva man kunne si og hvordan man skulle oppføre seg når man ikke var på jobb. Det virket å være en del ulikheter i hvordan de opplevde sine muligheter utenfor jobben.

Kristian forklarer sitt forhold til den private ytringsfriheten slik:

Kristian: Når du kommer hjem fra jobb kan du jo ytre det du mener på internett og prate med hvem du vil om hva du vil. Men dersom man ytrer sin politiske mening eller noe sånt, så skal du ikke representere skolen eller kommunen

Slik Kristian forstår og forklarer den private ytringsfriheten, står tilsynelatende veldig i stil med det skillet jeg har tegnet opp mellom privat og profesjonell ytringsfrihet. Jeg forstår Kristian slik at man i prinsippet kan ytre seg fritt når man ikke er på jobb, og han understreker også at man kan ytre sin politiske mening så lenge man ikke representerer skolen eller kommunen. Ingrid på sin side ser ut til å ha en helt annen oppfatning enn Kristian, i forhold til den private ytringsfriheten:

Ingrid: Når man jobber som lærer har man flere begrensninger på ytringsfriheten. Man skal være profesjonell. Disse begrensningene gjelder også som privatperson. Man er egentlig lærer 24 timer i døgnet, og da må man oppføre seg profesjonelt, også som privatperson i offentligheten

Videre legger Ingrid til at «man kan egentlig bare dele sine egne synspunkter når man prater med nære venner og nær familie». Måten Ingrid beskriver sine ytringsmuligheter utenfor jobb, fremstår som begrensende. Det kan være flere årsaksforklaringer til at hun begrenser seg i så stor grad. Slik det kommer i ESO (2024: 1, s. 100), er det tendenser til at selvsensur kan påvirkes av hvilken politisk fløy man tilhører. Det kan derfor stilles spørsmål ved om Ingrid sensurerer seg selv på bakgrunn av hennes politiske oppfatning. I tillegg kan det tenkes at det er innarbeide normer og verdier på skolen hun jobber (Jenssen & Roald, 2012, s. 120), og at disse normene og verdiene begrenser henne i hennes private sfære. Lojalitetsplikten kan også være en årsak for at Ingrid begrenser din deltakelse i den offentlige debatten. I NOU (2022: 9, s. 312), kommer det frem at flere arbeidstakere og arbeidsgivere misforstår lojalitetsplikten, og at den blir forstått mer omfattende og begrensende enn hva den er. Det kan medføre at arbeidsgiver signaliserer begrensninger av ytringsfriheten som vedkommende ikke har rett til. Samtidig kan arbeidstaker være mye mer påpasselig og tilbaketrukket i offentlige debatter enn de trenger (NOU 2022: 9, s. 312).

Det er interessant å se Ingrids uttalelse i lys av det å være en demokratisk medborger. Læreplanen presiserer tydelig at demokrati og medborgerskap handler om å være aktiv og deltakende, slik at demokratiet bevares og utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg sier Grunnloven §100 at ytringsfriheten er sentral i forhold til demokratiet (Grunnloven, 2004, § 100). Det ser ut til at Ingrid tar avstand fra den offentlige debatten, og ytrer seg sjelden eller aldri i offentligheten. Dette synes som et paradoks, hvor Ingrid skal lære opp elever til å bli demokratiske medborgere, når hun selv kan synes å fraskrive seg en grunnleggende demokratisk rettighet.

Selv om Ingrid kanskje er den av informantene som er klarest i sin tale om at lærere ikke skal ytre seg i offentligheten, står hun ikke alene i å begrense av sin ytringsfrihet. Ole uttaler at:

Ole: Når det dukker opp kontroversielle emner for eksempel på sosiale medier, er jeg bevisst på om jeg som lærer kan kommentere det. Jeg kan ha sterke meninger om det, men jeg velger da ofte å la det passere og ikke kommentere det fordi jeg vet jeg har det yrket jeg har.

Det kan se ut til at Ole har han et restriktivt forhold til sin private ytringsfrihet og begrenser i noen tilfeller. Det er likheter mellom Ole og Ingrid ved at begge ofte velger å ikke si sin mening i offentligheten. Likevel er det et skille mellom Ole og Ingrid, da Ingrid

i større grad fremstår som bastant. Slik Ole uttaler seg er det grunn til å tro at han ofte sensurerer seg. Det er likevel uvisst om årsaken til sensureringen kommer av hvilken politisk fløy han tilhører (ESO 2024: 1, s. 100), misforstått lojalitetsplikt (NOU: 2022: 9, s. 312), press gjennom etablerte normer og verdier i skolen (Jenssen & Roald, 2012, s. 120) eller andre årsaker. Det kan godt tenkes at det er en kombinasjon av flere elementer. Til tross for at Ole uttrykker at han noen ganger er tilbakeholden i offentlige debatter, har han ikke problem med å ytre seg når debatten ikke foregår på sosiale medier:

Ole: Som en vanlig mann på gata, tenker jeg at jeg har større mulighet til å være tydelig. Men på sosiale medier og sånt så er det jo liksom. Du treffer et mye større publikum da. Så som lærer må du være bevisst.

Ole uttrykker at han primært har problem med å ytre seg på sosiale medier, fordi man når ut til flere. Det finnes eksempler på lærere som har ytret seg, og kanskje da spesielt på sosiale medier, hvor lærere har blitt møtt med negativitet eller kritikk fra arbeidsgiver for sine ytringer. Et eksempel er saken jeg tidligere har henvist til om læreren som ble anklaget for å ha brutt lojalitetsplikten etter et innlegg på Facebook (Sivilombudet, 2019). Når slike saker dukker opp i mediene, er det lett å forstå at enkelte lærere både blir usikker og kvier seg for å uttale seg i offentligheten, og spesielt på sosiale medier. Ut ifra hva Kristian, Ingrid og Ole sier, virker det som at Kristian har et relativt avslappet forhold til sin private ytringsfrihet, hvor han ser ut til å ha få problemer med å ytre seg. Ingrid og Ole derimot, begrenser ytringsfriheten sin i større grad, men det er også et skille mellom Ingrid og Ole. Ole begrenser seg spesielt på sosiale medier, men Ingrid uttaler at hun kun deler meningene sine med nær slekt og venner.

Eva, som er en av de andre informantene uttaler følgende i forhold til sin private ytringsfrihet: «Jeg føler at jeg må være mer bevisst i ulike sammenhenger enn en person som ikke er lærer da. Enn for eksempel naboen hva naboen min kan si». Selv om Eva føler at hun må være ekstra bevisst, legger hun også til: «jeg føler jo stort sett jeg kan si min mening som privatperson». Slik jeg oppfatter Eva, befinner hun seg et sted mellom Kristian på den ene siden og Ingrid og Ole på den andre siden. Eva uttaler at hun må være mer bevisst fordi hun er lærer, men at hun likevel opplever stor frihet til å si sin mening som privatperson. Både Eva og Ole uttaler at man må være bevisst som lærer. Hva som ligger i bevisstheten de uttrykker er usikkert. Men igjen kan det tenkes at både lojalitetsplikt (NOU 2022: 9, s. 312), samt politisk tilhørighet (ESO 2024: 1, s. 100) i kombinasjon med etablerte normer og verdier på skolen (Jenssen & Roald, 2012, s. 100) bidrar til at de er ekstra bevisste i sine uttalelser.

Forholdet til den private ytringsfriheten er ikke fullstendig avslappet hos Eva, slik den er hos Kristian, men hun begrenser seg heller ikke i like stor grad som Ingrid og Ole. Det kan også stilles spørsmål ved om Eva kun sier sin mening når hennes mening sammenfaller med hva hun tenker er normen for lærere. Dette er en dimensjon jeg nå skal gå litt nærmere inn på i intervjuet med Emil.

Emil antyder at læreryrket kan være krevende dersom man har enkelte holdninger: «dersom man er helt ute å kjøre holdningsmessig, så går det kanskje litt i konflikt med hva det vil si å være lærer». Dette kommer enda tydeligere frem når han tegner et bilde av lærere som en politisk homogen gruppe: «er du noenlunde oppdatert, skjønner du liksom hva en lærer stemmer på en måte». Det kan se ut til at Emil mener lærere stort sett består av en gruppe med samme politiske overbevisning, og dersom man ikke innehar noen spesifikke holdninger og meninger, vil læreryrket være utfordrende. Emil

sine uttalelser treffer godt med det som kommer frem i ESO (2024: 1, s. 100), hvor noen velger å sensurere seg selv avhengig av hvilken politisk fløy man tilhører. I tillegg kan det synes som at Emil beskriver en skole med etablerte normer og verdier, som styrer hva en lærer skal mene. Med tanke på hva informantene og spesielt Emil uttaler, er det interessant å stille spørsmålet, må man ha et bestemt sett med meninger og holdninger for å kombinere rollen som lærer og demokratisk medborger.

## 4.2 Lærerprofesjonen

I følgende kapittel skal jeg se nærmere på informantenes forståelse av hva lærerprofesjonen innebærer, med hensyn til hva jeg har definert som profesjonell yringsfrihet. Jeg skal presentere informantenes utsagn, og ved hjelp av teori skal jeg drøfte hvordan informantene oppfatter lærerprofesjonens oppgave og opplevelse av tillit. Jeg skal også se på hvordan de stiller seg til nøytralitet i undervisningen. Dette kapittelet kan bidra i å danne et bilde av hvilken rolle lærerne i denne studien, opplever å ha i skolen og undervisningen. Lærernes oppfattelse av sin rolle, kan i stor grad påvirke hvordan de opplever sin profesjonelle yringsfrihet. I tillegg kan lærernes standpunkt i forhold til nøytralitet i undervisningen, gi en god pekepinn både på hvordan de opplever sin profesjonelle yringsfrihet og fortelle noe om hvordan de definerer den profesjonelle yringsfriheten.

### 4.2.1 Lærerprofesjonens oppgave og tillit

Bøyum (2020), skriver at en profesjonsutøver har en helt spesiell kunnskap, og at den spesielle kunnskapen en lærer har, gjør at man ikke kan ta inn folk fra gata eller folk uten utdanning til å gjøre den samme jobben (Bøyum, 2020, s. 155). Kristian beskriver lærerprofesjonen på en måte som i stor grad sammenfaller med Bøyum sin beskrivelse av profesjon: «vi skal oppføre oss profesjonelt. Det vil si at vi jobber etter visse retningslinjer som viser at ikke hvem som helst kan være lærer». Selv om Kristian uttaler at man som lærer skal oppføre seg profesjonelt, gir han ingen konkret beskrivelse av hva det vil si å oppføre seg profesjonelt. Siden Kristian ikke gir en beskrivelse av hva profesjonsbegrepet innebærer eller hva det vil si å oppføre seg profesjonelt, kan det tenkes at han selv er usikker på hva det innebærer. Lea (2021, s. 348) skriver at det kan være vanskelig å uklart å konkret beskrive hva lærerprofesjonen består av, og bekrefter at Kristian mest sannsynlig ikke står alene i å være usikker på hva lærerprofesjonen konkret innebærer.

Ingrid uttaler at «det virker som de fleste er klar over hva som kreves og forventes av dem, samt hvor de ulike grensene går». Ingrid beskriver ikke videre hva som forventes, men bruker likevel termen «vi må være profesjonelle» gjennom store deler av intervjuet. Det kan fremstå som at profesjonsbegrepet og hva det vil si å være profesjonell, er flytende. Gilje (2017) trekker frem termen «taus kunnskap». Taus kunnskap kan forstås som kunnskap man besitter og kan vise at man har, men som det er vanskelig å formulere med ord (Gilje, 2017, s. 30). En helt sentral side ved den tause kunnskapen er at den ofte tilegnes gjennom praksis (Gilje, 2017, s. 31). Bøyum (2020) redegjør for profesjonelt skjønn, og vektlegger at profesjonelt skjønn er noe som utvikles ved praksis og erfaring (Bøyum, 2020, s. 156). Med bakgrunn i Gilje (2017) og Bøyum (2020), kan det tenkes at lærerprofesjonen og lærerens oppgave består av en taus kunnskapsdimensjon. Når både Kristian og Ingrid uttaler at man skal oppføre seg profesjonelt, kan det tenkes at begge er veldig klar over hva det innebærer, men fordi det består av myttaus kunnskap, kan det være vanskelig å sette ord på hva det konkret innebærer.

Ole uttaler at «som lærer og profesjonsutøver har vi et samfunnsmandat. Vi skal sørge for at de yngre skal kunne forstå samfunnet og delta i samfunnet». Ole går dermed litt lengre i å forsøke å beskrive hva lærerprofesjonen innebærer, selv om det fremdeles fremstår litt utydelig. Nils og Emil forsøker også å beskrive hva lærerprofesjonen innebærer, og er tilsynelatende samstemte om hva den innebærer. Emil sier at «hovedoppgaven min er å avdekke. Utgangspunktet mitt er hvorfor. Hvorfor er det viktigste spørsmålet vi stiller». Emil beskriver lærerens oppgave slik: «Slik jeg ser det, er min oppgave å få elevene til å stille spørsmål, reflektere og utvide kunnskapsgrunnlaget slik at de bedre kan forstå verden og andre kulturer». Videre legger Emil til: «vi skal veilede i å finne ut av». Slik Nils og Emil beskriver lærerens oppgave, består den i å stille elevene spørsmål som får de til å tenke å reflektere, samt veilede elevene til å finne og tilegne seg kunnskap. Emil uttaler også at man som lærer skal legge til rette for at elevene kan forstå verden, noe som også samsvarer med Ole sin uttalelse om at læreren skal sørge for at elevene forstår samfunnet. Når Eva skal beskrive hva lærerens oppgave er, trekker hun frem læreplanen: «Oppgaven vår er jo å følge læreplanen og kompetansemålene».

To av lærerne i denne studien uttaler ikke noe konkret om hva lærerprofesjonen innebærer. Ole, Nils og Emil uttaler at man som lærer skal avdekke kunnskap, stille spørsmål og få elevene til å få en forståelse av verden og samfunnet. Eva tegner opp rammene til lærerprofesjonen ved å trekke frem læreplanen. På bakgrunn av hva informantene sier, kan det tenkes at med læreplanen som ramme, skal en profesjonell lærer legge til rette for at elever utvikler kunnskapsgrunnlaget sitt og på den måten forstå verden og samfunnet. Spørsmålet blir da, hvordan skal man som lærer utføre denne oppgaven? Læreplanen fastslår at lærere må bruke profesjonelt skjønn i utøvelsen av yrket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bøyum (2020, s. 156) forklarer at profesjonelt skjønn tilegnes gjennom praksis og erfaring, og at gjennom profesjonelt skjønn skal man tilpasse og behandle hver enkelt situasjon unikt. Siden profesjonelt skjønn i stor grad består av praksis og erfaring, kan det være vanskelig å definere konkret hva det innebærer. Store deler av hva lærerprofesjonen innebærer kan dermed betegnes som taus kunnskap (Gilje, 2017). Dette kan være en årsak bak at flere av lærerne er vage i beskrivelsen av lærerprofesjonen, men at de likevel er veldig klar over hva den innebærer som Ingrid uttaler. Men dersom en lærer skal kunne bruke sitt profesjonelle skjønn for å utføre yrkets oppgaver, er man avhengig av tillit, handlingsrom og autonomi (Molander & Terum, 2008, s. 20).

Når jeg spurte lærerne om de opplevde å ha tillit til å utføre yrkets oppgaver, uttalte flere at de opplevde stor grad av tillit. Ole uttalte følgende: «jeg synes uten tvil at jeg har tilliten til å gjøre de pedagogiske valgene jeg mener er riktige». Kristian uttalte følgende: «Ja det gjør jeg. Du får på en måte en PC og et sett med elever, også har du ganske fritt spillerom så lenge man holder seg innenfor læreplanen og opplæringsloven». Ut ifra det Ole og Kristian uttaler, opplever de den nødvendige tilliten en profesjonsutøver behøver (Molander & Terum, 2008, s. 20). Selv om det kun var Ole og Kristian som eksplisitt uttalte at de opplevde tillit, betyr ikke det at de andre lærerne i denne studien ikke opplever det. Noen av de andre lærerne fokuserte heller på å snakke om handlingsrommet sitt. Emil uttaler følgende knyttet til sitt handlingsrom som lærer: «som lærer har man metodefrihet. I tillegg er læreplanmålene såpass åpne, og åpner opp for at man kan legge inn det man selv tenker passer». Eva uttaler i likhet med Emil at hun opplever å ha mye handlingsrom: «Det at kompetansemålene er så romslige gir deg som pedagog ganske stor frihet, metodefrihet spesielt». Det handlingsrommet Emil og Eva uttaler seg om er også et helt sentralt aspekt ved å være en del av en profesjon. Både



overordnet del av læreplanen og Molander og Terum (2008, s. 20) understreker også viktigheten av autonomi. De kan tyde på at flere av lærerne opplever både tillit og handlingsrom gjennom læreryrket, men jeg kan ikke si at det gjelder alle. Dette skyldes noe utydelig svar fra Ingrid og Nils. Men de utydelige svarene kan like gjerne skyldes misforståelse av spørsmålene jeg stilte, som at de ikke opplever tillit og handlingsrom.

Molander og Terum (2008, s. 20) skriver at i tillegg til autonomi og tillit, stilles det også normative forventninger til hvordan en lærer skal utføre sine oppgaver. Av informantene var det kun Eva som nevnte dette med forventninger til profesjonen: «det ligger noen skrevne og uskrevne forventninger til profesjonen vår som det hele tiden er viktig å ha i bakhodet». Eva uttalte tidligere at hun både opplevde metodefrihet og frihet gjennom kompetansemålene. Likevel understreker hun at det stilles forventninger til lærere, som hun hele tiden har i bakhodet. Det kommer ikke frem at dette begrenser henne på noen måte, men det er likevel et sentralt perspektiv å ta med, og viser bevisstheten rundt de normative forventningene som Molander og Terum (2008, s. 20) omtaler.

#### **4.2.2 Objektivitet**

Før jeg begynner å analysere og drøfte informantenes perspektiver på nøytralitet i undervisningen, er det en ting jeg anser som hensiktsmessig å nevne. Som jeg allerede har gjort rede for, oppsto det komplikasjoner med intervjuet jeg gjorde med Ingrid. Derfor har jeg ingen data som viser Ingrids perspektiver på nøytralitet i undervisningen. Det kom likevel frem mange perspektiver fra de andre lærerne, som gjør at dette temaet vil bli godt belyst.

Jackson og Everington (2017) presenterer to ulike typer lærer knyttet til nøytralitet i undervisningen. De skiller mellom det å være en nøytral lærer og en upartisk lærer. Den nøytrale læreren vil i prinsippet aldri dele sine egne meninger og holdninger med elevene. Den nøytrale læreren vil også sette til side sitt personlige engasjement i undervisning om ulike emner (Jackson & Everington, 2017, s. 10). Den upartiske læreren er mer åpen for å dele personlige meninger og holdninger med eleven. Den upartiske læreren skaper en undervisning og et klasserom hvor alle skal være respekterte, men er åpen for å dele personlige meninger og holdninger dersom det oppleves som hensiktsmessig (Jackson & Everington, 2017, s. 10). Blant lærerne i denne studien, finner vi både den nøytrale læreren og den upartiske læreren.

Emil er kanskje den informanten i denne studien som i størst grad befinner seg innenfor beskrivelsen av den nøytrale læreren. Han uttaler: «jeg begrenser deling av personlige meninger og privatlivet mitt med elevene». Videre legger Emil til: «å prate om egne meninger i klasserommet synes jeg er helt uinteressant. Det er ikke interessant som samfunnsfaglærer å høre på hva elevene synes om mine meninger». Emil uttaler at han sjelden deler sine personlige meninger med elevene. På bakgrunn av hva Emil sier, passer han godt til beskrivelsen av den nøytrale læreren (Jackson & Everington, 2017, s. 10). Emil uttaler ikke at han aldri deler personlige meninger og holdninger med elevene, men det kan fremstå som at han hele tiden har et mål om å være nøytral (Hess & McAvoy, 2015, s. 190). Selv om Emil har et mål om å være nøytral, kan det også fremstå som at han opplever det som krevende til tider. Han uttaler blant annet: «jeg er ateist. Da kan det være vanskelig å ikke la ting skinne gjennom. Jeg forsøker likevel å holde meg veldig beskrivende både når det gjelder religioner og politiske partier». Selv om Emil opplever det som utfordrende å ikke la hans ateisme prege undervisningen, kommer det enda tydeligere frem at han har som mål å holde seg nøytral (Hess & McAvoy, 2015, s. 190).

I motsetning til Emil, ser både Nils, Eva og Ole ut til å falle inn under beskrivelsen av den upartiske læreren. Eva uttaler følgende: «det er jo viktig å være bevisst på å være en nøytral formidler. Men jeg ser ikke på det som en stor feil hvis man signaliserer til elevene om man er på høyre eller venstresiden i politikken». Videre utdyper hun:

Eva: Jeg ville helst prøvd å unngå det, men jeg har opplevd at det har betydning for elevene noen ganger. Elevene skjønner at jeg er privatperson og at jeg stemmer ved valg. Jeg sier ikke hva jeg stemmer, men jeg kan si om jeg er enige med noen parti. Men det kommer så klart an på modenhetsnivået til elevene.

Selv om Eva uttaler at hun prøver å holde seg nøytral og helst vil unngå å dele sin politiske mening med elevene, er hun ikke fremmed for å gjøre det når hun opplever det som hensiktsmessig. Dette står i stil med upartiske læreren (Jackson & Everington, 2017, s. 10). Eva begrunner behovet for at man noen ganger må dele sine tanker og meninger med elevene, ved at hun opplever at det har betydning for elevene i ulike situasjoner. Henry og Thoresen (2021) redegjør for begrepet «self-disclosure», som dreier seg om at man er åpne med elevene om sine personlige oppfatninger og forhold. Self-disclosure begrunnes ved at det kan være nødvendig å dele slik informasjon med elevene fordi det både gi økt motivasjon og engasjement hos elevene, samt at det kan fungere for å bygge relasjoner til elevene (Henry & Thorsen, 2021, ss. 2-3). Eva utdyper ikke videre hvilken betydning hennes personlige oppfatninger har for elevene. Men kan det tenkes at både engasjement hos elevene og relasjoner er mulige motiver bak at hun i noen tilfeller anser det som hensiktsmessig. Hun påpeker også at modenhetsnivået til elevene er sentralt. Dette hevder også Jackson og Everington (2017, s. 17) er sentralt dersom man skal dele personlig meninger med elever.

Ole kan i likhet med Eva, bli beskrevet som en upartisk lærer. Ole uttaler at: «du må være bevisst som lærer, men samtidig føler jeg vi kan ytre oss og være ganske tydelige på egne meninger i undervisningen, så lenge man er reflektert og ser begge sider». Ole sier ikke eksplisitt at han bruker å dele sine meninger med elevene. Likevel opplever han at han kan være tydelig på egne meninger i undervisningen, og det kan dermed tenkes at han har fått denne oppfattelsen fordi han selv har gjort det. Videre understreker Ole viktigheten av å være reflektert og se begge sider av en sak i undervisningen. Dette er også en sentral del av beskrivelsen for den upartiske læreren (Jackson & Everington, 2017, s. 10).

Nils fremstår også tydelig som en upartisk lærer. Han uttaler både at «jeg legger ikke skjul på hvem jeg er» og at «elevene på skolen vet at jeg har den religionen jeg har». Samtidig er Nils tydelig på at selv om man deler personlige oppfatninger med elevene, er det viktig å samtidig holde seg nøytral i undervisning.

Nils: Jeg har satt min ære i at jeg som den personen jeg er, skal klare å undervise om alle religioner på en måte som gjør at andre skjønner hvorfor de som er muslimer er muslimer for eksempel. Jeg skal på en måte selge en Mercedes selv om jeg kjører en Audi.

Nils går ikke noe videre i å begrunne hvorfor han anser det som riktig å dele sine personlige oppfatninger med elevene. Men på bakgrunn av hans sterke fokus på å holde seg nøytral når han underviser om ulike tema, og at han er åpen for å dele personlig oppfatninger med elevene, passer han godt til beskrivelsen av den upartiske læreren (Jackson & Everington, 2017, s. 10).

Kristian er den av informantene som kanskje er vanskeligst å plassere. Han uttaler at «du kan ikke ytre din politiske mening i klasserommet. Du skal jo ikke lede elevene inn på noe». Kristian sitt argument ved at man skal være forsiktig med politiske meninger slik at man ikke leder elevene inn på noe støttes også opp av Hess og McAvoy (2015, s. 191). Kristian uttaler videre «jeg føler jeg kan si det meste i klasserommet, bortsett fra min politiske mening». Slik Kristian uttaler seg kan det forstås som at han opplever stor frihet i hva han kan si i klasserommet, men at hans politiske mening ikke skal komme frem. Det kan fremstå som at Kristian delvis har en fot innenfor den nøytrale læreren, men også innenfor den upartiske læreren. Som nevnt passer Emil beskrivelsen til den nøytrale læreren. Måten Kristian og Emil skiller seg på er at Emil er tydelig på at han selv ikke ønsker å dele personlige oppfatninger med elevene. Kristian på sin side virker å være påvirket av hva han tror er forventet av han. Dette kommer frem gjennom måten han formulerer seg på når han sier: «du kan ikke», «du skal ikke» og «jeg føler». Det er derfor vanskelig å si om Kristian sin delvis tilbakeholdenhet skyldes et eget ønske om å ikke dele sin politiske mening, eller hva han tror forventes av han.

### **4.3 Kontroversielle temaer i undervisningen**

I dette kapittelet skal jeg presentere og drøfte informantenes utsagn knyttet til kontroversielle temaer i undervisningen. Som jeg har redegjort for i teorikapittelet, bruker jeg kontroversielle temaer som en samlebetegnelse på kontroversielle, sensitive og emosjonelle temaer. Kapittelet er delt inn i to underkapitler og består av underkapitlene «ubehagets pedagogikk og karikatur» og «relasjoner og kjennskap til elevene». I underkapittelet «ubehagets pedagogikk og karikatur» kan man få et innblikk i hvordan lærerne i denne studien stiller seg til å undervise om kontroversielle temaer og ubehag i klasserommet. I tillegg er karikatur nevnt spesifikt, fordi det var et eksempel jeg trakk frem i intervjuene og intervjuguiden. «Relasjoner og kjennskap til elevene» handler om rollen relasjoner og kjennskap har for undervisning om kontroversielle temaer. Til sammen skal kapittelet om kontroversielle temaer i undervisningen gi et innblikk i hvordan lærerne i denne studien opplever sine muligheter og eventuelt begrensninger for å ta opp og prate om kontroversielle temaer i undervisningen.

#### **4.3.1 Ubehagets pedagogikk og karikatur**

Røthing (2019) presenterer termen «ubehagets pedagogikk». Ubahagets pedagogikk handler om hvordan ubehag i undervisningen kan fungere som et pedagogisk virkemiddel (Røthing, 2019, s. 42). Gjennom å utsette elever for ubehag i undervisningen kan man i større grad motivere elevene til å utgjøre en forskjell i samfunnet (Røthing, 2019, s. 45). I tillegg til at utsettelse for ubehag i undervisningen åpner opp for at elevene får en øvelse i å uttrykke egne meninger og lytte til andres meninger (Kerr & Huddleston, 2017, s. 7). Ubahag betegnes som «et bredt spekter av følelser og erfaringer som frustrasjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring» (Røthing, 2019, s. 42). Gjennom å ta opp og diskutere temaer som kan skape ubehag, vil elevene utvikle sine demokratiske ferdigheter (Anker & Von Der Lippe, 2015).

Blant lærerne i denne studien kan det fremstå som at det er litt variert knyttet til hvordan de stiller seg til ubehag som pedagogisk virkemiddel. Kristian ser ut til å ha et litt ambivalent forhold til ubehag som pedagogisk virkemiddel. Han uttaler først: «jeg tenker ikke at man som lærer skal prøve å pushe grenser». Videre uttaler han at «hvis det er noe som kan støte noen, har det ikke noe i skolen å gjøre. Elevene skal lære innenfor kompetansemål. Da trenger man ikke pushe det så langt». Det er ikke urimelig å tenke seg at Kristian sine uttalelser kan være preget av §9A i opplæringsloven. Han

uttaler at temaer som kan støte elevene, ikke har noe i undervisningen å gjøre. Det er bemerkelsesverdig at han sier temaer som støter elever ikke har noe i skolen å gjøre. Spesielt siden krenking i skolen avgjøres av elevenes subjektive oppfatning (McClimans, 2022). Så i teorien kan alle slags temaer støte eller krenke elever. Likevel kan det synes som at Kristian tidvis benytter seg av ubehag som et pedagogisk virkemiddel i undervisningen: «det hender jo at jeg sier ting for å provosere eller få en reaksjon blant elevene. Elevene kan jo ha sterke meninger om enkelte temaer hvor det kan være ønskelig å få til en diskusjon». Det kan nesten synes som at Kristian ser behovet for å skape ubehag i enkelte undervisningssituasjoner, men at §9A i opplæringsloven gjør han mer bevisst og kanskje forsiktig med å gjøre det.

Emil uttaler: «jeg er ikke nødvendigvis opptatt av å være forsiktig i beskrivelsene mine av krig og sånt. Men det å provosere og bruke tabu og sånt for å få frem poeng, synes jeg er helt meningsløst». Det fremstår som at Emil ikke er fremmed for å la ubehag være en del av undervisningen, men dersom det oppstår ubehag i undervisningen skal det være gjennom objektive sannheter og beskrivelser. Ubegag i undervisningen til Emil kan godt oppstå, men han vil ikke gå inn for å aktivt skape ubegag i undervisningen. Røthing (2019, s. 45) argumenterer for at det er enkelte temaer i skolen det ikke er mulig å unngå noen former for ubegag. Det kan virke som det er noe lignende Emil sikter til, ved at enkelte temaer er ubegagelige, men det betyr ikke at man hverken skal unngå dem, være forsiktige med dem eller «pynte» på de ubegagelige temaene.

Både Eva og Ole uttrykker at de er åpne for å skape ubegag i undervisningen. Ole uttrykker:

Ole: Det er viktig å ta tak i tema og jobbe med tema selv om det kan være sårt for noen. Personlig synes jeg det er spennende å ta tak i temaer som kan skape litt motstridende meninger og tanker.

Måten Ole uttaler seg på, gir god grunn til å tro at han godt kan bruke ubegag som pedagogisk virkemiddel. Han uttaler også at det er viktig å gjøre det. Det kan synes som Ole også skiller seg litt fra Emil sitt perspektiv. Hvor Emil uttaler at han synes det er meningsløst å provosere elevene, kan det fremstå litt som at Ole i større grad er åpen for det, når han sier han synes det er spennende å ta tak i temaer som skaper motstridende meninger og tanker blant elevene.

Det kan også synes som at Eva uttrykker at ubegag kan være en del av hennes undervisning, men at hun gjør det med noen forbehold: «jeg kunne godt brakt på banen en del kontroversielle temaer eller ting som kan være støtende for noen, men da ville jeg alltid vært i dialog med elevene om det». Gjennom Evas uttalelse kan det fremstå litt uklart hva hun mener med å være i dialog med elevene. Røthing (2019, s. 46) hevder at ubegag i undervisningen bør kombineres med sårbarhet, toleranse og empati. Selv om Eva ikke uttaler dette eksplisitt, kan det tenkes at hun gjennom dialog med elevene utviser både sårbarhet, toleranse og empati og på den måten skaper trygge rammer for ubegaget i undervisningen.

Nils uttaler ikke konkret noe om hvordan han stiller seg bruk av ubegag i undervisningen. Han uttaler likevel at: «der er ikke noe som er for kontroversielt, men det handler om måten man gjør det på». På bakgrunn av hva Nils sier, er det grunn til å tro at ubegag i hans undervisning godt kan oppstå. Han er åpen for å undervise om alle slags tema, og i undervisning om enkelte kontroversielle temaer, er det ikke mulig å unngå ubegag (Røthing, 2019, s. 45). Han understreker også at måten man gjør det på har stor

betydning. Uten at Nils utdyper mer om hvordan det skal gjøres, kan det tenkes at det innebærer både forberedelser fra læreren og dialog med elevene, som Eva uttaler.

Både i aktualiseringen av denne studien og i intervjuguiden, har lærerdrapet i Frankrike blitt nevnt. Intervjuguiden inneholder noen spørsmål knyttet til lærerdrapet og hvor vidt lærerne i denne studien mener Samuel Paty gjorde det riktige og om lærerne i denne studien selv kunne gjort det samme. Hvordan lærerne i denne studien stiller seg til denne tematikken kan si noe om hvordan de opplever sine muligheter i undervisningen og hvor de opplever at grensene i forhold til ubehag i undervisningen går. I siste del av dette underkapittelet skal jeg trekke frem informantenes perspektiver på denne saken.

I studien som ble gjort blant lærere i Norge etter lærerdrapet, kom det frem at 1/3 av lærerne i undersøkelsen var redde for å vise Mohammedkarikaturer (Jelstad, 2020, s. 10). I tillegg var det en god del av lærerne som deltok i studien som ikke så hensikten med å vise det frem (Jelstad, 2020, s. 11). Informantene i min studie virker å være samstemte til hvordan de stiller seg å vise Mohammedkarikaturer i undervisningen. Ingrid uttaler følgende på spørsmål om hun mener Samuel Paty gjorde det riktige ved å vise frem Mohammedkarikaturer: «jeg synes det er provoserende og at det ikke finnes en pedagogisk begrunnelse for at han skulle vist frem karikaturene i undervisningen. Det var rett og slett uprofesjonelt». Ingrid er veldig klar i sin tale og kan plasseres blant de lærerne som ikke ser hensikten med å vise frem karikaturtegninger i klasserommet. Hun bruker også sterke ord når hun beskriver Patys handling som uprofesjonell.

Ingrid er ikke den eneste informanten som er kritisk til hva Samuel Paty gjorde. Ole uttaler:

Ole: han gikk kanskje for langt fordi han kunne tatt opp temaet uten å vise frem karikaturer. Men tematikken er kjempeviktig å ta opp i klasserommet. Jeg har ikke kommet til og vist bilder selv, men jeg har tatt opp temaet ja.

Det fremstår som at Ole heller ikke ser hensikten med å vise frem bilder. Han er åpen om at det er en viktig tematikk og at han selv har pratet om det i klasserommet, men at han ikke viser bilder. Ut ifra hva Ole sier kan det tenkes at det å ta opp tematikken er kontroversielt nok i seg selv, og at man derfor ikke trenger å dra det enda lengre. Nils er også meget klar i sin tale:

Nils: Personlig ville jeg ikke gjort det. Det handler om respekt for religionene, og i det øyeblikket jeg har vist frem en karikatur har jeg tråkket over en grense. Jeg har ikke kunnet forsvart meg med noe som helst annet enn hvis jeg har funnet en smal sak som sier at jo, i ytringsfrihetens navn så viser jeg frem det her fordi at. Også har jeg funnet en begrunnelse.

I likhet med Ingrid, er også Nils veldig klar i sin tale. Slik Nils uttrykker seg, virker det som det kun er han som lærer som har gevinst ved å vise frem karikaturer. Han uttaler også at «den eneste som vinner på det er meg selv». Ingrid uttalte at Paty var uprofesjonell. Det kan også tenkes at Nils mener det samme, eller i vertfall at han selv ikke er profesjonell dersom han viser det frem. Det står i læreplanens overordnede del at man som lærer må bruke sitt profesjonelle skjønn og «tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik Nils uttaler seg har han vurdert det slik at det er kun han som vinner på å vise frem karikaturene, og på den måten har han vurdert at det ikke vil støtte elevenes utvikling, læring og danning. Kristian stiller seg også kritisk til å vise frem karikaturer i undervisningen og uttaler: «du

trenger ikke pushe religiøse grenser for at elevene skal lære». Det kan også tyde på at Kristian har vurdert det dit hen at visning av karikaturtegninger ikke vil støtte elevenes utvikling, læring og dannelse.

Emil uttrykker at han ikke helt ser poenget med å vise frem karikaturer og at han selv ikke ville gjort det. Dette er et perspektiv som også kommer frem i undersøkelsen til Jelstad (2020). Samtidig drar han ingen konklusjon om at det er direkte feil dersom en lærer velger å gjøre det. Han uttaler «jeg er overhodet ikke enig i tilnærmingen hans», før han legger til:

Emil: Jeg synes det er utrolig vanskelig. Jeg skulle gjerne pratet med han for å forstå hensikten, for det kommer an på intensjonen ikke sant. Hvilken intensjon han hadde med å vise det frem teller. Jeg synes hverken man skal få spraken eller dø for å gjøre slikt, men jeg er på ingen måte enig med han.

Emil er tydelig på at han selv ikke ville vist frem karikaturer. Men det kan synes som han er åpen for at hans egen vurdering ikke er fasit. Selv om Emil selv sliter med å forstå hensikten og den pedagogiske begrunnelsen for å vise frem karikaturer, betyr det ikke at det ikke finnes en.

Av alle informantene i denne studien er det kun Eva som er åpen for at hun kunne ha gjort det. Hun uttaler «jeg tenker jo litt sånn at dersom jeg hadde gitt elevene beskjed og informert foresatte, i tillegg til at jeg hadde kjent elevgruppa godt, da hadde jeg nok kunne gjort det». Eva sin uttalelse her stemmer også veldig godt overens med hva hun uttalte tidligere knyttet til kontroversielle temaer og ubehag i undervisningen. Hun understreker igjen forberedelser og dialog med elevene. Kierulf (2021, s. 147) skriver at elevene ikke kan velge hva de vil høre og ikke høre på skolen, og at det derfor ligger et ekstra ansvar på læreren og hva læreren gjør og sier i undervisningen. Det kan virke som at Eva har hensyn til dette ved at hun understreker viktigheten ved å forberede elevene på det. Hun uttaler også at hun er åpen for å lage et alternativt opplegg for elevene som ikke ønsker å ta del i en slik undervisning: «lager jeg også et alternativt opplegg i tillegg, har de på en måte et valg».

### **4.3.2 Relasjoner, tilrettelegging og unnvikelse av temaer**

Det fremstår som at flere av lærerne i denne studien er åpne for ubehag som pedagogisk virkemiddel i undervisningen. Det tyder også på at flere av lærerne anser det som uunngåelig, som også stemmer overens med hva Røthing (2019, s. 45) uttrykker. Lærerne i denne studien legger likevel vekt på at noen sentrale elementer må være på plass før kontroversielle temaer og ubehag finner sted i undervisningen. Samtlige av lærerne vektlegger viktigheten av forberedelser, god kjennskap til elevene og relasjoner. Goldschmidt-Gjerløw et al (2022, s. 24) understreker også viktigheten av at kjennskap til elevene, tillit og relasjoner er på plass før ubehag trekkes inn i undervisningen.

Kristian uttaler: «du kan ikke bare hive ut noe og se hvordan elevene takler det. Man må være føre var og kjenne elevene godt. Alt bunner jo i relasjonene». Kristian uttaler at dialog og relasjoner er sentralt, dersom kontroversielle temaer og ubehag skal finne sted i klasserommet. Dette går igjen hos samtlige av lærerne. Nils er også tydelig på at relasjoner er helt sentralt når han sier: «Jeg må vite hvem de er og de må vite hvem jeg er, før vi begynner med noe som kan være kontroversielt». Røthing (2019, s. 45-46) understreker at skolen skal være et trygt sted for elevene, men at trygghet ikke betyr et fravær av ubehag. Lærernes fokus på relasjoner og kjennskap til elevene kan forstås som en viktig faktor for at ubehaget i undervisningen har trygge rammer.

Dialog med elever og gode forberedelser fra læreren var nevnt i forrige underkapittel. Dette er også noe Ingrid og Ole trekker frem som viktig. Ingrid uttaler at: «man må ta enkelte forbehold, men dersom man kjenner elevene, forbereder seg og gjør sine vurderinger er det ikke noe problem å undervise om utfordrende temaer». I tillegg til at relasjonene er sentrale, trekker Ingrid frem gode forberedelser. Ole uttaler også at forberedelse er viktig:

Ole: Jeg forbereder meg godt og prater med elevene i forkant. Jeg unngår ikke å undervise om temaer. Dersom enkelte elever ikke tåler det, lager jeg et alternativt opplegg, fordi det er viktig for de andre elevene at vi tar opp slike temaer.

Gode forberedelser, relasjoner og kjennskap til elevene fremstår som helt sentralt for trygghet i undervisningen. Men det å kjenne elevene godt handler ikke bare om å skape trygge rammer. Ifølge flere av informantene i denne studien, er det også sentralt å kjenne elevene godt slik at man kjenner til deres modenhetsnivå og hva de tåler å høre. Dette er også noe Goldschmidt-Gjerløw et al (2022, s. 24) trekker frem som sentralt. Eva uttaler at: «det er stor forskjell på en 8. klasse og en 10. klasse. Med en 10. klasse kan man nesten prate om alt, men med en 8. klasse må man være mye mer varsom». Emil uttaler at han har valgt å ikke undervise om temaer når han opplever at klassen ikke er klar for det: «jeg unngår temaer dersom jeg ser det er behov for forarbeid. I noen situasjoner kreves det mer forarbeid med klassen før de er klar for enkelte temaer».

## **4.4 Situasjonen i dag**

I den siste delen av analysen skal jeg se nærmere på hva lærerne i denne studien tenker om situasjonen for læreres profesjonelle yringsfrihet i dag. Denne delen består av underkapitlene «endring» og «er situasjonen ideell». I kapittelet «endring» skal jeg trekke frem informantenes uttalelser knyttet til endring i den profesjonelle yringsfriheten de siste årene. Dette kan gi innblikk i hvor vidt den har endret seg, og dersom den har endret seg, hva er annerledes? Videre i underkapittelet «er situasjonen ideell» skal jeg se nærmere på hvor vidt informantene opplever den profesjonelle yringsfriheten som ideell, eller om det er behov for endringer.

### **4.4.1 Endring**

Innledningsvis i denne masteroppgaven ble det presentert et polarisert syn på yringsfriheten i Norge. Den ene gruppen hevder at mulighetene for å ytre seg i Norge er for frie, og at det er fritt frem for krenkende og nedsettende ytringer (Mangset et al., 2022, s. 11). På den andre siden er det en gruppe som mener at yringsfriheten i Norge er for begrenset (Mangset et al., 2022, s. 11). Steen-Johnsen et al (2022, s. 62-63) presenterer en undersøkelse som blant annet viser en trend for at det utover 2010-tallet blir mindre aksept for ytringer som kan oppleves krenkende. Det blir derfor sentralt å stille spørsmålet om hvor vidt lærerne i denne studien opplever at disse trendene også påvirker læreryrket og deres profesjonelle yringsfrihet.

Flere av informantene i denne studien uttaler at de har opplevd en form for endring i skolen de siste årene. Eva uttaler:

Eva: Jeg føler jo at samfunnet går dit at det er laver og lavere terskel for hva som krenker og ikke. Det har blitt veldig mye hyppigere at vi får tilbakemelding fra elever eller foreldre hvor de føler at de har opplevd ting krenkende

Evas uttalelse gjenspeiler på mange måter de resultatene Steen-Johnsen et al (2022, s. 62-63) presenterer i sin undersøkelse. Hun opplever både at samfunnet generelt har

lavere terskel for ytringer som fremstår krenkende, i tillegg til at hun opplever en endring blant elever og foreldre som i større grad varsler at de har opplevd ting krenkende. Eva er ikke alene blant læreren i denne undersøkelsen om å kjenne på akkurat dette. Ingrid uttaler: «det har jo blitt økt fokus på krenking. Det er vanskeligere å vite hvor grensen går». Kristian uttaler også at han kjenner på det samme som Eva og Ingrid: «det kan virke som samfunnet har blitt mer hårsår. Det gjør at man kanskje må trå litt mer varsomt enn tidligere». Ole uttrykker at det er noe spesielt med den generasjonen som vokser opp i dag:

Ole: Unge i dag blir sydd puter på og dyttet fremover. Curlinggenerasjonen er jo et uttrykk som brukes. De er kanskje ikke så vant til å møte motstand. Hvis de møter motstand så blir på en måte krenkebegrepet brukt ganske fort.

Slik både Eva, Ingrid, Kristian og Ole uttaler seg, kan det være grunn til å koble på §9A i opplæringsloven. Det blir uttrykt at det er lavere terskel for å føle seg krenket, og at man som lærer må være mye mer varsom. I 2017 ble §9A i opplæringsloven endret, og elevens subjektive oppfatning av krenking ble i mye større grad er gjeldene (Parr & Fuglesang, 2020). Dette kan være en endring som kan ha bidratt til at lærerne i denne studien opplever at de i større grad må være varsom og at det er vanskelig å vite hvor grensene går.

Blant flere av informantene ser det ut til å være en trend hvor de i større grad opplever tilbakemeldinger fra elever og foreldre, og at man i større grad må være varsom og påpasselig med hva man sier i klasserommet. Emil uttrykker derimot at det bilde mange har av samfunnet, ikke er reelt. Han uttaler:

Emil: Folk tror at det er cancel culture rundt hvert hjørne, men det er jo fremdeles mye åpenhet rundt hva man kan si tenker jeg. Men på grunn av sosiale medier har det blitt veldig uklart hva man egentlig kan si og ikke.

Det kan virke som at Emil ikke opplever at han må være ekstra varsom. Det kan også fremstå som at han mener den oppfattelsen om at folk veldig lett blir krenket, ikke stemmer. Det er sentralt å påpeke at denne uttalelsen til Emil kom i en kontekst hvor han omtalte samfunnet generelt, og ikke læreryrket og den profesjonelle ytringsfriheten spesifikt. Man skal derfor være forsiktig med å direkte overføre denne uttalelsen til å beskrive hvordan han opplever den profesjonelle ytringsfriheten. Det kan likevel tenkes at gjennom måten han uttaler seg på, opplever han også dette til en viss grad i forhold til sin profesjonelle ytringsfrihet.

#### **4.4.2 Er situasjonen ideell**

Flere av lærerne i denne studien har uttalt at endringer i samfunnet har påvirket deres profesjonelle ytringsfrihet og at de i større grad må være varsom enn tidligere. Det blir da sentralt å studere hvor vidt lærerne i denne studien opplever sin profesjonelle ytringsfrihet som ideell, eller om det er behov for tiltak.

Flere av lærerne uttaler at de opplever situasjonen for sin profesjonelle ytringsfrihet er ideell. Ole uttaler: «jeg opplever ikke situasjonen i dag som noe problematisk og utfordrende». Han uttaler ikke direkte at situasjonen er ideell, men han nevner heller ikke et behov for tiltak eller endring. Kristian uttaler også: «for min del fungerer det bra». Eva uttaler ikke at situasjonen er ideell, men mener likevel at det ikke burde skje noen endringer. Eva sier: «det er jo litt både og. Men samfunnet er i endring og det kan kanskje oppleves som uttrykt for mange elever. Da blir på en måte skolen et sted hvor



ting er forutsigbart og trygt». Videre legger Eva til: «jeg tenker ikke det bør endres så mye. Det er viktig at noe holder seg stabilt. Det tror jeg er viktig for den rollen skolen skal ha i samfunnet». Eva uttaler ikke at hun har problemer med situasjonen for hennes profesjonelle yringsfrihet, men hun uttaler heller ikke at den er helt ideell. Det er et interessant perspektiv Eva kommer med. Det kan nesten fremstå litt som om man som lærer i enkelte tilfeller må finne seg til rette med at situasjonen ikke er ideell, for at skolen skal opprettholde den rollen den har i samfunnet. Det kan se ut til at Nils i stor grad er enig med Eva om at det ikke bør gjøres noen tiltak for å endre den profesjonelle yringsfriheten blant lærere. Nils uttaler:

Nils: jeg tenker vi er der vi skal være. Jeg ville følt meg utilpass dersom vi la opp til en måte å være på som var enda mer, hva skal jeg si. Provoserende. Det er ikke det jeg mener, men det er det som blir effekten.

Videre legger Nils til: «grensene skal flyttes i læringen, ikke i det etiske, eller at vi for enhver pris skal gjøre ting som tyner yringsfriheten». Ut ifra hva Nils sier kan det synes å være stor enighet med Eva om at det ikke bør gjøres tiltak eller skje endringer. Han ser også ut til å mene at skolen vil bli en mer uforutsigbar arena, dersom man skulle åpnet opp for enda mer frihet innenfor den profesjonelle yringsfriheten.

Ingrid er den eneste av informantene som eksplisitt uttaler at situasjonen for den profesjonelle yringsfriheten kanskje ikke er helt ideell: «situasjonen er kanskje ikke helt ideell. Men jeg ser ikke store muligheter til å forandre på den heller». Selv om hun ikke anser situasjonen som helt ideell, tenker hun likevel at det ikke er mye rom for forandring. Dette kan ses i sammenheng med Eva som antyder at skolen ikke bør endres så mye på, slik at man opprettholder den rollen skolen har i samfunnet. Noe som kan bety at man som lærer må gi opp noe, slik at skolens rolle holder seg stabil. Videre forsøker Ingrid å eksemplifisere hvorfor den ikke er helt ideell: «For eksempel finnes det mange saker som blir omtalt i mediene og lokalavisene av ulike årsaker, men man har ikke mulighet til å forsvare seg eller ytre seg». Denne uttalelsen fra Ingrid kan i stor grad ses i sammenheng med hvordan hun uttalte seg i forhold til sin private yringsfrihet. Hun synes å i stor grad sensurere seg selv, og denne sensuren kan både skyldes uklarhet i forhold til lojalitetsplikt (NOU 2022: 9, s. 312), men også politisk tilhørighet (ESO 2024: 1, s. 100) og en styrende normkultur i skolen hun jobber (Jenssen & Roald, 2012, s. 120).

Emil trekker også frem et interessant perspektiv når han sier «jeg har ingen problemer med å si hva søtten jeg vil. Men jeg er jo meg og har de verdiene jeg har, så jeg vil jo ikke si veldig kontroversielle ting uansett». Ut ifra hva Emil sier kan det nesten synes som at han mener situasjonen er ideell for han, fordi han har de verdiene og meningene han har. Men det betyr ikke at alle andre lærere opplever sin profesjonelle yringsfrihet som ideell, hvis de ikke har de samme meningene og verdiene som Emil har. Dette kan også ses i sammenheng med hva Emil har uttalt tidligere. Han uttalte blant annet: «er du noenlunde oppdatert, skjønner du liksom hva en lærer stemmer på en måte». Slik Emil uttaler seg er det grunn til å reflektere rundt hvor vidt man som lærer må ha et bestemt sett med meninger og verdier for å fungere optimalt i yrket, og ikke oppleve det som begrensende. Dette er også noe som ble problematisert på bakgrunn av hans uttalelser i underkapitlet om skillet mellom den private og profesjonelle yringsfriheten.

## 5. Avslutning

Problemstillingen for denne studien er «hvordan opplever samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet sin profesjonelle yringsfrihet». Termen profesjonell yringsfrihet er en sjeldent brukt term og kanskje ikke brukt på den måten jeg bruker termen i denne studien. Den profesjonelle yringsfriheten rommer både det en lærer kan ytre i undervisningen og på skolen, men også en lærer som ytrer seg på vegne av skolen i offentligheten. Hvor den private og allmenne yringsfriheten er bestemt og avgrenset ved lover, er den profesjonelle yringsfriheten ytterligere innskrenket gjennom læreplan, opplæringslov og retningslinjer fra arbeidsgiver.

For å i best mulig grad besvare problemstillingen, har jeg operasjonalisert problemstillingen. Dette har resultert i følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet skillet mellom sin private og profesjonelle yringsfrihet?
2. Hvordan opplever samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet rammene for den profesjonelle yringsfriheten i undervisningen?
3. Hvordan håndterer samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet kontroversielle temaer i undervisningen?

Det er flere grunner til at det er relevant å utforske hvordan samfunnsfaglærere opplever sin profesjonelle yringsfrihet. Yringsfriheten i Norge er tidvis betent, hvor det er uenighet knyttet til om den er for åpen eller for begrensende (Mangset et al., 2022, s. 11). Molander og Terum (2008, s. 20) uttrykker at en profesjonsutøver gjennom sin kompetanse og utdanning skal ha både tillit og rom for å utføre sine oppgaver med stor grad av autonomi. Videre understreker læreplanen at læreren skal «ha aksept og rom for å bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Drapet på læreren Samuel Paty er et eksempel som utviser trussel både mot yringsfriheten og lærerens tillit og handlingsrom. Etter lærerdrapet i Frankrike kom det også frem at lærere i Norge kjente på ubehag og frykt knyttet til undervisning om lignende temaer (Jelstad, 2020, ss. 10-11). For å belyse problemstillingen har jeg utført kvalitative intervjuer av seks lærere fra fem ulike skoler. Fire menn og to kvinner. Avslutningsvis skal jeg trekke frem hovedfunnene fra analysen og drøftingen, før jeg helt til slutt skal komme med forslag til videre forskning.

### 5.1 Studiens hovedfunn

I forhold til det første forskningsspørsmålet «Hvordan opplever samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet skillet mellom sin private og profesjonelle yringsfrihet», kan funnene i denne studien peke mot at dette skillet oppleves som utfordrende. Flere av informantene setter den generelle yringsfrihetens grenser ved krenking. Det er ikke urimelig å tro at fokuset på krenking i §9A i opplæringsloven og dens definisjon av krenking påvirker lærernes forståelse av den generelle yringsfriheten. Det kan også tenkes at §9A i opplæringsloven har bidratt til å gjøre krenking mer alvorlig. Ved å sette den generelle yringsfrihetens grenser ved krenking, betyr det at flere av informantene forstår yringsfriheten som begrenset.

Videre uttrykker noen av lærerne at de helt eller delvis unngår å ytre seg i det offentlige rom. Blant disse lærerne kan det fremstå som om at mulighetene for å ytre seg i offentligheten er begrenset, fordi man er lærer. Slik det fremgår i NOU (2022: 9, s. 312),

kan en mulig forklaring være at enkelte tror lojalitetsplikten griper over mer enn hva den gjør, og på den måten begrenser læreres private ytringsfrihet. En av informantene uttrykker at de fleste lærere stemmer det samme og at læreryrket kan være krevende dersom man ikke har noen bestemte meninger og holdninger. Dette gir grunn til å tro at ulike skoler er styrt av en sterk normkultur som er godt innarbeidet i kollegiale (Jenssen & Roald, 2012, s. 120), og at denne normkulturen stiller klare forventninger til hva en lærer skal mene og ytre. I tillegg aktualiserer dette den svenske ESO rapporten, hvor politisk tilhørighet blir trukket frem som en faktor som kan påvirke selvsensurering (ESO 2024: 1, s. 100). Det kan bety at lærere som har meninger og holdninger som bryter med skolens normkultur, i større grad sensurerer sine ytringer.

Selv om noen av lærerne i denne studien ser ut til å ha et begrenset og anstrengt forhold til hva man kan ytre i offentligheten, gjelder det ikke alle lærerne. Noen av lærerne opplever i større grad muligheter for å ytre seg i det offentlige rom. Forskjellene blant informantene kan nettopp skyldes at det er ulike normkulturer ved de ulike skolene, men også ulike tolkninger og erfaringer knyttet til lojalitetsplikten. Det er stor variasjon knyttet til hvordan lærerne i denne studien opplever skillet mellom den private og profesjonelle ytringsfriheten. Blant flere av lærerne virker det å være knyttet usikkerhet til mulighetene en lærer har til å ytre seg i offentligheten, og at skillet mellom den private og profesjonelle ytringsfriheten oppleves som utfordrende. Det kan synes som at noen av informantene har en oppfatning av at man ikke har en privat ytringsfrihet som lærer. Likevel er det viktig å understreke at dette ikke gjelder alle informantene.

Uklarheten knyttet til skillet mellom den private og profesjonelle ytringsfriheten, ser ikke ut til å gjenspeile informantenes opplevelse av den profesjonelle ytringsfrihetens rammer i undervisningen. Slik som Molander og Terum (2008, s. 20) og Kunnskapsdepartementet (2017) uttrykker, skal lærere i kraft av å være en profesjon, både ha tillit og frihet til å gjøre sine vurderinger og beslutninger med en stor grad av autonomi. Dette er noe samtlige av lærerne i denne studien uttrykker at de opplever. Det fremstår også som at alle lærerne har en klar oppfatning av hva deres rolle og oppgave er.

Særs interessant er det å studere informantenes perspektiver på objektivitet i undervisningen. Flere av lærerne var åpne for å fortelle om personlig oppfatninger meninger med elevene, og anså det som hensiktsmessig i forhold til både relasjoner med elevene og engasjement i undervisningen (Henry & Thorsen, 2021, ss. 2-3). De åpne lærerne var likevel tydelig på at objektivitet til temaer var viktig, selv om man valgte å dele personlig oppfatninger og meninger med elevene. Et fåtall av lærerne uttalte at de var mer forsiktig eller helt unngikk å dele personlige oppfatninger og meninger med elevene. Det er likevel sentralt at de som var tilbakeholden med å dele personlige oppfatninger og meninger med elevene, gjorde det av egen fri vilje. Måten de uttalte seg på, tydet på at det ikke lå et underliggende press eller frykt bak deres tilbakeholdenhet. Selv om lærerne uttrykte til dels ulike undervisningspraksiser, virket samtlige å være trygge i forhold til rammene for deres profesjonelle ytringsfrihet i undervisningen.

Forskningsspørsmål tre knytter seg til samfunnsfaglæreres håndtering av kontroversielle temaer i undervisningen. Det er interessante å se at samtlige av lærerne er åpne for å utsette elevene for et visst ubehag. I tillegg uttrykker ingen av lærerne at de kjenner på frykt eller at de unngår temaer som kan være kontroversielle. Et flertall av lærerne uttrykker også viktigheten av å trekke inn ubehag i undervisningen (Røthing, 2019, s. 45). Likevel har de en noe ulik tilnærming til hvordan de bruker ubehag som pedagogisk virkemiddel. Noen av lærerne er åpne om at de kan komme med provoserende utsagn

for å provosere elevene, for så å få til en diskusjon i klasserommet. På den andre siden er det noen og kanskje spesielt en informant som uttrykker at han ikke ønsker å si provoserende ting, kun for å skape en reaksjon. Han vektlegger heller en ærlig beskrivelse av kontroversielle temaer, og vektlegger at ubehaget skal komme gjennom å prate åpent og ærlig om temaet. Informantene i denne studien har noe ulike perspektiver på håndteringen av kontroversielle temaer. Likevel er alle enige om at relasjoner, kjennskap til elevene, modenhetsnivå og gode forberedelser er forutsetninger for at både kontroversielle temaer og ubehag skal finne sted i undervisningen (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 24). Det betyr at læreren i denne studien vil tilpasse seg og kanskje unngå temaer i ulike sammenhenger. Men unnvikelsen av temaer skjer fordi lærerne har brukt sitt profesjonelle skjønn og vurdert hvilke temaer elevgruppen er rustet for å møte.

Selv om lærerne stort sett uttrykker at de er åpne for ubehag og kontroversielle temaer i undervisningen, går grensen et sted. Et stort flertall av informantene uttrykker at de ikke kunne vist frem karikaturer i undervisningen, og den ene informanten beskriver det Samuel Paty gjorde som uprofesjonelt. Det er interessant å se informantene uttrykke at kontroversielle temaer og ubehag i undervisningen er viktig, men når et konkret eksempel blir trukket frem, blir det beskrevet som uprofesjonelt. Det gir grunn til å reise spørsmålet om hvilke temaer og metoder man faktisk kan ta inn i undervisningen, og om det egentlig er stor aksept for kontroversielle temaer og ubehag i undervisningen. Det er ikke urimelig å tro at normkultur mellom kollegaer (Jenssen & Roald, 2012, s. 120) kan påvirker disse perspektivene. Selv om man er profesjonsutøver og skal ha tillit til at man legger frem temaer i undervisningen på en hensiktsmessig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017), kan normer innad i skolen legge føringer for hva som er akseptert i undervisningen. Måten informantene endrer retning på når de blir konfrontert med et konkret eksempel gir grunn til å tro at det er en del usikkerhet knyttet til håndtering av kontroversielle temaer i undervisningen.

Gjennom intervjuene kommer det frem noen perspektiver som åpner opp for en interessant diskusjon. Enkelte uttalelser kan tyde på at man som lærer må ha et bestemt sett med holdninger og meninger for å ytre seg. Dette perspektivet kommer spesielt frem gjennom intervjuet med Emil og en uttalelse fra Eva. Emil uttaler at de fleste vet hva en lærer stemmer. I tillegg uttrykker han å stort sett kunne si akkurat hva han vil, men at han som seg selv med sine verdier og holdninger uansett ikke vil si noe kontroversielt. Eva uttrykker at hun i noen tilfeller opplever å kunne si sin mening i offentligheten, men i andre tilfeller må hun tenke seg mer om. I tillegg kommer det frem perspektiver når informantene prater om situasjonen for den profesjonelle ytringsfriheten er ideell eller ikke. Noen av lærerne uttrykker at situasjonen er ideell. Andre uttrykker at den ikke er ideell, men at det likevel ikke bør innføres endringer. Dette begrunnes både med å sikre trygghet blant elevene, men også holde skolens posisjon i samfunnet stabil og forutsigbar. På bakgrunn av dette kan det reises et spørsmål om lærere må ha et bestemt sett med holdninger og meninger for å kombinere rollen som lærer og demokratisk medborger.

Gjennom denne studien har jeg utforsket hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet opplever sin profesjonelle ytringsfrihet. Det kan fremstå som at informantene opplever rammene for den profesjonelle ytringsfriheten i klasserommet som tydelig. I tillegg uttrykker informantene at de opplever stor grad av tillit, handlingsrom og autonomi når de legger opp undervisningen. Flere av lærerne uttrykker at kontroversielle temaer og ubehag bør finne sted i undervisningen, samtidig som flere mener det er viktig. Likevel er det noe som tyder på at alle temaer ikke er godtatt i undervisningen. Det kan tenkes at

uskrevne normer mellom kollegaer legger føringer for hva som er akseptert i undervisningen. Dermed er ikke undervisning om kontroversielle temaer og ubehag i undervisningen helt uproblematisk. Selv om lærerne utviser en viss grad av trygghet knyttet til den profesjonelle yringsfriheten i klasserommet og på skolen, ser det derimot ut til å oppstå utfordringer når man befinner seg utenfor skolens vegger. Det kan synes som at flere av informantene har et uklart bilde over hvor skillet mellom den private og profesjonelle yringsfriheten går, og at man har begrensede muligheter for å ytre seg fordi man er lærer. En utydelig lojalitetsplikt (NOU 2022: 9, s. 312), en styrende normkultur (Jenssen & Roald, 2012, s. 120) og ulike politiske oppfatninger (ESO 2024: 1, s. 100), kan bidra til å gjøre dette skillet utfordrende, men også føre til at lærere sensurerer seg selv og dermed fraskriver seg en sentral demokratisk rettighet som yringsfriheten er.

Slik informantene i denne studien opplever sin profesjonelle yringsfrihet, ser det ikke ut til å være en stor utfordring knyttet til den profesjonelle yringsfrihet på skolen og i undervisningen. Utfordringen ligger i grensen mellom den private og profesjonelle yringsfriheten og hva man som lærer kan ytre i offentligheten. Mye tyder på at enkelte av lærerne i denne studien opplever underliggende forventninger knyttet til hva en lærer skal mene og har lov å ytre. Dette har bidratt til å reise spørsmålet, om man som lærer må ha et spesielt sett med meninger og holdninger for å kombinere rollen som lærer og demokratisk medborger.

## **5.2 Videre forskning**

Denne studien har utforsket hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet opplever sin profesjonelle yringsfrihet, og har basert seg på et kvalitativt forskningsdesign. Det ville derfor vært interessant å se utfallet av en lignende problemstilling med et kvantitativt forskningsdesign. Dette kunne bidratt til flere perspektiver, men også utforsket om utfordringene som kommer frem i denne studien, også gjelder flere lærere. Videre gir enkelte uttalelser og perspektiver i denne studien grunn til å reise spørsmålet om hvor vidt en lærer må ha et bestemt sett med meninger og holdninger for å kombinere rollen som lærer og demokratisk medborger. Et forslag til videre forskning på dette feltet kan derfor være å utforske dette spørsmålet ytterligere.

# Referanser

- Anker, T., & Von Der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 85-96. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>
- Børhaug, K., & Helsvig, K. G. (2023). Kampen om samfunnsfaget – eit forskingsoversyn med vekt på lærarane si rolle. *Nordidactica*(Vol 13 Nr 2023:2), ss. 28-48. Hentet fra <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/24188/22197>
- Bøyum, S. (2020). Kunnskap og profesjon. I S. Bøyum, *Etikk for lærarar* (ss. 154-169). Trondheim: Det Norske Samlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2.. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- ESO 2024: 1. (2024). *Talande tystnad? En ESO-rapport om sjalvcensur i Sverige*. Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi. Hentet fra [https://eso.expertgrupp.se/wp-content/uploads/2022/05/ESO-2024\\_1-\\_talande-tystnad\\_webb.pdf](https://eso.expertgrupp.se/wp-content/uploads/2022/05/ESO-2024_1-_talande-tystnad_webb.pdf)
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingssmåten i forvaltningssaker*. (LOV-1967-02-10): Lovdata. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL\\_3#KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_3#KAPITTEL_3)
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen, & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (ss. 21-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1.. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G., & Jore, M. (2022). Undervisning som balansekunst. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen, & M. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (ss. 13-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov*. (LOV-1814-05-17): Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>
- Halvorsen, B. (2020, Oktober 17). *Læreren viste Muhammed-karikaturer i timen. Fredag ble han halshugget utenfor Paris*. Hentet fra [Aftenposten.no: https://www.aftenposten.no/verden/i/pALkm6/laereren-viste-muhammed-karikaturer-i-timen-fredag-ble-han-halshugget-utenfor-paris](https://www.aftenposten.no/verden/i/pALkm6/laereren-viste-muhammed-karikaturer-i-timen-fredag-ble-han-halshugget-utenfor-paris)
- Hannon, L. S. (2022, Februar 7). *Kan ansatte ytre seg fritt offentlig?* Hentet fra [Utdanningsnytt.no: https://www.utdanningsnytt.no/arbeidsmiljo-lov-og-rett-ytringsfrihet/kan-ansatte-ytre-seg-fritt-offentlig/310961](https://www.utdanningsnytt.no/arbeidsmiljo-lov-og-rett-ytringsfrihet/kan-ansatte-ytre-seg-fritt-offentlig/310961)
- Henry, A., & Thorsen, C. (2021). Teachers' self-disclosures and influences on students' motivation: A relational perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, ss. 1-15. Hentet fra [Tandfonline.com: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2018.1441261](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2018.1441261)
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York: Routledge.

- Honningsøy, K. H., Fermariello, U., & Kristensen, M. (2020, Oktober 23). *NRK.no*. Hentet fra En lærers plikt å utsette elever for ubehagelige ytringer: [https://www.nrk.no/urix/\\_-en-laerers-plikt-a-utsette-elever-for-ubehagelige-ytringer-1.15207385](https://www.nrk.no/urix/_-en-laerers-plikt-a-utsette-elever-for-ubehagelige-ytringer-1.15207385)
- Jackson, R., & Everington, J. (2017). Teaching inclusive religious education impartially: an English perspective. *British Journal of Religious Education*, ss. 7-24. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01416200.2016.1165184>
- Jelstad, J. (2020). En av tre er redde for å vise Muhammedkarikaturer. *Utdanning nr. 13*, 8-17.
- Jenssen, E. S., & Roald, K. (2012). Skolen som organisasjon og arbeidsfellsskap. I M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (ss. 119-135). Kristiansand: Høyskoleforlaget. Hentet fra <https://learn-eu-central-1-prod-fleet01-xythos.content.blackboardcdn.com/5def77a38a2f7/23696562?X-Blackboard-S3-Bucket=learn-eu-central-1-prod-fleet01-xythos&X-Blackboard-Expiration=1715256000000&X-Blackboard-Signature=Gyxn67uqzwVQNXT%2B6wo1VmFV%2BFxUGSmQ>
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kerr, D., & Huddleston, T. (2017). *Å undervise i kontroversielle tema: Undervsning i kontroversielle tema gjennom opplæring til demokratisk medborgerskap og menneskerettigheter (EDC/HRE)*. (S. Berggrav, Overs.) Europarådet. (opprinnelig utgitt 2016). Hentet fra <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>
- Kierulf, A. (2021). *Hva er ytringsfrihet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>
- Larsen, A. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lea, K. (2021). Kapittel 15. Yrke eller profesjon? Hva er forskjellen og hvilken betydning har den? I L. S. Torjussen, & L. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (ss. 345-370). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maliks, J. (2024). Begrepslæring med Grunnloven: om demokratiopplæring gjennom begrepet ytringsfrihet. I L. Kvande, & H. Olofsson (Red.), *Begreper om og i samfunnet. Teori, empiri og analyse av begrepsforståelse og -læring i samfunnsfag* (ss. 171-186). Universitetsforlaget.
- Mangset, M., Midtbøen, A. H., & Thorbjørnsrud, K. (2022). Ytringsfrihet i Norge: debattens grenser og rommet for kunnskap. I M. Mangset, A. H. Midtbøen, & K. Thorbjørnsrud

- (Red.), *Ytringsfriheten i en ny offentlighet, Grensene for debatt og rommet for kunnskap* (ss. 11-31). Universitetsforlaget.
- Mathé, N. E., & Sæther, E. (2021). Klasseledelse og utvikling av ytringsnormer i samfunnsfag. I S. F. Erdal, L. Granlund, & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (ss. 310-324). Oslo: Universitetsforlaget.
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, ss. 14-47. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1111/curi.12000>
- McClimans, E. (2022, Juni 6). *Fortsatt krevende om krenkelser*. Hentet fra Norske lektorlag: <https://www.norsklektorlag.no/info/fortsatt-krevende-om-krenkelser/>
- Molander, A., & Terum, L. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander, & L. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (ss. 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk Lektorlag. (2018). *Aktivitetsrapport 2015-2017*. Norsk Lektorlag. Hentet fra [https://issuu.com/lektorbladet/docs/aktivitetsrapport\\_nll\\_2015-2017](https://issuu.com/lektorbladet/docs/aktivitetsrapport_nll_2015-2017)
- NOU 1999: 27. (1999). *"Ytringsfrihed bør finde sted": forslag til ny grunnlov § 100: Utredning fra en kommisjon oppnevnt ved Kongelige resolusjon 26. august 1996: Avgitt til justis- og politidepartementet 22. september 1999: Vol. NOU 1999: 27. Justis- og beredskapsdepartementet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/026a9879891a4972b019ce10f20561fe/no/pdf/nou199919990027000dddpdfa.pdf>
- NOU 2022: 2. (2022). *Akademisk ytringsfrihet. God ytringskultur må bygges nedenfra, hver dag*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ec388f0a1dcc4a628fda2fe95e5ddba7/no/pdfs/nou202220220002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2022: 9. (2022). *En åpen og opplyst offentlig samtale. Ytringsfrihetskommisjonens utredning*. Kultur- og likestillingsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/753af2a75c21435795cd21bc86faeb2d/no/pdfs/nou202220220009000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61): Lovdata. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Parr, G. H., & Fuglesang, A. R. (2020, Desember 7). *Opplæringsloven og lærernes rettssikkerhet*. Hentet fra Utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/juss-opplaeringsloven-opplaeringslovens-9a/opplaeringsloven-og-laerernes-rettssikkerhet/264211>
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2019). "Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, ss. 40-57. Hentet fra <https://journals.oslomet.no/index.php/fleks/article/view/3309/3157>
- Sivilombudet. (2014). *Regulering av ansattes ytringsfrihet*. (2014/91): Sivilombudet. Hentet fra <https://www.sivilombudet.no/uttalelser/regulering-av-ansattes-ytringsfrihet/>



- Sivilombudet. (2019). *Skriftlig advarsel i arbeidsforhold etter ytring på Facebook*. (2018/4777): Sivilombudet. Hentet fra <https://www.sivilombudet.no/uttalelser/skriftlig-advarsel-i-arbeidsforhold-etter-ytring-pa-facebook/>
- Solhaug, T. (2021). Demokrati, medborgerskap og didaktikk. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen* (2. Utgave. utg., ss. 222-237). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steen-Johnsen, K., Fladmoe, A., & Frøvoll, G. L. (2022). En endret offentlighet? Holdninger til og erfaringer med ytringsfrihet i 2013–2020. I M. Mangset, A. H. Midtbøen, & K. Thorbjørnsrud (Red.), *Ytringsfrihet i en ny offentlighet* (ss. 57-74). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 5. utgave (5.. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wollebæk, D., Thorbjørnsrud, K., & Steen-Johnsen, K. (2022). Holdninger til ytringsfrihet i Norge: et nytt kart og kompass. I M. Mangset, A. H. Midtbøen, & K. Thorbjørnsrud (Red.), *Ytringsfrihet i en ny offentlighet, Grensene for debatt og rommet for kunnskap* (ss. 33-55). Universitetsforlaget. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/9788215051017-2022>
- Ødegård, A., Trygstad, S. C., & Steen, J. R. (2016). *Varsling og ytring blant medlemmer i sju fagforbund*. Fafo-rapport 2016:34: Fafo. Hentet fra <https://www.fafo.no/images/pub/2016/20596.pdf>
- Aasland, O. G., & Førde, R. (2008, August 28). Legers faglige ytringsfrihet. *Tidsskrift for den norske legeforening*. Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2008/08/originalartikkel/legers-faglige-ytringsfrihet>

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Intervjuguide.

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv og samtykkeskjema.

**Vedlegg 3:** Vurdering av SIKT.

## **Vedlegg 1: Intervjuguide.**

### **Intervjuguide**

#### **Innhold:**

- Innledning
- Oppvarmingsspørsmål
- Hva er yringsfrihet?
- Samfunnsfaglæreres opplevelse av profesjonell yringsfriheten i klasserommet og dens grenser
- Den profesjonelle yringsfriheten ovenfor elevene
- Kontroversielle temaer
- Avslutning

#### **Innledning**

- Gi en kort innføring i prosjektet og hensikten med det.
- Informere om samtykke skjema. Få informanten til å lese å signere skjemaet, samt informere om at hen kan trekke seg når som helst både under intervjuet, men også i etterkant av intervjuet.
- Understreke at jeg ikke ønsker informasjon som kan identifisere elever, andre personer eller informanten selv.
- Gi en innføring i intervjuets planlagte gang.

#### **Oppvarmingsspørsmål:**

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
  - Hvor mange studiepoeng har du i samfunnsfag?
- Som lærer, hva er det du liker best ved samfunnsfaget?

#### **Hva er yringsfrihet?:**

- Er yringsfriheten noe som opptar deg?
  - Hvis ja, på hvilken måte?
  - Hvis nei, hvorfor ikke?
- Hvilken forståelse har du av begrepet yringsfrihet?
  - Hva tenker du en ytring er?
  - Hva legger du i begrepet yringsansvar?

- Hva anser du som hensikten med ytringsfriheten på generelt grunnlag?

**Samfunnsfaglæreres opplevelse av profesjonell ytringsfriheten i klasserommet og dens grenser:**

- Hva mener du kjennetegner profesjonsrollen?
- Hvilket syn har du på skillet mellom ytringsfrihet som privatperson og som samfunnsfaglærer?
  - Har du noen gang opplevd konflikt mellom disse rollene?
    - På hvilken måte? Eller hvorfor tror du dette ikke har blitt en konflikt?
- På hvilken måte er ytringsfriheten begrenset i rollen som samfunnsfaglærer?
  - Opplever du disse begrensningene som viktige og riktige?
    - Hvorfor/hvorfor ikke?
  - Føler du at du har muligheten til å fremstå som autentisk/ekte i undervisningen med bakgrunn i disse begrensningene?
- Er læreres profesjonelle ytringsfrihet i klasserommet noe som blir diskutert i kollegiale?
  - Hva blir diskutert/hvorfor tror du ikke det er et tema?
- Har du noen gang blitt møtt med negativitet eller kritikk fra elever, foreldre eller andre lærere for noe du har sagt i undervisningen?
  - Hvis ja, hva skjedde?
  - Hvis nei, tror du det er tilfeldig?
- Tror du en samfunnsfaglærer opplever den profesjonelle ytringsfriheten i undervisningen ulik ut ifra om man er lærer i byen eller på bygda?
  - Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Tror du kjønn spiller en rolle for hvordan du og andre samfunnsfaglærere opplever den profesjonelle ytringsfriheten i undervisningen?
  - Hvorfor/Hvorfor ikke?

**Den profesjonelle ytringsfriheten ovenfor elevene:**

- Opplever du eller har du opplevd situasjoner i samfunnsfagundervisningen hvor du er i frykt for å fornærme, provosere eller krenke elevene?
  - Hvordan var det og hva skjedde?
  - Hva har gjort at du ikke har opplevd en slik situasjon tror du?

- Hvilket forhold har du til krenkelsesbegrepet?
  - Opplever du et økt fokus på krenking?

### **Kontroversielle temaer:**

- Hva anser du som kontroversielle temaer i undervisningen?
  - Hva er spesielt med disse temaene?
  - Hva gjør de kontroversielle?
- Finnes det noen temaer du finner det mer krevende å undervise om?
  - Hvilke temaer, og hvorfor opplever du disse som krevende?
- Finnes det noen temaer du bevisst har unngått å prate om eller situasjoner der du unngår å diskutere visse temaer for å unngå kontrovers eller konflikt i klasserommet?
  - Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Trekke frem drapet på Samuel Paty
  - Tenker du at en samfunnsfaglærer skal kunne gjøre slike ting i undervisningen?
    - Tenker du at en samfunnsfaglærer bør gjøre slikt i undervisningen?
      - Hvorfor/hvorfor ikke?

### **Avslutning:**

- Er situasjonen for samfunnsfaglæreres profesjonelle ytringsfrihet i klasserommet ideell, eller burde det skje noen endringer.
  - Hva gjør den ideell?
  - Hvilke endringer bør gjøres?
- Er det noe du ønsker å si mer om, eller noe jeg har glemt å spørre deg om?
- Hvis det skal ha seg slik at jeg har noen flere spørsmål jeg ønsker å stille deg, er det greit jeg kontakter deg på mail eller mobil?
- Dersom du skulle ha noen spørsmål eller innvendinger til meg, må du bare ta kontakt.

## **Vedlegg 2:** Informasjonsskriv og samtykkeskjema.

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### ***Masteroppgave – Hvordan opplever samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet sin yringsfrihet i undervisningen?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet opplever sin profesjonelle yringsfrihet i undervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet ved dette prosjektet er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet opplever sin profesjonelle yringsfrihet i undervisningen. Gjennom kvalitative personlige intervjuer, ønsker vi å få en dypere innsikt i tanker, opplevelser og utfordringer samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet kan ha knyttet til sin profesjonelle yringsfrihet i undervisningen.

Problemstillingen for prosjektet er «hvordan opplever samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet sin profesjonelle yringsfrihet i undervisningen».

Forskningsspørsmålene for prosjektet er:

- Hvordan opplever samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet rammene og begrensningene for yringsfriheten i undervisningen?
- Hvordan opplever samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet risikoen for å fornærme eller provosere elever i undervisningen?
- Er det temaer i undervisningen som samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet opplever som krevende eller unngår å prate om?

Dette prosjektet er en masteroppgave.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultetet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)/Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I dette prosjektet er hensikten å undersøke samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Du har blitt spurt om å delta fordi du både er samfunnsfaglærer og jobber på ungdomstrinnet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et kvalitativt personlig intervju, hvor du svarer på spørsmål fra intervjuer (studenten i dette prosjektet). Intervjuet vil ta 30 – 60 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp og lagret via diktafonen til nettskjema. Intervjuet inneholder spørsmål om for eksempel hva du legger i begrepet yringsfrihet, hvilket syn du har på skillet mellom yringsfrihet som privatperson og som samfunnsfaglærer og hvordan du opplever det å undervise om kontroversielle temaer.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- De som vil ha tilgang til opplysningene om deg er studenten og studentens veileder for dette prosjektet.
- Intervjuet vil bli tatt opp via nettskjema sin diktafon, og videre lagret på nettskjema under en kode som ikke identifiserer deg.
- Oversikten over hvilken kode som tilhører hver enkelt informant vil oppbevares på en adskilt liste som vil bli innelåst.
- Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Hver deltaker vil være anonymisert, og hverken deres navn, bosted, arbeidssted eller alder vil bli oppgitt i publikasjonen.
- I publikasjonen vil kun deltagerens kjønn, antall år i yrket og om deltakeren jobber i by eller bygd, komme frem.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai/juni 2024. Ved prosjektslutt vil alt datamateriale som kan inneholde dine personopplysninger, slettes. Dette inkluderer transkripsjon av intervju og lydopptak.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet - Fakultetet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)/Institutt for Lærerutdanning, har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Jakob Mattias Emanuel Maliks (Veileder/prosjektansvarlig)
  - Epost: [jakob.maliks@ntnu.no](mailto:jakob.maliks@ntnu.no)
  - Mobil: 92697963
- Markus Mathisen (student)
  - Epost: [Markusgm@stud.ntnu.no](mailto:Markusgm@stud.ntnu.no)

- Mobil: 94159506
- Thomas Ørnulf Helgesen (Personvernombud ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet)
  - Epost: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)
  - Mobil: 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

**Veileder/Prosjektansvarlig**

Jakob Mattias Emanuel Maliks

**Student**

Markus Mathisen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Masteroppgave – *Hvordan opplever samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet sin ytringsfrihet i undervisningen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju.
- At intervjuet blir tatt lydopptak av, som vil bli slettet så fort intervjuet er transkribert.
- At det som blir sagt og kommer frem i intervjuet kan bli brukt i prosjektet, så fremt det anonymiseres.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 3: Vurdering av SIKT.



# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
162856

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
12.01.2024

**Tittel**

Master i samfunnsfag. Grunnskolelærerutdanning.

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Jakob Mattias Emanuel Maliks

**Student**

Markus Mathisen

**Prosjektperiode**

01.09.2023 - 31.05.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2024.

[Meldeskjema](#)

---

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.



