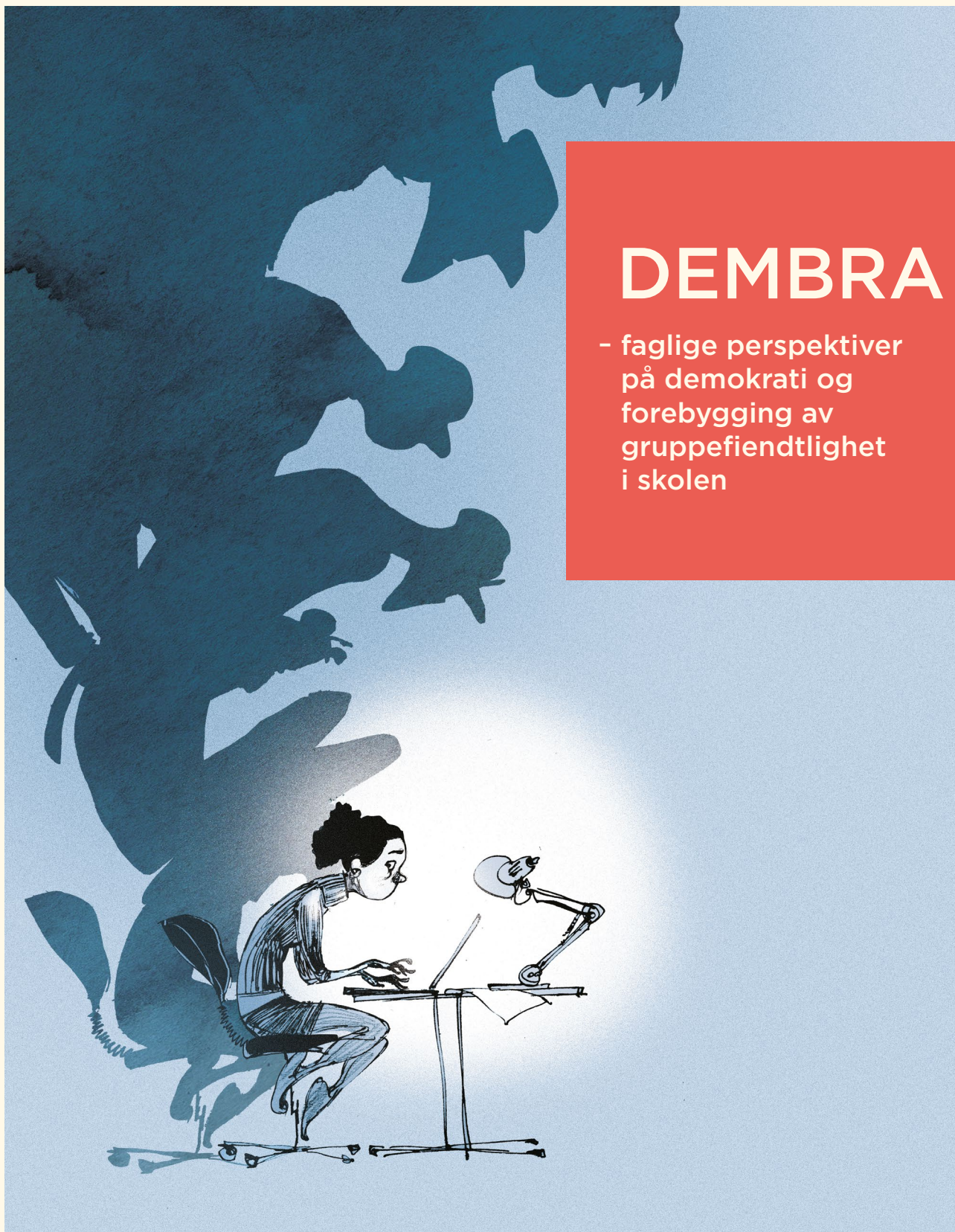


**dembra** Demokratisk beredskap  
mot rasisme og antisemittisme



# DEMBRA

- faglige perspektiver  
på demokrati og  
forebygging av  
gruppefiendtlighet  
i skolen

**TEMANUMMER: Ytringsfrihet og ytringsrom i skolen**

#### ◆ **UTGITT AV**

Senter for studier av Holocaust  
og livssynsminoriteter (HL-senteret)  
Villa Grande, Bygdøy  
Huk Aveny 56, 0287 Oslo  
[www.hlsenteret.no](http://www.hlsenteret.no)

#### ◆ **REDAKTØRER**

Claudia Lenz, Peder Nustad, Solveig Moldrheim

#### ◆ **KOORDINATOR FOR PUBLIKASJONEN**

Aase-Hilde Brekke

#### ◆ **DESIGN**

Anagram Design og grafiske elementer/illustrasjoner

#### ◆ **TITTEL**

Ytringsfrihet og ytringsrom i skolen

#### ◆ **FORFATTERE**

Dorthe Anthony, Marta Bivand Erdal, Stine Bang Svendsen,  
Peder Nustad, Claudia Lenz, Solveig Moldrheim, Ingeborg  
Katarina Vea.

#### ◆ **ILLUSTRASJONER**

Siri Dokken  
Alle illustrasjoner har tidligere stått på trykk i Dagsavisen

#### ◆ **TRYKK**

Konsis

#### ◆ **ÅR**

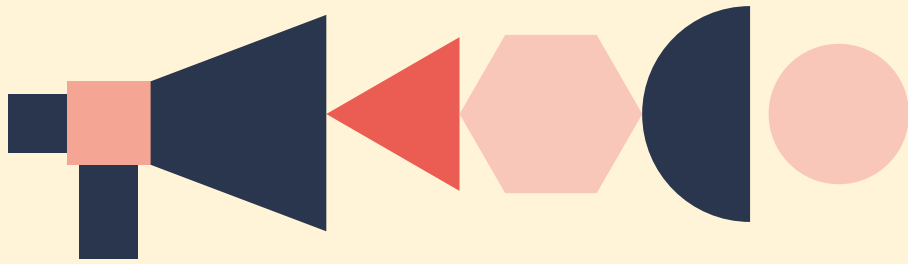
2023

ISBN: 978-82-92988-74-9

LISENS: Ikke Kommersiell-DelPåSammeVilkår

CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>



Vi håper at publikasjonen vil inspirere alle som jobber med ytringsfrihetstematikken på utdanningsfeltet, til gode refleksjoner, samtaler om de vanskelige dilemmaene og utvikling av undervisningspraksis som skaper et godt ytringsrom for alle.





# ◆ Innhold

● <b>Innledning:</b>	
<b>Ytringsfrihet, ytringsansvar og ytringsom i skolen</b> Av Claudia Lenz, Solveig Moldrheim og Peder Nustad	6
● <b>Faglige perspektiver</b>	19
<b>Kjærlighetens pedagogikk og ytringsfrihet i skolen: Innsikter fra Per Fokstads pedagogiske tenking</b> Av Stine Bang Svendsen	20
<b>Om behov for anstendighet og medmenneskelighet i ytringsfrihetens tjeneste: Elevers utvekslinger og et pedagogisk mulighetsrom</b> Marta Bivand Erdal	28
<b>Skolen for Livet</b> Av Dorthe Anthony	42
● <b>Ungdommenes stemmer</b>	55
<b>Ungdommenes ytringsfrihetsråd - utfordringer og anbefalinger</b>	56
● <b>Undervisningsopplegg</b>	61
<b>Spørsmål for å skape et godt ytringsrom i undervisningen</b>	62
<b>Ytringsfrihet: Hva betyr det for deg?</b>	64
<b>Min stemme: Hvordan bruker jeg den?</b>	70
<b>Aktiv lytning og bevidning af en dilemmafylt opplevelse</b>	78
● <b>Intervju med kunnskapsminister Tonje Brenna</b>	91
<b>Klasserommet som læringsarena for god ytringskultur</b> Av Ingeborg Katarina Vea	92
● <b>Bidrag</b>	96
<b>Nordisk ministerråd og DIS-nettverket</b>	96
<b>Forfattere</b>	97

# Ytringsfrihet, ytrings- ansvar og ytringsrom i skolen

► Claudia Lenz, Solveig Moldrheim  
og Peder Nustad

Dette temanummeret av Dembra-publikasjonen er i sin helhet viet ytringsfrihet og skole. Hva innebærer ytringsfrihet for skolen? Hvordan kan skolen styrke elevenes ytringsfrihet og evne til å bruke den? Går det en grense mellom elevenes ytringsfrihet og ønsket om å bygge en trygg og inkluderende ytringskultur? Og hva er forholdet mellom ytringsrom, ytringsfrihet og ytringsansvar?

Bakgrunnen for temanummeret er den nordiske konferansen *Ytringsfrihet – rom for alt og alle*, som ble holdt i Oslo i september 2022. Konferansen ble initiert og finansiert av Nordisk ministerråd, med Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret) som vertskap, i samarbeid med Raftostiftelsen.

## Ytringsfrihet som demokratisk bærebjelke

Ytringsfrihet har fått stor oppmerksomhet i den offentlige samtalen. Det er stor enighet om at ytringsfrihet er en menneskerettighet og en sentral bærebjelke på et demokratisk samfunn. I et demokrati er det viktig at alle kan ha en fri stemme og

gi uttrykk for sine meninger, men ikke minst at det er mulig å tale makten imot uten å måtte frykte straff. Ytringsfriheten handler altså om en frihet «for» og en frihet «fra». Det å ikke bli satt i fengsel for å ytre sine meninger er ikke nok til å sikre den enkeltes eller utsatte gruppers ytringsfrihet i et samfunn.

Selve forestillingen om ytringsfrihet stammer fra opplysningstidens ideal om det autonome mennesket, mennesket som tenker og handler fritt og selvstendig. Dermed er ytringsfrihet også tett koblet til et humanistisk dannelsesideal. Men det finnes en rekke forutsetninger for at den enkelte kan benytte seg av sin ytringsfrihet. Åpen tilgang til informasjon og muligheten til å uttrykke egne tanker og meninger er blant de grunnleggende forutsetningene.

Mange vektlegger også hvordan ytringsfriheten er en forutsetning for andre menneskerettigheter, både politiske og sosiale. Ytringsfrihet er likevel en rettighet som kan komme i et spenningsforhold med og må avveies mot andre rettigheter, som retten til liv, privatliv og religionsfrihet. Det er denne avveiningen som vekker debatt i samfunnet.

” I et demokrati er det viktig at alle kan ha en fri stemme og gi uttrykk for sine meninger, men ikke minst at det er mulig å tale makten imot uten å måtte frykte straff.

På den ene siden står de som mener at ytringsfriheten bør vektes høyt. Et ytterpunkt vil være de som mener at bare retten til liv må gå foran. Dette ligger bak tanken om at ytringer som oppfordrer til vold, ikke bør tillates. På dette punktet møter ytringsfriheten lovens begrensninger – det å oppfordre til vold mot mennesker er straffbart. På den andre siden er det de som mener at ytringsfrihet må vurderes på lik linje med andre rettigheter. Vurderingen av hvilke ytringer som kan tillates når, blir da mer kompleks. Ytterposisjonene i norsk debatt er likevel enige om det grunnleggende: at ytringsfrihet er viktig.

Noen ganger kan diskusjonen om ytringsfrihetens absolutte verdi og grenser overskygge diskusjonen om reelle utfordringer knyttet til ytringsfriheten i Norge. For eksempel peker Ytringsfrihetskommissjonen på at ytringsfriheten i deler av arbeidslivet ikke står så sterkt. Dette kan peke mot at samtalen om ytringsfrihet har godt av å være koblet til konkrete kontekster og spørsmålet om hva som står i spill, og for hvem.

Det er også en fare for at de polariserte ytringsfrihetsdebattene bidrar til en oppfatning om at vi

mangler et felles grunnlag for en demokratisk samtale, til tross for at en grunnleggende enighet faktisk finnes. Slik kan diskusjonene om ytringsfrihet paradoksalt nok også bidra til å undergrave tilliten i den demokratiske samtalen.

#### Ytringsfrihet under press

Samtidig er det stor enighet om at ytringsfriheten står under press på verdensbasis. Rapporten *World press freedom index 2022*, som organisasjonen Reportere uten grenser står bak, fastslår at situasjonen verden over er preget av politisk polarisering og autoritære tendenser.

At the international level, democracies are being weakened by the asymmetry between open societies and despotic regimes that control their media and online platforms while waging propaganda wars against democracies. Polarisation on these two levels is fuelling increased tension (Reporters without borders, 2022).

Feilinformasjon pekes ut som en av hovedtruslene mot ytringsfriheten. Rapporten vektlegger «the disastrous effects of news and information chaos

- the effects of a globalised and unregulated online information space that encourages fake news and propaganda» (ibd.).

Ytringsfriheten trues åpenbart av direkte undertrykkelse og forfølgelse av de som ytrer seg kritisk mot makthaverne. Men den trues også av tendenser som undergraver de grunnleggende fundamentene for demokratisk meningsutveksling og beslutningstaking i land med fungerende demokratiske styresett. Et helt fritt system gir også frihet til spredning av feilinformasjon, konspirasjonsteorier og hatefulle ytringer. Dette kan føre til selvsensur og manglende deltakelse i offentlige ordskifter – alt det som kunne skjedd, men som ikke skjer fordi enkeltmennesker kan risikere hatprat og uthengning på sosiale medier.

### Den norske Ytringsfrihetskommisjon

I NOU 2022: 9 *En åpen og opplyst offentlig samtale* gir den norske Ytringsfrihetskommisjonen uttrykk for en nyansert oppfatning:

De siste 20 årene har vi opplevd en demokratisering av ytringsmulighetene det er vanskelig å fatte rekkevidden av. Tilgangen på informasjon og mulighetene for deltakelse er revolusjonert. Samtidig har det teknologiske skiftet skapt nye problemer. Overvåkning, spredning av feilinformasjon og ordvekslinger hinsides alminnelig høflighet setter ytringsfriheten på prøve (NOU 2022: 9, s. 13).

På den ene siden er situasjonen preget av en nærmest grenseløs tilgang til informasjon og historisk ukjente muligheter for enkeltindivider og grupper til å ytre seg og til å nå ut med sine meninger. På den andre siden kan nettopp denne uregulerte strømmen av informasjon og ytringer

undergrave den enkelte og noen gruppers mulighet til å benytte seg av disse mulighetene, og dermed begrense deres ytringsrom.

Når NOU-en nevner «ordvekslinger hinsides alminnelig høflighet», peker dette mot faktorer som kan begrense ytringsfriheten på andre måter enn makthavernes politiske forfølgelse.

Det å få muligheten til å ytre seg om noe man brenner for, kan være et alternativ til vold. Men samtidig kan ytringsfriheten brukes til å påføre andre en form for symbolsk vold. Ytringer kan oppleves sårende på en måte som skremmer folk bort fra deltakelse i de ulike offentlighetene. Mens noen vil påstå at man må tåle slikt som en pris for den demokratiske deltakelsen, fremhever andre at prisen er veldig skjevfordelt. De som trenger tilgang til ytringsrommet mest rammes hardest: grupper som møter diskriminering og fordommer.

Mangseth, Midtbøen og Thorbjørnsrud beskriver de ulike og tilsynelatende uforenlige virkelighetsoppfatningene på denne måten:

Hva er den største trusselen mot ytringsfriheten i Norge i dag? Noen svarer «sjikane og hets», «hat», «rasistiske og krenkende holdninger» og «at alt er lov å si, uten at det får konsekvenser». Andre mener at problemet er «sosial kontroll», «politisk korrekthet», «frykten for å bli stemplet som rasist» eller «cancel culture». Disse virkelighetsbeskrivelsene er fascinerende forskjellige. De stiller to motsatte diagnoser om ytringsfrihetens vilkår i Norge, der den ene handler om at rommet til å ytre seg er for trangt, den andre at en grenseløs debatt gir skadelige ytringer fritt spillerom (Mangset et al., 2022s. 11).



Spenningen mellom disse virkelighetsoppfatningene har blitt mer spisset etter Black Lives Matter-demonstrasjonene i 2020, som ble utløst av at den svarte amerikaneren George Floyd på brutalt vis ble drept av en politimann. Også i de nordiske landene har Black Lives Matter satt i gang diskusjoner om ulike former for rasisme, bl.a. hverdagsrasisme og mikroagresjon. Når minoriteter er utsatt for stigmatiserende og nedsettende ytringer og handlinger, kan disse, isolert sett, virke uskyldige og uproblematiske. Når de gjentas og settes i system, kan de likevel være både belastende og begrensende for de som rammes (Führer, 2022).

Et slikt perspektiv viser også hvordan ytringer kan ramme hardere enn det som er intensjonen til den som ytrer seg. For å vurdere en ytring er det derfor ikke nok å se på avsenderens intensjon. Konsekvensen må også tas i betraktning. Men den er heller ikke alltid forutsigbar. Hvordan en ytring rammer, er både avhengig av personlige faktorer og ikke minst av kontekst. Samlet sett gir kanskje intensjon, konsekvens og kontekst en nyansert inngang til å vurdere ytringer, inkludert hva som er akseptable og uakseptable ytringer.

Grensene for hva som er akseptabelt og uakseptabelt, vil ikke være de samme fra et juridisk perspektiv som fra et moralsk perspektiv. Jussen setter ytre og absolutte grenser for hva som er lovlig og ulovlig. Men loven regulerer ikke verdivalg innenfor det som er lovens grenser. Her kommer moralen inn i bildet. En ytring kan altså anses som umoralsk, selv om den er lovlig. Ikke alt som er lov, er riktig. Men hvordan skal skillet mellom akseptable og uakseptable ytringer defineres, og hvordan og av hvem skal de «uskrevne» lovene som regulerer hva som er greit og ikke greit å si, forhandles frem?

### Digitalisering og nye medier endrer ytringslandskapet

Den digitale revolusjonen vi har sett de siste tretti årene, har ført til en del endringer når det gjelder ytringer og ytringsfrihet. Gjennom internett og sosiale medier har alle den prinsipielle muligheten til å gjøre synspunktene sine tilgjengelige for absolutt hele verden. Men den enorme ytringsfrihetsoptimismen som var koblet til internettet tidligere, har blitt erstattet av en større skepsis.

Det at ytringer er tilgjengelige, betyr ikke at de blir oppdaget, hørt og tatt på alvor. Mengden stoff på nett gjør at de aller fleste ytringer drukner. Det er blitt lettere å ytre seg, men ikke nødvendigvis lettere å få gehør. Sosiale medier styres dessuten av algoritmer som først og fremst er utformet for å holde på brukernes oppmerksomhet. Det gjøres for det første ved å forsterke det som er høylytt og ekstremt, for det andre ved å presentere saker som brukeren identifiserer seg med. Sosiale medier bidrar til at kommunikasjonen skjer mellom mennesker som er enige. På den måten kan det også oppstå «ekkokamre» der folk bare møter andre som deler og bekrefter den samme virkelighetsoppfatningen (Cinelli et al., 2021). Som konsekvens kan også frustrasjon, sinne og hat mot «de andre» piskes opp.

Samtidig som det er noen trekk ved sosiale medier som skaper nye dynamikker, er de psykologiske mekanismene hos brukerne de samme som i den fysiske verdenen. Det betyr at skillet mellom «online» og «offline» ikke skal overdrives. Kanskje er det som skal til for å sikre ytringsrommet for den enkelte og ulike grupper i samfunnet ikke så forskjellig om det dreier seg om arenaer på eller utenfor internett?

Disse trekkene utfordrer også samtalen om ytringsfrihet. For denne samtalen kan det være nyttig med begreper som gir mulighet til å trekke inn ytringsfrihetsargumenter både for å sikre minoritetsvern og for å kritisere majoritetens privilegier. Her kan begreper som «ytringsansvar» og «ytringsrom» være til hjelp for å komme i dybden på hvordan muligheten til å gi uttrykk for sine meninger, få gehør for sin stemme og kunne «tale makten midt imot» kan bli redusert og undergravd i et samfunn der alle prinsipielt nyter full ytringsfrihet. Skolen er en viktig arena for å innøve disse grensegangene.

### Ytringsfrihet og skolen

Hvordan bør ytringsfriheten forvaltes når den spiller en så sentral rolle for et levende demokrati, men samtidig er ledsaget av så utpregede dilemmaer? Det å kunne benytte seg av sin egen ytringsfrihet og samtidig respektere og forsvare andres, stiller store krav til den enkelte. Det innebærer en forståelse av hva denne rettigheten faktisk innebærer, og evnen til å reflektere over hvor grensene går, både juridisk, moralsk og sosialt. Det å kunne delta i samtalen om ytringsfrihet på en kvalifisert måte forutsetter å ha et språk og redskaper for å kunne argumentere for egne behov og oppfatninger og for å møte andres. Det å kunne bli en aktiv deltaker i en god ytringskultur forutsetter med andre ord demokratisk danning.

Det er ikke så overraskende at mange forventninger er rettet mot skolen når det gjelder å danne og utdanne de unge til å bli aktive forsvarere og kompetente forvaltere av ytringsfriheten. I den norske Ytringsfrihetskommisjonens rapport er «skole» nevnt hele 123 ganger, og flere av dens anbefalinger er rettet mot styrkingen av elevenes ytringsfrihetsbevissthet.

I sin hilsmingstale under den nordiske ytringsfrihetskonferansen i september 2022 kom statssekretær Sindre Lysø likevel med en liten demper: «Alle problemer vi har i samfunnet, kommer til uttrykk i våre klasserom. Det betyr ikke nødvendigvis at løsningen ligger i skolen.»

Med tanke på ytringsfriheten er dette en viktig påminnelse. Skolen sitter ikke med ferdige fasitsvar som bare må innlæres av elevene. Skolens sentrale rolle ligger i at den er en arena der elever *praktiserer* ytringer, og der de skal lære både å ytre seg og å ta imot andres ytringer. Både innenfor rammene av fagundervisningen og all annen samhandling som foregår innenfor klasserommene og skolens vegger, kan elevene støttes til å lære å bruke sitt eget og respektere andres ytringsrom, og til å manøvrere i både åpne og subtile begrensninger. Slik forholder skolen seg kontinuerlig til ytringsfriheten og alle dens dilemmaer.

Ytringsfrihetskonferansens tittel *Ytringsfrihet – rom for alt og alle?* tok nettopp inn over seg at grunnlaget for å ytre seg ikke kun er en frihet. Alle trenger også rom for å ytre seg. Og idet vi ytrer oss, har vi også et ansvar. En viktig inngang til undervisning om ytringsfrihet blir dermed å ta på alvor kompleksiteten som friheten innebærer. Undervisningen må utforske dilemmaer og maktens betydning for ytringsrommet.

Læreplanene i alle de nordiske landene er bygget på en ambisjon om å styrke elevenes demokratiske medborgerskap. Både kunnskaper, ferdigheter og det å utvikle en demokratisk væremåte inngår i skolens mandat. I demokratilæring vektlegges samspillet mellom kunnskap og kritisk forståelse (om), det å erfare demokrati i selve læringsprosessen (gjennom), myndiggjøring og handlings-

” I all samhandling som foregår innenfor klasserommene og skolens vegger, kan elevene støttes til å lære å bruke sitt eget og respektere andres ytringsrom, og til å manøvrere i både åpne og subtile begrensninger.

kompetanse (for) (Lenz, 2020). Dette er sentrale bærebjelker også når det gjelder ytringsfrihet og ytringsansvar. Elevene skal lære *om*, *gjennom* og *for* ytringsfrihet og ytringsansvar.

Evnen til å kunne skille mellom ytringer som er «innenfor» eller «utenfor» det akseptable i likeverdig meningsutveksling, kan settes på prøve når det oppstår sterkt engasjement og mye står på spill for de involverte (Lenz & Moe, 2022; Moe, 2022). Her kan skolen representere en trygg arena for utprøving, der lytting og utforskning er like viktig som det å «vinne frem» med et argument. På denne måten kan klasserommet bli et «brave space», altså et sted der det går an å våge å delta og «mene noe» uten å risikere å bli latterliggjort, utfrosset eller oversett (Flensner & Lippe, 2019; Iversen, 2019).

Skolens mandat til å styrke ytringsfrihet som en menneskerett og et grunnleggende demokratisk gode er altså ingen enkel og entydig oppgave. Som en slags rettesnor for skolens manøvrering i ytringsfrihetens muligheter og begrensninger kan fire spørsmål være av betydning:

**1. Hvordan kan skolen forberede elevene til å utøve sin egen og respektere andres ytringsfrihet?**

Hvilke kunnskaper og hvilken kritisk forståelse av formelle rettigheter og sammenhengen mellom rettigheter og plikter bør elevene tilegne seg?

Hvordan styrke en forståelse av sammenhengen mellom ytringsfrihet og ytringsansvar?

Hvordan kan elevene på best mulig måte bli aktive og ansvarlige deltakere i forhandlingene om grenser og grensesetting?

**2. Hva utfordrer elevenes og lærernes ytringsrom i skolen?**

Hvilke erfaringer og synspunkter risikerer å bli systematisk oversett, bortforklart eller på andre måter ikke bli tatt på alvor? Hvilke elevgrupper erfarer på denne måten et innsnevret ytringsrom?

Hvilke ujevne maktrelasjoner finnes i skolen som institusjon, og hva er konsekvensene av disse?

Hvilke stemmer er dominerende, hvilke er tause?

” At skolen trekker inn debatten om ytringsfriheten med sin kompleksitet og sine dilemmaer er nettopp med på å styrke forståelsen av ytringsfrihetens betydning i et demokratisk samfunn.

Hvordan etablere en åpen samtale om omkostningene det kan ha for elevene og lærerne å «tale makten midt imot»?

Hvordan kan skolen styrke elevenes og lærernes reelle medvirkningsmuligheter – og dermed styrke deres posisjon som ansvarlige aktører innenfor skolen som demokratiarena?

### **3. Hva kjennetegner en god *ytringskultur* i skolen, og hvordan kan skolene jobbe helhetlig for å fremme denne?**

Hvilke samhandlingsformer i og utover undervisning kan bidra til eller står i veien for at den enkelte får en opplevelse av å bli sett og hørt – og at hun eller hans stemme betyr noe?

Hvordan kan «spillereglene» for konflikthåndtering i skolen etableres slik at alle involverte utvikler eierskap og ansvarsfølelse?

### **4. Hvilke *spenninger og dilemmaer* kan oppstå i dette arbeidet?**

Hvordan kan lærere og ledere skape arenaer og profesjonelle samhandlingsformer der disse dilemmaene kan tematiseres og bearbeides?

Det finnes ikke klare svar på disse spørsmålene. Svarene vil være forskjellige til ulike tider og så vel som i ulike kontekster. Spørsmålene er likevel fundamentalt viktige fordi de er med på å utvikle bevissthet rundt ytringsfrihet, ytringsrom og ytringsansvar. Vi minner om budskapet vi innledet med, at det er stor enighet rundt ytringsfrihetens grunnleggende betydning. Debatten om hvordan den best kan forvaltes og vernes om vil endre seg, det vil komme nye dilemmaer til, men diskusjonen er i seg selv viktig. Den er med på å holde demokratiet vårt levende. At skolen trekker inn debatten om ytringsfriheten med sin kompleksitet og sine dilemmaer er nettopp med på å styrke forståelsen av ytringsfrihetens betydning i et demokratisk samfunn.

### **Bidragene i publikasjonen**

Hvert bidrag i denne publikasjonen berører disse spørsmålene med teoretiske og praksisnære perspektiver.

I bidraget *Å ønske barns selvuttrykk velkommen. Kjærlighetens pedagogikk som redskap for å skape ytringsfrihet i skolen*, bygger **Stine Bang Svendsen** på Per Fokstads pedagogiske tenkning. Han mente at en ubetinget anerkjennelse av barns selvuttrykk

ikke bare er et grunnleggende pedagogisk prinsipp, det er også en betingelse for å sikre minoritets-  
elevers ytringsfrihet og ytringsrom. Svendsen hevder at «det er fortsatt nødvendig med en språklig og kulturelt pluralistisk skole for at lik rett til utdanning skal kunne realiseres. Det er fortsatt slik at lærerkollektivet må være mangfoldig nok til at alle barns selvtuttrykk kan møtes med gjenkjennelse for å kunne realisere ytringsfrihet i skolen».

**Marta Bivand** tegner et optimistisk bilde om elevenes ytringsansvar i sitt bidrag *Om behov for anstendighet og medmenneskelighet i ytringsfrihetens tjeneste: Elevers utvekslinger og et pedagogisk mulighetsrom*. Hun redegjør for funn fra et empirisk forskningsprosjekt der ungdommene ble spurt om sine tanker om ytringsfrihet. Gjennom elevstemmene blir vi kjent med de unges rettferdighetssans og deres ønske om en «anstendighet» som skal gjelde i den konkrete samhandlingen, men også i de offentlige samtale. Elevenes ytringsbevissthet og ytringsansvar peker dermed på en mangelfull nyansering i polariserte debatter, slik som stridene om Mohammed-karikaturene, som har blusset opp fra tid til annen etter 2005.

Gjennom **Dorthe Anthonys** bidrag *Skolen for Livet*, blir vi kjent med en skole som i sin helhet er bygd opp for å styrke elevene i å bli likeverdige og ansvarlige «eiere» av sin egen skolehverdag, og samtidig aktører i en demokratisk virkelighet som går utover skolebygget inn i et lokalsamfunn og relatert til de store samfunnsutfordringene. Det er her elevene erfarer et reelt ytringsrom som de inntar i samhandling med sine medelever. Anthony skriver: «Man kan i skolen arbeide om ytringsfrihet, gjennom ytringsfrihet og for ytringsfrihet. I skolen for livet arbeides der på alle tre nivåer ved eksplisitt at lære om ytringsfrihet kontra provokasjon.»

I publikasjonen inngår et intervju med Norges kunnskapsminister **Tonje Brenna**, der hun understreker lærerens betydning som tilrettelegger for meningsmangfold og god ytringskultur. Samtidig etterlyser Brenna «en ærlig debatt om hvordan det står til i norsk skole, om hvordan samfunnet påvirker skolen og motsatt». Hun oppmuntrer lærere til å bruke sin ytringsfrihet i disse debattene.

Illustrasjonene til **Siri Dokken** utgjør et særegent bidrag til denne publikasjonen. Dokken fanger inn noe av det som kan begrense og undergrave



ytringsrommet og ytringsfriheten til den enkelte – kanskje fordi hun eller han tilhører en bestemt samfunnsgruppe. Dokken er opptatt av hvordan hets, trakassering og hat, både i den fysiske og digitale kommunikasjonen, kan skremme noen til taushet, eller hvordan kommunikasjonen mislykkes fordi den er preget av sinne eller likegyldighet.

Samlet understreker bidragene at det ikke finnes enkle løsninger og fasitsvar hverken i de offentlige debattene om ytringsfrihet eller i spørsmålet om hvordan skolen kan «lære bort» ytringsfrihet til de unge. Å ruste barn og ungdommer til å bli aktive deltakere i det frie ordskiftet krever rom for innøving og for uenighet som ikke går på bekostning av gjensidig respekt og anerkjennelse. Ikke minst krever det rom for selvrefleksjon, maktkritiske spørsmål og protest.

I publikasjonens siste del har vi samlet noen konkrete undervisningsopplegg fra Danmark og Norge og refleksjonsspørsmål for arbeidet i lærerkollegiet.

Vi håper at publikasjonen vil inspirere alle som jobber med ytringsfrihetstematikken på utdanningsfeltet, til gode refleksjoner, samtaler om de vanskelige dilemmaene og utvikling av undervisningspraksis som skaper et godt ytringsrom for alle.

## ▼ REFERANSER

**Cinelli, M., Morales, G. D. F., Galeazzi, A., Quattrociochi, W. & Starnini, M.** (2021). The echo chamber effect on social media. *PNAS*, 118(9).

**Flensner, K. K. & Lippe, M. v. d.** (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education*, 30(3), 275–288.

**Führer, L. M.** (2022). Hverdagsrasisme. I C. A. Døving (Red.), *Rasisme. Fenomenet, forskningen, erfaringene*. Universitetsforlaget.

**Iversen, L. L.** (2019). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 41(3), 315–326.

**Lenz, C.** (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Pedlex.

**Lenz, C. & Moe, V.** (2022). *Vi bør heie på og styrke ungdommenes kritiske bevissthet*. VG. Hentet 29.

**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.), *Ytringsfrihet i en ny offentlighet. Grensene for debatt og rommet for kunnskap*. Universitetsforlaget.

**Moe, V. (Red.)**. (2022). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2022. Befolkningsundersøkelse, minoritetsstudie og ungdomsundersøkelse*. HL-senteret.

**NOU 2022: 9.** (2022). *En åpen og opplyst offentlig samtale. Ytringsfrihetskommisjonens utredning*. Kultur- og likestillingsdepartementet.

**Reporters without borders.** (2022). *RSF's 2022 World Press Freedom Index: a new era of polarisation*. <https://rsf.org/en/rsf-s-2022-world-press-freedom-index-new-era-polarisation>

”

Å ruste barn og ungdommer til å bli aktive og deltakere i det frie ordskiftet krever rom for innøving og for uenighet som ikke går på bekostning av gjensidig respekt og anerkjennelse.









# Faglige perspektiver

# Kjærlighetens pedagogikk og ytringsfrihet i skolen:

## Innsikter fra Per Fokstads pedagogiske tenking

► Stine Bang Svendsen

### Innledning

Ytringsfrihet handler om muligheten til å handle politisk, og alle handlinger er dypst sett uttrykk for selvet, har Hannah Arendt forklart (1996, s. 177). Spørsmål om ytringsfrihet både i skole og samfunn bør i dette perspektivet forstås som hvem-spørsmål, i vel så stor grad som hva-spørsmål. En kan vurdere ytringsfriheten i skolen ved å spørre hvilke selvtuttrykk skolen ønsker velkommen, og hvilke muligheter ulike barn får til å handle i fellesskap med andre.

I dette bidraget vil jeg diskutere ytringsfrihet i skolen fra et minoritetsperspektiv. Jeg tar utgangspunkt i den samiske læreren Per Fokstads (1890–1973) betraktninger om den norske skolen. Fokstad mente at det største problemet med skolen var at den var kjærlighetsløs overfor samiske barn (Fokstad, 1917). En skole som avviser barnets spontane selvtuttrykk, er egnet til å skade utviklingen av selvtillit og selvverd, og kan dermed skape varige hindre for ytringsevnen, mente Fokstad. Han hadde selv erfart dette. Sent i livet, i et intervju med Tor Edvin Dahl, sa han: «Forstår du dette? (...) Jeg kan ikke snakke vanlig. Jeg må ha forståelse. Jeg må vite at man er på min side, ellers orker jeg ikke snakke» (Fokstad

sitert i Dahl, 1970, s. 14). Fokstads varsomhet gir en inngang til dagens diskusjoner om hvilke rom som er trygge nok for minoriteter å ytre seg i, og til skolens rolle i å skape grunnlag for alle barns ytringsfrihet.

I tråd med Fokstads egen tenking foreslår jeg at kjærlighetspedagogikk danner grunnlag for ytringsfrihet i skolen. Enkelt sagt består kjærlighetens pedagogikk i handlinger som framelsker alle barns selvtuttrykk i skolefellesskapet. Fokstad mente at den kjærligheten som trengtes for å ønske barnets spontane selvtuttrykk velkomment, var avhengig av kjennskap til barnets livsverden, og spesifikt dets morsmål (Fokstad, 1917). Det vil si at pedagogisk kjærlighet ikke kan uttrykkes av en hvilken som helst lærer i møte med en hvilken som helst elev. Læreren som skal skape et fellesskap som framelsker barnets selvtuttrykk, må være i stand til å kjenne det igjen for å verdsette det. Hvilke konsekvenser får dette kravet for arbeid med ytringsfrihet i skolen? I forlengelsen av Fokstads tenking peker jeg mot muligheter for å skape et utvidet ytringsrom gjennom skolepolitiske endringer i dagens skole.

” Fokstad mente at den kjærligheten som trengtes for å ønske barnets spontane selvuttrykk velkomment, var avhengig av kjennskap til barnets livsverden, og spesifikt dets morsmål (Fokstad, 1917).

### Ytringsevnen og ytringsrommet

Per Fokstad (1890–1973) var en samisk lærer, intellektuell og politiker fra Bonakas i Tana, som hadde en sentral rolle i kampen for samisk språk og kultur i skolen på 1900-tallet. Han er spesielt kjent for sin livslange kamp for et samiskspråklig alternativ til norskopplæring innenfor rammene av det norske skoleverket, og for sin framsynte, og i samtida radikale, samepolitiske agenda for å dyrke og bevare det samiske språket og kulturlivet (Zakariassen, 2012). Per Fokstad er regnet som en av de viktigste pionerene i samebevegelsen på 1900-tallet, og hans politiske virke for samisk selvstyre i og utenfor skolen har blitt viet en del oppmerksomhet innenfor samisk historie (Andresen, Evjen og Ryymin, 2021). Han er imidlertid langt mindre kjent som pedagog, og den pedagogiske tenkingen som lå til grunn for hans forslag til en kulturelt og språklig pluralistisk skole, er lite brukt og utforsket i den pedagogiske faglitteraturen.

I essayet «Hvordan fornorskningen i skolen grep ind i mit liv» fra 1917, skrev Per Fokstad fram en pedagogisk grunnlagstenking som han kom til å arbeide videre med resten av livet. Problemet med

fornorskinga i skolen, slik han så det, var at den hindret barns intuitive og spontane uttrykksevne ved at den stengte av for følelsesuttrykk. Dette innebar å kvele barnets nysgjerrighet og dets sosiale eksistens. Han skrev:

Det foregik noe revolusjonært i ens følelsesliv. Den lyse freidige åpenhet forlot en; den barnlige munterhet forsvant. Man turde ikke spørge om noget; man gjettet bare. Der kom aldrig over ens læper en uttalelse av forundring over det en saa. Det var som en pludselig var blitt gammel. En blev innesluttet. Man ble grepet av en ensomhetsfølelse.

*Fokstad, 1917, s. 39*

Her beskriver Fokstad hvordan en skole som avviser barnets spontane selvuttrykk, er egnet til å skade utviklingen av selvtillit og selvverd, men også at det innebærer en destruktiv individualisering som hindrer barnets utvikling av ytringsevnen.

Den innsikten Fokstad formulerer her, har sterke forbindelser til rasismens fenomenologi, og til den psykososiale analysen av rasismens virkninger som

Franz Fanons (1926–1961) arbeid er en nøkkelreferanse i. Med utgangspunkt i sin oppvekst i den franske kolonien Martinique forklarte han hvordan rasisme i skolen skadet barns handlekraft. Den fiendtligheten det rasifiserte barnet møter i en rasistisk verden, skaper en uforutsigbarhet som gjør det vanskelig å ha tillit til at egne handlinger har tiltenkt effekt, skrev han (Fanons, 1967). Over tid lærer en å se seg selv utenfra med et negativt blikk som både betviler ens egne evner og samtidig forakter den passiviteten som tvilen skaper (Fanon, 1967).

Fokstad, som jeg siterte innledningsvis, forklarte denne effekten med å ikke kunne « snakke vanlig », altså ytre seg med den frimodigheten som han visste at ble forventet. Han måtte ha forståelse først. Han måtte vite at det var trygt å ytre seg, før han sa noe. Er det et krav om « safe space »? For Fokstad var det bare en forklaring av forutsetningene han trengte for å ytre seg. Men jeg tror det er lignende erfaringer på tvers av land og folk som har opplevd rasisme, som ligger til grunn for kravet om såkalt trygge rom. Dette kravet tolkes nok som regel som et krav om å slippe å tåle andres rasistiske utsagn, eller at ens egne ytringer blir tolket av

andre i lys av stereotype oppfatninger. I Fokstads arbeider, og kanskje spesielt brevene han skrev til norske kolleger og partikamerater, leser jeg også en dyp frustrasjon over å snakke og skrive til det han oppfattet som døve ører. Et utrygt rom trenger ikke å være et rom der man angripes. Det kan også være et rom der en aldri egentlig høres, selv om en snakker, skriver, roper og skriker.

### Anerkjennelse eller gjenkjennelse?

Hvilke forutsetninger må være til stede for at barn skal ha ytringsfrihet i skolen og ellers i livet? Fokstad kontrasterte den kalde, fjerne norske skolehverdagen med morens pedagogiske handlinger, som får språket til å bli levende og bokstavene til å gi mening:

Kun med morsmaalets hjelp vilde ens interesse bli vakt. Ved det vilde man faa barnets følelsesliv i tale. For følelsen er jo døren til forstand og vilje hos ethvert menneske. Kun for det varme og gode vilde en ha aapnet seg, og varmen føles i morsmaalet.

Fokstad 1917, s. 39.

” Følelsen er døren til forstand og vilje, og morsmålet er det språket barnet kan uttrykke følelsene sine i.

Følelsen er døren til forstand og vilje, og morsmålet er det språket barnet kan uttrykke følelsene sine i. Forankringen av den pedagogiske kjærligheten i mor-barn-relasjonen peker mot et morsmålsbegrep som ikke kan eller bør reduseres til talemål og skriftspråk. Forut for talemålet i mor-barn-relasjonen finner vi kommunikasjon gjennom berøring, blick og gester. Samtidig med utvikling av talemålet skjer utviklingen av kroppsspråket, og i likhet med talemålet har det spesifikke kulturelle format. Den varme og gode viljen kan kommuniseres på de språk barnet forstår og selv kan uttrykke seg på.

Jeg forstår Fokstad slik at den hemmende fremmedgjøringen skjer når det spontane selvuttrykket må oversettes for å møte forståelse. Kravet om oversettelse til et annet språk eller uttrykk krever både utsettelse og omforming av selvuttrykket. Denne frustrerende prosessen er en grunnleggende bestanddel i barns liv. De voksne har sine fremmede språk og normer for atferd, og barn strever for å forstå og nærme seg dem. Når oversettelsesjobben blir for stor for barnet, vil det oppleve at ytringsevnen svikter i møte med kravene som ytringsrommet stiller. De klarer ikke å uttrykke seg på en akseptabel måte, en måte som blir hørt av de

voksne eller av de andre barna. Resultatet av denne situasjonen er gjerne at barnet slutter å uttrykke seg, eller at det uttrykker seg på uakseptable måter. De fleste såkalte atferdsproblemer i skolen har berøring med dette grunnproblemet. Fokstads understreking av morsmålets rolle i dette kan bidra som et av flere perspektiver på den vedvarende overrepresentasjonen av minoritets elever og elever som har foreldre med kort utdanning, blant elever som får vedtak om spesialundervisning i norsk skole (Pihl, 2010; Nordahl mfl., 2018). Som forskere i dette feltet betimelig har kommentert, er det imidlertid «liten grunn til å tro at spesialundervisning er et egnet virkemiddel for å redusere sosiale og kulturelle forskjeller i skolen» (Nordahl mfl., 2018, s. 129).

Fokstad peker på kjærlighetshandlinger for å forklare hva som kreves av pedagogen for at barnet skal åpne seg og uttrykke seg. Han skrev: «Kun for det varme og gode vilde en ha aapnet seg, og varmen føles i morsmålet» (Fokstad, 1917, s. 39). Altså må viljen til å ytre seg framelskes, og pedagogens kjærlighetshandlinger må være forståelige for barnet. Forståelsen hos Fokstad er relasjonell og følelsesfundert. Den er tuftet på gjenkjennelse



mellom selvet og den andre, eller mellom læreren og barnet. Jeg bruker begrepet gjenkjennelse med vilje her, i stedet for anerkjennelse, som er mer vanlig i pedagogisk diskurs, fordi det synliggjør at læreren selv må ha erfaring med måten barnet uttrykker seg på, for å kunne oppfatte betydningene det forsøker å fremme (Hoveid og Hoveid, 2019). Det er kanskje en kulturell forbindelse i dette til en samisk forventning om å kunne gjenkjenne et menneske en møter, også for første gang, gjerne uttrykt i spørsmål om slekt og stedstilhørighet. Altså kan gjenkjennelsen ha referanse til sted, slekt eller andre forhold som en har en felles erfaring med (se Hoveid og Hoveid, 2019, kapittel 8). For at samiske elever skulle oppleve gjenkjennelse på skolen, mente imidlertid Fokstad at skolens struktur og innhold måtte endres på grunnleggende måter.

### Fokstads planer for en flerkulturell skole

Fokstad formulerte skoleplaner som til sammen utgjør et helhetlig forslag til en samisk skole, som han sendte til den parlamentariske skolekommisjonen som arbeidet fra 1922 til 1926. Folkeskoleplanen beskrev en skole med samisk som arbeidsspråk, og et faginnhold som var tilpasset samiske barns erfaringsverden. Han foreslo opplæring i norsk som fremmedspråk fra 5. klasse. Skolen og faginnholdet skulle være forankret i lokalsamfunnet, med et skolehus i hver bygd. Lærerne skulle være samer, med kjennskap til den lokale kulturen (Jensen, 2015, s. 250). Dette skulle danne grunnlaget for en tospråklig opplæring seinere i utdanningsløpet.

Det var mulig for Fokstad å formulere denne skolepolitikken på begynnelsen av 1900-tallet i dialog med samtidig pedagogisk og utdanningsfilosofisk tenking. Dette var den progressive pedagogikkens gjennombruddstid. Deweys erfaringspedagogikk

hadde allerede blitt godt kjent i Norge, noe vi kan lese avtrykk av i arbeidet for å utarbeide en ny folkeskole som ble gjort i 1920- og 30-årene. Selv var Fokstad inspirert av psykologen William James, som skulle bli en grunnlegger for pedagogisk psykologi, og den franske filosofen Henri Bergsons intuisjonsfilosofi (Jensen, 2015; Zakariassen, 2012). Ingen av disse forstod imidlertid kolonial utdanning fra det koloniserte barnets sted. Den samtidige progressive pedagogikken forutsatte at lærerens og barnets morsmål var det samme, og hadde ikke begreper for hvordan rasisme påvirket utdanning.

Det banebrytende i Fokstads forslag var at han foreslo å oppheve hierarkiet mellom europeisk kultur og urfolkskultur, og dermed legge de samme pedagogiske prinsippene til grunn for opplæringen av samiske barn som for norske barn. Dette innebar i praksis en plan for språklig og kulturell pluralisme innenfor rammene av den norske skolen, som også ga rom for skoler der minoritetsspråk var normen (Eriksen og Niemi, 1981, s. 272).

Den stortingsnedsatte Parlamentariske skolekommisjonen (1922-1926) hadde et bredt skolepolitisk mandat for å samordne de ulike skoleslagene. Forslagene til Fokstad om å opprette et separat skoleløp for å ivareta samers opplæring ble blankt avvist. Kommisjonen kommenterte at

ser man nøkternt på forholdet, må man vel si at samene her i landet neppe har utsikt til å komme med i kulturlivet uten ved å tilegne seg den norske kultur. (...) Man må aldri ha ute av sikte at kjennskap til samisk ikke åpner adgang til nogen åndskultur, som kan yde erstatning for hva barnet vil tape ved å få et mer mangelfullt kjennskap til det norske sprog.

*Sitert etter Jensen, 2015, s. 251,  
se også Eriksen og Niemi 1981.*

## ” Insekter, hester, katter og bær gis større plass i lærebøker enn minoritetsspråkliges erfaringsverden.

Sitert etter Kjeldstadli, 2006

Utsagnet framstår nok utdatert, men er det mulig å begrunne den norske skolens språkpolitikk i dag uten å ta høyde for lignende holdninger? Videre slo kommisjonen fast at «folkets hele egenart og begavelse» ikke pekte i retning av noe framtidig samisk kulturliv (Ibid.). Denne avvisningen står som et symbol på behandlingen som Fokstads forslag om samisk opplæring fikk i Norge før krigen. I tillegg til at forslagene hans ble avvist, ble han som person hengt ut og forsøkt fjernet fra sine roller i skolen av norske myndighetsmenn (Eriksen og Niemi, 1981).

I dag, 100 år seinere, er flere av grunnideene til Fokstad gjennomført i den samiske skolen, men med et langt mer fornorsket utgangspunkt enn han så for seg (Lund, 2003). Den samiske skolen, i form av egen læreplan og Sametingets myndighet i utdanningsspørsmål, er en innrømmelse fra statens side av at den norske skolen ikke har ivaretatt lik rett til utdanning for samer. Innrømmelsen har imidlertid kommet som et unntak fra regelen om en enspråklig og enkulturell skole, ikke som en endring av prinsippet om at norsk språk og kultur skal være enerådende som felles referanse i den

norske skolen. Grunnprinsippet om fornorsking gjennom fravær av minoritetsspråk og minoritetskultur i skolen er fortsatt gjeldende skolepolitikk for nyere minoritetsgrupper (Pihl, 2010). Det er også regelen for det store flertallet av samiske barn som går på skole i kommuner der samisk læreplan ikke brukes, og for de fleste barn som tilhører nasjonale minoriteter hvis språkkrettigheter er svake eller ikke blir realisert i skolens praksis. Det er fortsatt betimelig å sitere Kamil Øzerk på at «Insekter, hester, katter og bær gis større plass i lærebøker enn minoritetsspråkliges erfaringsverden» (sitert etter Kjeldstadli, 2006). Majoritetsnordmenn kan gå sin skolegang nesten uberørt av minoritetskunnskap, også i mange samiske områder.

Oppsummeringen av denne utviklingen minner meg om den amerikanske juristen Derrick Bells dystre analyse av svarte amerikaneres kamp for lik rett til utdanning i etterkrigstida (Bell, 1980). Han mente tiltak for å sikre svarte amerikaneres like rett til utdanning bare fikk gjennomslag hvis tiltakene ikke truet den hvite middel- og overklassens utdanningsprivilegier (Bell 1980, s. 523). Den skolepolitiske dreiningen mot økt standardisering gjennom

målstyring har forsterket det som Svein Lund ved årtusenskiftet beskrev som en «norsk standard» for den samiske skolen (2003), og har gitt mindre rom for det kunnskapsmangfoldet som alle skoler trenger for å utligne den grunnleggende ulikheten i ytringsrommet som monospråklighet og monokultur skaper (Bjordal og Haugen, 2020).

### Kjærlighetens pedagogikk i en enspråklig og enkulturell skole

Per Fokstads forslag til strukturelle endringer i det norske skolesystemet for å gjøre rom for minoritetspråk og minoritetskultur er en viktig påminnelse om at like forutsetninger for demokratisk handling og ytringsfrihet ikke kan skapes av enkeltlæreres lærerhandlinger alene. Det trengs grunnleggende skolepolitiske endringer for at de problemene han pekte på for over 100 år siden, skal gå ut på dato. Samtidig peker kjærlighetens pedagogikk på et menneskelig handlingsrom som kan brukes også i en skole hvis ytringsrom skiller mellom elever som kan snakke skolens verdsette språk, og de som ikke kan det.

I arbeid med å lage felles undervisning for flyktninger i voksenopplæring og videregående opplæring har jeg fått oppleve hvilke tilpasninger som faktisk må gjøres på en vanlig norsk skole for å skape dialog og samarbeid mellom elever som har flyktet til Norge, og elever som er født og oppvokst her (Svendsen og Skotnes, 2022). De praktiske utfordringene stod i kø i dette prosjektet, der vi skulle gjøre noe så enkelt som å få to elevgrupper til å samarbeide faglig i en periode på fem uker om migrasjon som tema i samfunnsfag (NTNU, 2021). Lærere for begge elevgrupper måtte tenke kreativt rundt oppfyllelse av læreplanen, hvordan vi skulle sørge for at alle elever hadde arbeidsplasser og kom seg på internett, og hvordan vi skulle jobbe

faglig på måter som ikke forutsatte felles språk, for å nevne noe. Utfordringen med arbeidsmåter som ikke forutsatte avanserte norskkunnskaper, løste vi gjennom arbeid med blindkart og digitale fortellinger (Svendsen mfl., 2021; Svendsen og Skotnes, 2022). Samarbeidet mellom elevgruppene forutsatte et relasjonsarbeid elever imellom som det sjelden settes av tid til i videregående opplæring (Skotnes og Svendsen, 2022). For å få elever som til daglig hadde undervisning på samme skole, til å faktisk møtes i faglig samhandling måtte vi rigge om skolen som rom, både fysisk, faglig, språklig og sosialt. Det ble åpenbart for oss lærere og forskere i prosjektet at alt dette arbeidet var helt nødvendig for å kunne invitere flyktningelevene inn i samfunnsfagsundervisning på en måte som gjorde det mulig for dem å uttrykke seg der. Ytringsrommet var i utgangspunktet ikke til stede for dem.

Et nyttig teoretisk blikk på ytringsrommet i skolen som kan stå i dialog med Fokstads tenking, finnes hos kulturteoretikeren Sara Ahmed, og hennes begrep om «hvite rom» (Ahmed, 2020). Hun har beskrevet universitetet som et «hvitt rom» der hvite kroppene fra middel- og overklassen kan tre inn i trygghet på at de hører hjemme i samtalen (Ahmed, 2020). I hvite rom, forklarer hun, er rasifiserte kroppes tilstedeværelse oppsiktsvekkende, men de kan tre inn så lenge de ikke forstyrrer den hvite normen i rommet. Det hvite rommet krever varsomhet og tilpasning av selvet. En kan ikke bare snakke inn i det, og forvente å bli forstått.

Det er imidlertid mulig å rigge om de hvite norske klasserommene, der det finnes vilje til å handle. Per Fokstads bidrag til pedagogisk tenking tydeliggjør hva som skal til for at alle barns selvuttrykk skal ønskes velkomne i skolen. Det er fortsatt nødvendig med en språklig og kulturelt pluralistisk skole for

” Per Fokstads bidrag til pedagogisk tenking tydeliggjør hva som skal til for at alle barns selvuttrykk skal ønskes velkomne i skolen.

at lik rett til utdanning skal kunne realiseres. Det er fortsatt slik at lærerkollektivet må være mangfoldig nok til at alle barns selvuttrykk kan møtes med gjenkjennelse for å kunne realisere yringsfrihet i skolen.

#### ▼ REFERANSER

**Ahmed, S.** (2020). *Glededrepene essays*. Oslo: Cappelen Damm.

**Andresen, A., Evjen, B. og Ryymin, T.** (2021). *Samenes historie fra 1751 til 2010*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

**Arendt, H.** (1996). *Vita activa. Det virksomme liv*. Oslo: Pax.

**Bell, D.A.** (1980). Brown v. Board of Education and the Interest-Convergence Dilemma. *The Harvard Law Review* 93(3), 518-533.

**Bjordal, I. og Haugen, C.** (2021) *Fra fellesskole til konkurranseskole*. Oslo: Universitetsforlaget.

**Dahl, T. E.** (1970). *Samene i dag - og i morgen. En rapport*. Oslo: Gyldendal.

**Eriksen, K.E., Niemi, E.** (1981) *Den finske fare. Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860-1940*. Oslo: Universitetsforlaget.

**Fanon, F.** (1967). *Black Skin, White Masks*. New York: Grove Press.

**Fokstad, P.** (1917). Hvordan fornorskningen i barneskolen grep ind i mitt liv. I J. Hidle og J. Otterbech (red.) *Fornorskningen i Finnmarken*. Kristiania: Lutherstiftelsens bokhandel. 38-44.

**Hoveid, H. og Hoveid, M.H.** (2019). *Making Education Educational. A Reflexive Approach to Teaching*. Cham, Switzerland: Springer.

**Jensen, E.B.** (2015). *Tromsøseminarister i møte med en flerkulturell landsdel*. Stonglandseidet: Nordkalottforlaget.

**Kjelstadli, K.** (2006). Skolens nye samfunnsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 90 (2), 109-119.

**Lund, S.** (2003). *Samisk skole eller norsk standard? Reformene i det norske skoleverket og samisk opplæring*. Karasjok: Davvi Girji.

**Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V., Martinsen, J., Vold, E.K., Paulsrud, T. og Johnsen, T.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

**NTNU** (2021). Vi er alle vandrere. Et undervisningsopplegg om migrasjon basert på møter mellom elever i voksenopplæring og vgs. Tilgjengelig på <https://www.ntnu.no/isl/vierallevandrere/>

**Pihl, J.** (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.

**Zakariassen, Ketil** (2012). *Samiske nasjonale strategier. Samepolitikk og nasjonsbygging 1900-1940. Isak Saba, Anders Larsen og Per Fokstad 1900-1940*. Karasjok: Čálliid Lágádus.

Om behov for anstendighet  
og medmenneskelighet  
i ytringsfrihetens tjeneste:

# Elevs utvekslinger og et pedagogisk mulighetsrom

► Marta Bivand Erdal



” En tilnærming der man søker å skape et slikt *pedagogisk mulighetsrom*, fordrer åpenhet for at yringsansvar ikke er en motsetning til yringsfrihet, men snarere et iboende særpreg ved yringsfriheten som grunnleggende menneskerettighet.

### Innledning

Hvis man ber elever i videregående skole, 17-18-åringer, om å diskutere yringsfrihet og yringsansvar: Hva sier de? Hvordan snakker de med hverandre om dette? Og, hva kan vi lære av det?

I denne teksten leser du utdrag fra gruppediskusjoner mellom skoleelever i norske klasserom der elevene fikk dette i oppgave. Samtalene foregikk som del av en lengre gruppeutveksling med en deltakende moderator, som vanligvis varte i halvannen til to skoletimer. Gruppene bestod av elever som gikk i samme klasse. Rammen var et forskningsprosjekt om norskhet og mangfold<sup>1</sup>, hvor tema så vel som metode aktualiserte spørsmål om yringsrom, og spesielt relasjonelle dimensjoner ved yringsrom.

Det at elevutvekslingene som siteres i denne teksten, foregikk i et klasserom, med det spesifikt relasjonelle og interaktive som ligger i dette, er dermed et viktig premiss. Mens diskusjoner om yringsfrihet i samfunnet ofte er opphetede, og spørsmål om yringsfrihet som rettighet raskt settes opp mot vern mot hets, på ofte uforenlige måter, vil jeg i denne teksten slå et slag for å se nærmere på det pedagogiske mulighetsrommet som finnes i klasserommet. Dette er et *potensielt* pedagogisk mulighetsrom hvor *anstendighet og medmenneskelighet arbeider i yringsfrihetens tjeneste*. Dette var noe vi erfarte i forbindelse med gjennomføringen av denne studien, ikke i alle grupper eller klasser, men i noen. Dette er også perspektiver forankret i debatter om yringsfrihet og etikk, ikke minst i Norge etter 22. juli-terroren (Lysaker & Syse 2016). En tilnærming der man søker å skape et slikt *pedagogisk mulighetsrom*, fordrer åpenhet for at yringsansvar ikke er en motsetning til yringsfrihet, men snarere et iboende særpreg ved yringsfriheten som grunnleggende menneskerettighet.

<sup>1</sup> Negotiating the Nation: Implications of Ethnic and Religious Diversity for National Identity (NATION) (se også Erdal 2019; Erdal & Strømsø 2018; Erdal & Strømsø 2021; Strømsø 2019).

Teksten begynner med noen refleksjoner om ytringsfrihet og ytringsansvar, om ytringsrom og ytringskultur, slik dette kan forstås i dagens norske samfunn (Midtbøen et al. 2017; Mangset et al. 2022). Jeg trekker her på en forståelse av ytringsfrihet der behovet for å gi rom for uenighet innenfor menneskelige fellesskap anerkjennes som helt fundamentalt (Iversen 2014, 2019). Samtidig er behovet for et fellesskap – og ikke fiendskap – et premiss jeg legger til grunn for inngangen til å lese og fortolke elevenes utsagn om ytringsfrihet (Mouffe 1999).

Dette fordi disse utvekslingene mellom elevene bærer preg av at de er blitt uttalt i en samtale med flere andre jevnaldrende. Dette er ikke tekst elevene har skrevet og grublet over hvordan vil framstå. Det er utsagn som kommer etter noe – som en respons, og før noe, som en invitasjon, eller kanskje provokasjon, eller utprøving? Slik er det – og bør det være – med muntlige utsagn, i en situasjon der relasjonene ikke er flyktige, men bundet av et klasseromsfellesskap. Dette er som kjent ikke et statisk fellesskap, og heller ikke noe som skal idylliseres, det kan preges av en «klasseromshøflighet» (Johansen 2019) – samtidig som det også kan preges av felles kjøreregler der en etablert norm fungerer – og en felles ytringskultur finnes. Dermed er sitatene som presenteres i denne teksten, helt vesensforskjellige fra uttalelser man kan finne i internettfora eller i avisspaltene, men også i en TV-debatt, selv om den sistnevnte også vil være preget av muntlighet.

I tekstens avslutningsdel drøfter jeg hva vi kan lære av elevenes uttalelser og samtaler, primært med tanke på det pedagogiske mulighetsrommet som finnes for dialog i klasserommet (Skrefsrud 2018). Her er det verdt å merke seg at det med en

proessorientert tilnærming – der relasjoner og interaksjon står i fokus – ofte er *hvordan* ting sies – snarere enn *kun hva* som sies, som er det vesentligste. Tekstens tittel, med søkelys på anstendighet og medmenneskelighet – setter søkelys på *hvordan* elevene snakker sammen. Klasserommet er som skole i demokratisk samhandling åpenbart også en arena for det substansielle i «hva» man sier, mener, og hvordan man begrunner dette. Like fullt er demokratisk samhandling i stor grad betinget av *hvordan* – vel så mye som av *hva*. Behovet for åpne, ærlige og trygge ytringsrom i samfunnet vårt er stort, og klasserommet er en unik arena som kan ruste elevene for å bidra til en robust demokratisk ytringskultur i det norske samfunnet.

### Uenighet, fellesskap og ytringsrom

Ytringsfrihetens dilemmaer speiles også i klasserommet, og noen av tilnærmingene man finner i forskningslitteraturen, synes også i elevenes egne refleksjoner. For eksempel med tanke på ytringsfrihet som en slags ventil, der man ser for seg en trykkoker – hvor trykket ikke bør bli for høyt. Eller med tanke på «smitte», der man frykter at jo videre man lager ytringsrommet, jo mer aksept kan det bli for mer ytterliggående holdninger, med påfølgende «spredning» av disse (Mangset et al. 2022).

Slik Steen-Johnsen og medforfattere beskrev dette i forbindelse med en større rapport om ytringsfrihetens kår i 2016, dreier argumenter for ytringsfriheten og for dens begrensing seg:

... om både konsekvenser og rettigheter, og omhandler hensyn på individnivå, på gruppenivå og på samfunnsnivå. Et argument for ytringsfrihet kan også vendes til å være et argument *mot*, avhengig av hvilken verdi man vekter tyngst. En avveining mellom

” Ytringsfrihetens dilemmaer speiles også i klasserommet, og noen av tilnærmingene man finner i forskningslitteraturen, synes også i elevenes egne refleksjoner.

disse verdiene kan dermed være komplisert, både juridisk, moralsk og normativt.

*Steen-Johnsen, Fladbøe og Midtbøen 2016:9*

I denne teksten er det de moralske og normative vurderingene som først og fremst blir relevante, med klasserommet som bakteppe. Utsagn som kan forstås som avventende eller kritiske til helt ubegrenset ytringsfrihet, bør tolkes ut fra den konteksten hvor de er blitt til – en relasjonell og interaktiv arena, der normer for ytringsrommet elevene imellom (og ofte også med lærer(e)) forhandles over tid, i hvert fall innenfor ett skoleår.

Det finnes ulike perspektiver på normer her. For noen vil det kanskje være en norm om å oppnå konsensus i klasserommet. Imidlertid bør man for et klasseromsfellesskap kanskje ha en ambisjon om å utvikle et «uenighetsfellesskap» (Iversen 2014; Johannesen & Røthing 2022; Myrebøe & Røthing 2021), der man både ivaretar fellesskapet og ulike uenigheter innenfor dette (Mouffe 2005), hvor det er rom for en type «konfliktfylt konsensus» (Mangset et al. 2022).

I skoleforskningen er det de siste årene gitt mye oppmerksomhet til «kontroversielle temaer» og deres plass i undervisningen (Eriksen et al. 2022; Sætra 2021; Von der Lippe 2021). Mens dette faglig oftere faller inn under samfunnsfag (ungdomsskolen) og samfunnslære og historie (videregående), og i noen grad i KRLE (ungdomsskolen) og RLE (videregående, studiespesialisering), vet alle at disse temaene også kan «dukke opp» i veldig ulike klasseromssituasjoner på tvers av fag. Det stilles også betimelige spørsmål omkring hva som blir definert som «kontroversielle temaer» og av hvem, og om balansegangen mellom varsomhet i møte med en mangfoldig elevgruppe og berøringsangst for prinsipielt viktige spørsmål for demokratiet.

Vi spurte elever på seks videregående skoler, i 33 ulike gruppediskusjoner, om følgende:

Ytringsfrihet – friheten til å si sin mening – står i menneskerettighetene og i Norges grunnlov. Men er det grenser for ytringsfriheten? Hva om en uttalelse krenker noe som er hellig for deg? Bør man ta hensyn?

Dersom diskusjonen gikk i stå eller ingen hadde noen tanker umiddelbart, kunne moderator følge opp med å spørre:

Hvordan kan man sikre at man viser hensyn, uten at man samtidig knebler noen slik at de føler at de ikke kan si sin mening? Muhammed-karikaturtegninger er ett eksempel som ofte diskuteres. Kommer dere på andre eksempler der ytringsfrihet og ansvar og anstendighet kan komme i konflikt?

Oppfølgingsspørsmålene ble nokså sjelden brukt, likevel diskuterte mange temaer knyttet til Muhammed-karikaturene fordi mye av datainnsamlingen skjedde nær i tid til Charlie Hebdo-terroren i Frankrike høsten 2015. Alle fokusgruppediskusjonene ble tatt opp og transkribert fullstendig, inkludert hva som ble sagt av moderator og av de ulike elevene. Datamaterialet er anonymisert, derfor oppgis heller ikke navn på de spesifikke videregående skolene der studien ble gjennomført.

Hva sa ungdommene som vi spurte om ytringsfrihet og dens grenser? Og hvordan snakket de sammen om dette? Teksten fortsetter med utdrag fra samtalen. I denne teksten står utdragene ofte for seg selv, selv om de alltid er uttalt i en utveksling, men av plasshensyn er det umulig å ta med hele vekslingen i alle tilfeller her.

Første del dreier seg om elevenes syn på ytringsfrihet som en verdi – og deres forståelser av *hensikten* med ytringsfrihet. Den andre delen handler om refleksjoner knyttet til karikaturtegninger av profeten Muhammed spesifikt. Den tredje og siste delen inneholder sitater fra ungdom om ytringsfrihet som grunnleggende menneskerettighet – og det dette forutsetter med tanke på menneskesyn

og gjensidig anerkjent menneskeverd som utgangspunkt for all menneskelig interaksjon. Teksten avsluttes med en drøfting av hva vi kan lære av elevenes utsagn, primært med tanke på det pedagogiske mulighetsrommet som finnes for dialog i klasserommet.

### Ytringsfrihetens verdi

Elevene på de seks videregående skolene hadde ofte mange tanker om ytringsfrihet, både prinsipielt, noen ganger litt abstrakt, og ofte veldig konkret og med relevans for deres egen hverdag. I flere av gruppediskusjonene så vi en vektlegging av *hensikt* – altså i betydningen hvorfor har vi ytringsfrihet, hva er poenget med ytringsfrihet? En av elevene sa:

Jeg mener at ytringsfriheten er veldig viktig, og at vi skal få lov til å si det vi mener, så lenge vi har respekt for at andre ikke mener akkurat det samme som det du gjør, og at det ikke skal bli et direkte personangrep på noen bare fordi at de mener en annen ting enn det du gjør, fordi vi er såpass mange i verden at alle kan ikke mene det samme. Ytringsfriheten er veldig viktig, spesielt sånn når det gjelder store prosjekter innenfor en stat, at du har frihet til å si hva du mener om en stat, at du har frihet til å stemme på det du har lyst til, og du har frihet til å ytre dine meninger for hva du ønsker<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Elevsitatene er anonymiserte, og jeg bruker ikke pseudonymer for elevene her, for å ikke trekke oppmerksomhet i retning av det et navn kan gi av signaler eller antakelser om bakgrunn.

” – hvordan man interagerer, hvordan man behandler mennesker – som litt ufravikelig er knyttet til hva man sier – altså konkrete ytringer.

En del av samtalene reflekterte en prinsipiell forståelse av ytringsfrihet, der man skal tolerere, men ikke må like det andre mennesker ytrer. En del elever snakket spesifikt om respekt, på litt ulike måter. I sitatet over ser vi at dette handler om en respekt for at andre mener ulike ting fra deg. En annen tilnærming dreide seg om at man bør *vise respekt* for sine medmennesker, men at man i en ytringsfrihetssammenheng også må være oppmerksom på at man bør tåle det om andre ikke viser respekt, underforstått i måten de ytrer seg på – og hva de sier:

Du skal vise respekt, men folk skal tåle at du ikke gjør det.

Denne tilnærmingen er en viktig brikke i materialet fra disse diskusjonene, fordi den understreker det sterkt interaktive – utvekslingene om ytringsfrihet er satt inn i en kontekst, det forutsettes at de på ulike vis alltid også er relasjonelle. Enten det er i klasserommet konkret eller ute i samfunnet – og denne relasjonelle og interaktive rammen gjør også at oppmerksomheten rettes mot *hvordan* man interagerer, hvordan man behandler mennesker – som litt ufravikelig er knyttet til *hva* man sier – altså konkrete ytringer. Dette handler ikke om at kontekst skal unnskyldes noe – men om den ganske enkle

innsikt at mellommenneskelige interaksjoner alltid er relasjonelle, og at også diskusjon om ytringsfriheten og dens dilemmaer naturlig nok preges av dette. De to sitatene under, som etterfulgte hverandre i en av gruppesamtalene, illustrerer dette videre:

Jeg tenker du hele tiden kan si noe, du kan være religionskritisk, og du kan ha meninger, men at grensen går hvis, jeg vet ikke, det gjør, jeg vet ikke, skaper mer vondt enn, negativt enn positivt, liksom, hvis ja, jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det ...

Jeg tror det du mener, er det med hensikter, at hvis noen har som hensikt, «Jeg forteller dette for å såre noen», så blir det en helt annen sak, for da blir det mobbing igjen, og da er det, du legitimerer at du mobber andre, fordi du har ytringsfriheten din. Det var en gang jeg hørte noe veldig klokt sagt, ytringsfriheten handler ikke om bare retten til å fortelle det du mener, syns og tenker, men det handler også om det ansvaret og muligheten til å ikke si det du tenker og mener, for av og til så er det nesten like viktig.

Elevene var gjennomgående opptatt av at ytringsfrihet er en sentral og grunnleggende menneskerettighet, og de var også bevisste på at det finnes mange samfunn i verden der mangel på ytringsfrihet er et stort problem. Deres inngang til diskusjon om ytringsfrihetens dilemmaer ble samtidig i flere av gruppene direkte knyttet til spørsmål om hvordan elevene på skolen ventes å behandle hverandre – til spørsmål om mobbing, rasisme og hets. Dette framkom oftere i grupper der flere hadde ulike typer minoritetsbakgrunn, uten at det er grunnlag for generalisering basert på det data-materialet denne teksten bygger på. Det er likevel en observasjon det kan være klokt å notere, med åpenhet for å lytte til det disse unge menneskene ytrer, fra sitt ståsted. Deres erfaring med hvordan ytringsfriheten nevnes og brukes i det offentlige rom, står i skarp kontrast til hva de opplever at skolen kommuniserer rundt normer om samhandling og respekt for medmennesker.

Dette kan tolkes dit hen at ytringsrommet ønskes begrenset av elevene. Alternativt kan det også tolkes dit hen at disse ungdommene ønsker seg en ytringskultur hvor det er hverandres *meninger* man er uenig med, og som klarere tar avstand fra erfaringer de sitter på, der ytringsfrihetens grenser brynes mot spørsmål om tilhørighet til det norske samfunnet (Erdal 2021; Erdal 2022b). Elevenes utsagn speiler her diskusjoner om ytringsfrihet i europeiske samfunn der ulike perspektiver på hvordan et «uenighetsfellesskap» skal fungere, løper (Iversen 2014; Lysaker & Syse 2016). Her blir spørsmål om hvem du er, om personlig identitet og om ulike tilnærminger til «oss», «de andre» og ulike «vi» i samfunnet og i klasserommet viktig (Garrett et al. 2020; Tryggvason 2018).

Dersom håndteringen av ytringsfrihetens dilemmaer ender med det Chantal Mouffe (2005) beskriver som «antagonisme», får man sterkere fiendebilder, sterkere poler og motsetninger (Ezzati & Erdal 2018). Alternativet, dersom man klarer å opprettholde en form for «konfliktfylt konsensus der meningsmotstandere er enige om å være uenige» (Mangset et al. 2022:18), er at man kan oppnå en situasjon der man ikke skiller mellom venn og fiende, innenfor eller utenfor «vårt fellesskap» (Ezzati 2018).

Dette handler fundamentalt om hvem som anerkjennes som legitime og verdige deltakere i en felles offentlighet (Ezzati & Erdal 2018). Når ytringsfrihetens dilemmaer settes på dagsordenen, er det ofte synspunktene som naturlig nok står i sentrum. Men som elevenes utsagn også illustrerer – det er noen sammenhenger mellom hva som blir sagt – hvordan det blir sagt, og hvem som anerkjennes som legitime aktører i samtalen, som med tanke på demokratisk samhandling ikke er uvesentlig (Erdal 2021; Erdal 2022a; Knudsen 2022).

#### **Når ytringsfrihetens dilemmaer eksemplifiseres**

Elevsamtalene som siteres her, foregikk senhøsten 2015 og tidlig vinteren 2016 – da opplevde vi flere terroranslag som var direkte knyttet til ytringsfrihet, og andre som ble assosiert. Først og fremst terroranslaget mot det franske satiremagasinet *Charlie Hebdo*, der Muhammed-karikaturstriden som hadde vært opphetet et tiår tidligere, tydelig ble satt på dagsordenen igjen med en massiv fordømmelse av terroren som et direkte angrep på ytringsfriheten i europeiske land. Elevene var 17–18 år og hadde selvsagt også fått med seg hendelsene og debattene som foregikk i kjølvannet av hendelsene, noe som preget deres meningsutvekslinger på ulike måter – men som ganske sikkert var sterkt farget av nettopp dette terroranslaget.

## Elevsamtaler

Under kan du lese et lengre utdrag fra en utveksling i en av elevgruppene, der ulike elever tok ordet. Dette er et kort utdrag av et segment som varte 5–10 minutter i hver gruppesamtale. Temaet ble introdusert etter at elevene hadde hatt utvekslinger om norskhet, fellesskap og i noen grad verdispørsmål knyttet til demokrati og valgdeltakelse. I ulike grupper er det sannsynlig at refleksjoner og utvekslinger elevene har deltatt i forut for segmentet om ytringsfrihet, selvfølgelig kan ha preget hva de valgte å si eller la være å si her. Men også når man leser denne utvekslingen isolert, slik den står her, får man et inntrykk av momentene som er viktige, og det speiler en interaktiv og relasjonell måte å snakke om ytringsfrihetens dilemmaer på. Vi leser her seks elever som satt rundt et bord og diskuterte, alle elevene tok ordet en gang hver:

Man vet kanskje ikke helt hvor grensen skal gå, da, når man sier at alt er ytringsfrihet, men hvor langt strekker du den, da ..., det er jo mennesker som ikke har mulighet til å si noen ting, og som må følge, følge hva de blir bedt om å gjøre. Det er det de er laget for, da, så hvis du holder deg innenfor det og tenker at det er de faktiske menneskene som trenger det da, som burde også få lov til å ha ytringsfrihet og ikke misbruke det ... Det er jo, jeg vet ikke om man kan si misbruke det, i den Charlie-greia da ... Men det er litt, man presser det litt for mye da med å lage negative saker, istedenfor til å fremme det til noe positivt til de som faktisk trenger det, eller kan trenge det ...

Jeg er litt enig i det, som, det at man på en måte utnytter det å ha ytringsfrihet, at man for eksempel, der det er noen som trenger

det mye mer enn andre, for eksempel i sånne land hvor ytringsfriheten blir krenket, på det nivået at man ikke kan si imot de som styrer landet, da ... De trenger det mye mer enn vi som lever i et mer demokratisk samfunn og bruker den til å rakke ned på masse forskjellig rart, religion, personer og så videre ... Og det at vi begynner å ha diskusjon om ytringsfriheten og hva den er for oss, så er det noe helt annet i de landene ...

Jeg er redd for at det er et privilegium og ikke, altså, det er ikke noe du kan, du kan ikke gjemme deg bak det på samme måte ... Det skal ikke gi deg muligheten til å misbruke andres altså religioner, tro ... Tenke litt før man skriver ting, som alle kan se da, og som alle kan bli påvirket av. Det er greit at du tenker, du tenker hva du vil, så lenge du ikke fører hatefull propaganda mot personer eller samfunn ...

De [Charlie Hebdo f.eks.] kan stå på sitt og si at vi har retten på vår side, men allikevel du har jo da såpass mange som er døde på grunn av noe du har gjort, da, så ...

Ja, men de som går rundt og dreper, bare fordi de andre ytrer det de mener, de har ikke noe rett til å gjøre det ...

Men hva var det de mente med å lage karikaturer av profeten, var det noen mening som var større enn å provosere de andre? Var det noen viktige samfunnsspørsmål som ble stilt ved å tegne det eller gjøre det?



### Analysen av elevsamtalene

Et aspekt ved elevsamtalene var at der ytringsfrihetens dilemmaer skulle eksemplifiseres, så var det – også uten at moderator brakte dette opp – alltid Muhammed-karikaturer, oftest direkte knyttet til Charlie Hebdo, som var referansepunktet. Gitt tidspunkt og kontekst er dette ikke overraskende. Men det er kanskje verdt å reflektere over hvilke andre eksempler som kan brukes der man vil diskutere ytringsfrihetens dilemmaer?

Men i denne samtalen ser vi også en bevissthet om privilegier som *ikke* er likt fordelt, som også påvirker vurderingen av ytringsfrihetens betydning og hvordan dette erfarer ulikt. Refleksjonene om ytringsfrihet, ytringsrom og ytringsansvar tematiseres av elevene med vekt på det elevene forstår som ytringsfrihetens primære hensikt: å gi og beskytte rettighetene til dem som «*ikke kan si imot de som styrer landet, da*». Videre undres det over drivkraft og formål – i ytringsfrihetens navn – av karikaturtegningene. Dette er ikke fordi man i og for seg bør forby slikt, men hensikten glipper for elevene, de sier ting som: å «*rakke ned på*» eller bedrive «*hateful propaganda*» – basert på hvordan de selv fortolker det som kan være mulige hensikter, basert på det de vet. Flere elever uttrykte på ulike måter synspunkter som dette sitatet spiller:

Jeg tenker at der går man rett til den der Charlie Hebdo-greia om det er greit at de lager Muhammed-karikaturer eller om det ikke er greit. I mitt hode så tenker jeg, hvem er det som blir provosert, jo, det er de ekstremistene som blir veldig provosert. Andre ja, ok, det er mange muslimer som ikke synes det er hyggelig, men som fint kan leve med det. Og jeg tenker at det må man på en måte, i den verden vi lever i i dag så

har man for eksempel ytringsfrihet, som vi setter høyt, for at alle skal få sine meninger. Og fordi hvis man ikke har det, så er det lett at man stenger dem nede, og så kommer de bare til å blomstre på internett eller andre steder, og det er på en måte det man ikke vil. Sånn at hvis man da ser for seg at ok vi må ha ytringsfrihet og vi godtar at folk lager karikaturtegninger og så videre og så videre, så må man heller bekjempe terrorismen som da slår til mot det, istedenfor å liksom være sånn, nå er vi redde for terrorister.

Eleven reflekterer her parallelt med hvordan man også i forskningslitteraturen – og i beredskapsarbeid – tenker om ytringsfrihetens grenser: Er det en «trykkokereffekt», eller kan man se «smitte-spredning»? Slik Mangset et al. 2022 (s. 29) foreslår, kan det med tanke på synet på ytringers skadepotensial og ytringsrom være klokt å utvide perspektivet og se for seg flere ulike mulige posisjoner, basert på hvordan man vurderer ytringers skadepotensial og potensiell skade ved å begrense ytringsrommet.

I elevenes utsagn er det en klar bekymring for skadepotensialet som finnes i en del ytringer. Mange av disse bekymringene ble delt i fokusgrupper der det var elever med synlig minoritetsbakgrunn til stede, ikke nødvendigvis bare framført av disse elevene, men også av deres klassekamerater.

### Ytringsfrihet som skjold

Utsagnet under illustrerer en del av frustrasjonen som enkelte elever delte, rundt det de opplevde som bevisst «spill» med ytringsfrihet som skjold, der spørsmål om anerkjennelse og identitet – og ikke egentlig *meninger* som sådanne – ble oppfattet som det sentrale:

” Refleksjonene om ytringsfrihet, ytringsrom og ytringsansvar tematiseres av elevene med vekt på det elevene forstår som ytringsfrihetens primære hensikt: å gi og beskytte rettighetene til dem som «*ikke kan si imot de som styrer landet, da*».

Jeg synes det burde være en grense når det kommer til religion og ytringsfrihet. Jeg synes de burde stoppe der, at det burde komme en ny lov eller noe, sånn helt seriøst, fordi folk misbruker det, og de vet andre mennesker blir provosert når de kommer, med en gang de kommer med religionen. For eksempel de som lagde karikaturene, de visste at muslimer kom til å reagere ganske stort med en gang de publiserte de tegningene. De som gjør det, er ganske klar over at de får tilbake at muslimer blir ganske sinte. Så jeg føler det var ganske bevisst, de ville ha den reaksjonen fra muslimer når de publiserte det, mener jeg da.

Her kan man velge å feste seg ved at eleven sier at *det burde være en grense* – altså at eleven argumenterer for en begrensning av ytringsrommet, der religiøs sensitivitet krasjer med ytringsfriheten. Denne krasjen er reell og gir en del konkrete dilemmaer. Men eleven sier også mer: Det er en videre refleksjon her, som er helt vesentlig for å forstå hvorfor eleven faktisk framfører et argument for å begrense ytringsfriheten ved lov. Nemlig at dette

oppfattes veldig «gruppebasert», der prinsipper omkring ytringsfrihet ikke egentlig er det som står i fokus – mens en gruppebasert identitet faktisk gjør det (se også Knudsen 2022; Sandberg et al. 2020).

Andre elever i andre grupper tok også opp en lignende frustrasjon, der spørsmål om religiøs forståelse og erfaring ble diskutert. Anerkjennelse av forskjellighet var viktig her – som eleven sier: «det er kanskje litt vanskelig for oss å forstå det, fordi vi har ingen så hellige symboler for oss»:

Du trenger jo ikke ... Det er ikke sånn at du føler at du har en utrolig stor lyst, det er helt umulig for meg å ikke tegne Muhammed som en gris, det er helt imot min evne. Det er ingen som sier at du må gjøre det, og du vet at du kommer til å provosere, og du kan jo vise litt respekt for dem det gjelder. Det er kanskje litt vanskelig for oss å forstå det, fordi vi har ingen så hellige symboler for oss, for å sammenligne på den måten. Men da trenger man ikke å gå aktivt inn for å provosere noe som er veldig hårsårt.

Eleven unnskylder ingenting her, men går relasjonelt inn i situasjonen og reflekterer rundt hvem er jeg – hvem er de andre aktørene her, hvordan agerer man, og hvordan reagerer man. Eleven gjør dette med utgangspunkt i en selvforståelse som «majoritetsnorsk» uten noe aktivt forhold til tro eller religion selv. Eleven sier endatil at reaksjonene kanskje er litt «hårsåre». Dette er ingen legitimering av begrensning av ytringsrommet ut fra hverken frykt for reaksjoner – ei heller ut fra overfølsomhet. Men man kan forstå dette som en relasjonell og interaktiv tilnærming til ytringsfrihetens dilemmaer – der det er ens egne venner, jevnaldrende og klassekamerater som opplever å være del av «gruppen» som forsøkes bevisst provosert, med et bakteppe der muslimfiendtlighet og diskriminering dessverre er så altfor mye til stede i mange av disse ungdommenes hverdag (Ellefsen & Sandberg 2022; Erdal 2022a; Sandberg et al. 2020).

### Ytringsfrihetens dilemmaer

Elevene viste i mange av gruppesamtalene en evne til å reflektere over nettopp ytringsfrihetens *dilemmaer* på måter som overgår det man ofte ser i den offentlige debatten i mediene. Det neste sitatet illustrerer dette, herunder med en anerkjennelse av at dette kan være komplisert. Ikke rent sjelden avsluttet elevene utsagnet sitt, med «jeg vet ikke» – noe som i en samtalesetting ofte var en invitasjon til andre klassekamerater til å respondere og dele sine tanker, som en åpning for at nei, dette er ingen bastant fasit, her er det sammensatte dilemmaer, jeg ser dette fra mitt ståsted, men jeg ønsker å også kunne være åpen for ditt ståsted:

... hvor går skillet mellom for eksempel ... Er det at du bruker ytringsfriheten din så langt som, at det går på en måte, eller, at det rett og slett er rasisme? Så jeg vil si ... at det er

viktig å sette grenser for ytringsfrihet, fordi at det er ikke greit at du sier, sånn som, når det nesten blir trusler og kanskje mot grupper i samfunnet eller enkeltpersoner. Det syns jeg jo, det er jo feil, Men samtidig så skal man jo være litt forsiktig at ... Da må du si, hvem er det som definerer hva som på en måte er greit og hva som ikke er greit? Det blir jo veldig sånn ... Nei fordi vi bestemmer at det her får du liksom ikke lov til å si ... Det, ja, ok, ja, – jeg vet ikke.

Eleven her er samtidig krystallklar og åpen i sin refleksjon om ytringsfrihetens dilemmaer, om hvordan ytringsrommet i det norske samfunnet er og bør være (se også Knudsen 2022). Som nevnt over er det verdt å lytte til unge menneskers stemmer, som nettopp i samtaler om ytringsfrihet og ytringsrom, om dilemmaer og ansvar, gjentatte ganger har som referansepunkt mobbing og rasisme (se også Sandberg et al. 2020). Et majoritetsblikk på dette kan risikere å for raskt avskrive dette som hårsårhet, som argumenter som innskrenker ytringsfriheten på sensitivitetsgrunnlag, som en bjørnetjeneste for demokratisk samhandling. Dette er også viktige momenter, og fortjener også vår oppmerksomhet.

Men hvordan vil dette se ut med et minoritetsblikk, eller et blikk som er åpent for å ta inn minoriteters perspektiv? Hva er det som gjør at ytringsfrihetens dilemmaer – når de diskuteres ut fra Muhammed-karikaturer, og det gjør de nesten utelukkende i norsk offentlighet – oppfattes som debatter der trusler og gruppefiendtlighet får råde grunnen? Og mer vesentlig – hvordan kan man bidra til samtaler om ytringsfrihetens dilemmaer – som arbeider for ytringsfriheten som verdi, rettighet og prinsipp – på måter som unngår å gi næring til binære fiende-

bilder, mellom «oss» og «de andre», men som isteden kjennetegnes av det man kan beskrive som en «konfliktfylt konsensus» som ivaretar fellesskapet? (Se også Ezzati 2018.)

### Ytringsfrihet og å anerkjenne gjensidig menneskeverd på medmenneskelig vis

Den tredje og siste delen i denne teksten inneholder sitater fra ungdommer om ytringsfrihet som grunnleggende menneskerettighet. Disse sitatene speiler en bevissthet om menneskerettighetenes fundament, slik det kommer fram i innledningen til verdenserklæringen for menneskerettigheter: «*anerkjennelsen av [at] iboende verdighet og av like og uavhengelige rettigheter for alle medlemmer av menneskeslekten er grunnlaget for frihet, rettferdighet og fred i verden*». Og videre i artikkel 1: «*Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter. De er utstyrt med fornuft og samvittighet og bør handle mot hverandre i brorskapets ånd*.» Elevsitatene fra deres vekslinger om ytringsfrihet og dilemmaer – sikkert fordi disse foregikk blant klassekamerater og i klasserommet – speiler denne «brorskapets ånd» på en konkret måte, der gjensidig anerkjent menneskeverd er et utgangspunkt, slik disse to elevene sa dette i en av gruppene:

Hva er egentlig ytringsfriheten om du ikke kan si hva folk ikke vil høre? Den er ikke til for at man skal si det åpenbare hele tiden. Den er til for at man skal få framgang i samfunnet, og jeg skjønner jo at ... Jeg tenker at man likevel skal ha, man skal ha et motiv for det man ytrer ... Det du sier. Hvis det for eksempel er religionskritikk, som er noe som blir tatt mye, og det er noe som jeg mener er veldig nødvendig å ha i et

samfunn, man vil ikke høre ... Det mange religioner, påstår tar feil ... Men det er en nødvendig ting å påstå, og si i mange tilfeller at det skal gå rundt, så man må kunne si ting som folk ikke vil høre. Det føler jeg er den rette frihet. Men hvis intensjonen din er å få noen til å føle seg dårlig, eller rett og slett bare tjene penger, bare gjøre noen vondt, da føler jeg at da har du ikke helt forstått begrepet. For det er en samfunns-ting som man må benytte seg av, og da bør man kunne fortelle ting som folk ikke vil høre, også.

Jeg synes det er viktig at du kan ytre akkurat hva du selv mener, men på en måte kanskje til en viss grad sånn som altså ... Du skal få lov til å si akkurat det du mener, men du skal ikke krenke. Det skal ikke gå imot noen spesifikke personer, og det skal ikke få noen til å føle seg mindre verdt enn det du er.

Mens ytringsfrihetens dilemmaer fort knytter seg til spørsmål om grupper og identitet, og om hvorvidt ytringsrommet og ytringskulturen fremmer en binær «venn vs. fiende»-tilnærming – så speiler elevenes utsagn her en langt rikere refleksjon om helt grunnleggende premisser for ytringsfriheten som menneskerettighet. Rykende uenig, ja – men ikke i at man anerkjenner hverandres gjensidig likeverdige menneskeverd – og, som samfunnsborgere i samme samfunn (se også Erdal 2022b). Hvordan man skal legge til rette for, eller forsøke å forstå debatter om Muhammed-karikaturer i offentligheten eller i skolen ut fra dette, finnes det nok ingen fasit på. Men det er en vesentlig påminnelse om at ytringsfriheten, som alle andre menneskerettigheter, ikke bør sees på isolert.

### Avslutning: Å snakke om grenser for ytringsfrihet på skolen

Hva kan vi lære av elevenes uttalelser og samtaler, av hvordan ungdommer snakker om ytringsfrihet og ytringsfrihetens grenser, og om ytringsrom og ansvar? Og hva kan dette fortelle oss om det *pedagogiske mulighetsrommet* som finnes her?

Som tekstens tittel avslører – ungdommenes refleksjoner understreker et behov for anstendighet og medmenneskelighet, ikke som begrensning av ytringsfriheten, men snarere i ytringsfrihetens tjeneste. Ungdommenes utvekslinger presiserer for det meste at ytringsfriheten er et grunnleggende demokratisk prinsipp. Du skal tåle å høre ting du ikke liker, meninger som helt strider med dine egne.

Likevel bruker elevene mye tid på å snakke om *hvordan* man sier ting, og ord som mobbing og rasisme brukes. Her spiller det også en rolle *hvem*, fordi makt og (a)symmetri betyr noe: Hvem i bred forstand: Elever og/eller lærere? Minoriteter og/eller majoriteter? Eller andre aktører? Hvem ytrer seg – og hvem hører på?

Begrepet «uenighetsfellesskap» brukes mye med hensyn til arbeid i skolen (Iversen 2014). Begrepet forutsetter imidlertid en eller annen form for *fellesskap* – ikke bare en uenighet. Dette er sentralt med hensyn til klasserommet som arena for utveksling

om ytringsfrihet og ytringsansvar. I elevsamtalene var det stort sett rom og mulighet for utveksling – eller dialog, i betydningen en åpen utveksling der man er villig til å lytte og forsøke å forstå fra den andres ståsted, selv om man ikke har til hensikt å skifte standpunkt (Afdal & Anker 2018; Skrefsrud 2018). Dette er beskrevet som et «pedagogisk mulighetsrom» i denne teksten – det at man i et klasserom kan skape arenaer for samhandling der denne typen dialog er mulig, basert på de relasjonene og den interaksjon som klasserommet gir mulighet for.

Oppsummert er det kanskje nettopp elevenes intuitive forståelse av ytringsfrihet som menneskerettighet – ofte i kontrast til den noe manglende «brorskapsånd» man finner i offentlig debatt – som kan trekkes fram med tanke på det pedagogiske mulighetsrommet som finnes her. Elevene er opptatt av grenser for ytringsfriheten, ja, og av ytringsansvar, men kanskje mer enn dette, er de opptatt av et ytringsrom som det faktisk går an å være til stede i – uansett hvem man er som ungdom i Norge i dag. Men dette er ikke samtaler der man tar lett på begrensninger av ytringsfriheten. Snarere tvert imot, dilemmaene tas på det største alvor, men blikket er samtidig festet på det relasjonelle og interaktive som et klasseromsfellesskap kan innebære medelever imellom.

## ▼ REFERANSER

- Anker, T. & Afdal, G.** (2018). Relocating respect and tolerance: A practice approach in empirical philosophy. *Journal of Moral Education*, 47 (1), 48–62.
- Ellefsen, R. & Sandberg, S.** (2022). A repertoire of everyday resistance: Young Muslims' responses to anti-Muslim hostility. *Journal of Ethnic and Migration studies*, 48 (11), 2601–2619.
- Erdal, M.B.** (2022a). «Kan man se norsk ut?» Om norskhet som en referanse for rasisme. I Døving, C.A. (red.). *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene*. Universitetsforlaget (s. 188–203).
- Erdal, M.B.** (2022b). Hva tåler båten? Nasjonens mangfold og dens fremtid. I Eriksen, T.H & Alghasi, S. (red.). *Alternativer for det flerkulturelle Norge*. Universitetsforlaget.
- Erdal, M.B.** (2021). Om å få høre til: en noe avventende og lavmælt tilnærming til rasialisering. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-06>
- Erdal, M.B.** (2019). Negotiation dynamics and their limits: Young people in Norway deal with diversity in the nation. *Political Geography*, 73, 38–47.
- Erdal, M.B. & Strømsø, M.** (2018). Children's rights, participatory research and the co-construction of national belonging. *Human Rights Education Review*, 1 (1), 25–45.
- Erdal, M.B. & Strømsø, M.** (2021). Interrogating boundaries of the everyday nation through first impressions: Experiences of young people in Norway. *Social & Cultural Geography*, 22 (1), 119–140.
- Eriksen, K.G., Goldschmidt-Gjerløw, B. & Jore, M.K. (red.)** (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Ezzati, R.T.** (2018). Grenser for fellesskap: Mangfold og uenigheter i lys av 22. juli. I Syse, H. (red.). *Norge etter 22. juli. Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget, 47–65.
- Ezzati, R.T. & Erdal, M.B.** (2018). Do we have to agree? Accommodating unity in diversity in post-terror Norway. *Ethnicities*, 18 (3), 363–384.
- Garrett, H.J., Segall, A. & Crocco, M.** (2020). Accommodating emotion and affect in political discussions in classrooms. *The Social Studies*, 312–323. <https://doi.org/10.1080/00377996.2020.1758015>
- Iversen, L.L.** (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, L.L.** (2019). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 41 (3), 315–326.
- Johannessen, E. M.V. & Røthing, Å.** (2022). Meningsmangfold og ubehag i klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (1), 3–14.
- Knudsen, L.E.** (2022). *Det er personlig: Om rasisme og ytringsfrihet*. Res Publica.
- Lysaker, O. & Syse, H.** (2016). The dignity in free speech: Civility norms in post-terror societies. *Nordic Journal of Human Rights*, 34 (2), 104–123.
- Mangset, M., Midtbøen, A.H. & Thorbjørnsrud, K.** (2022). *Ytringsfrihet i en ny offentlighet*. Universitetsforlaget.
- Midtbøen, A.H., Steen-Johnsen, K. & Thorbjørnsrud, K.** (2017). Boundary-making in the public sphere: Contestations of free speech. I Midtbøen, A.H., Steen-Johnsen, K. & Thorbjørnsrud, K. (red.) *Boundary struggles: Contestations of free speech in the Norwegian public sphere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Midtbøen, A.H.** (2018). The making and unmaking of ethnic boundaries in the public sphere: The case of Norway. *Ethnicities*, 18 (3), 344–362.
- Mouffe, C.** (1999). Deliberative democracy or agonistic pluralism? *Social Research*, 66 (3), 745–758.
- Mouffe, C.** (2005). *The return of the political*. London: Verso.
- Myrebøe, T. & Røthing, Å.** (2021). *Hvor går grensen? Læreres fortellinger om praksiser i møte med elevs nedsettende ytringer om minoritetsgrupper*. I *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 62–83). Universitetsforlaget.
- Sandberg, S., Andersen, J.C., Gasser, T.L., Linge, M., Mohamed, I.A., Shokr, S.A. & Tutenges, S.** (2020). *Unge muslimske stemmer: Om tro og ekstremisme*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrefsrud, T.A.** (2018). Barriers to intercultural dialogue. *Studies in Interreligious Dialogue*, 28 (1), 43–57.
- Steen-Johnsen, K., Fladmoe, A. & Midtbøen, A.H.** (2016). *Ytringsfrihetens grenser: Sosiale normer og politisk toleranse*. Fritt Ord og Institutt for samfunnsforskning.
- Strømsø, M.** (2019). 'All people living in Norway could become Norwegian': How ordinary people blur the boundaries of nationhood. *Ethnicities*, 19 (6), 1138–1157.
- Sætra, E.** (2021). «Discussing Controversial Issues: Exploring the Role of Agonistic Emotions.» *Democracy and Education*, 29 (1), Article.3. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol29/iss1/3>

# Skolen for Livet

► Dorthe Anthony



## ” Børn er livsvigtige indikatorer, der fortæller samfundet, om det er på rette vej.

Børn er livsvigtige indikatorer, der fortæller samfundet, om det er på rette vej. Er det på rette vej, når flere og flere mistrives, bliver stressede, føler sig ensomme, angst og er selvskadende? I ytringsfrihedens navn er hadsk tale på sociale medier og i skolegården daglig kost for vores børn og unge. Jeg vil i denne artikel synliggøre, hvordan man, i skoleregi, kan arbejde helhedsorienteret med en ytringsfrihedskultur, hvor skolen kan forberede elever til at udøve og respektere andres ytringsfrihed igennem deltagelse, inddragelse og demokratisk selvtillid. Min praktisk tilgang tager udgangspunkt i «Skolen for Livet», som er en lille friskole på en ø i Danmark. Den har en ambition om at basere skolekulturen på dannelsen af det enkelte menneske i fællesskab, hvor stemninger, omgangstone og relationer er afgørende for børnenes trivsel og læring. Visionen og opbygningen af skolens grundlag er inspireret af kritisk psykologi, Rudolf Steiner-pædagogik, som i sin essens siger: «Tag imod barnet i ærefrygt, opdrag det i kærlighed, og lad det gå i frihed». Og, ikke mindst, Freinet's ideer om, at demokratiske læreprocesser skal være i overensstemmelse med livets teknikker, hvor fri tekst og det at skrive sammen skaber mening og fuldender Grundtvigs tanker om «livets skole».

Artiklen vil beskrive undervisningsmetoder, didaktik og konkrete initiativer, som lærerstuderende og fagprofessionelle på en skole, i fællesskab, kan igangsætte for at sikre demokratisk pædagogik, deltagelse og opbygning af demokratisk selvtillid for børn og unge. Jeg vil tage jer igennem en rejse til «Skolen for Livet». Her arbejder man med værdierne: *Bæredygtighed, Fællesskab og Nysgerrighed*.

Der går i 2022 i alt 67 børn, og «Skolen for Livet» er i kraftig vækst med lange ventelister. Mange af børnene kommer fra københavnske familier, der i stigende antal flytter til Møn for at leve et mere bæredygtigt liv med god tid til hinanden.

### Howdan læres demokratiet i praksis på «Skolen for Livet»?

Værdierne omsættes i tilgange til hinanden og lokalsamfundet, i relationer, i rammer og i selve undervisningens tilrettelæggelse.

«Skolen for Livet» har en ambition om at bygge skolekulturen på at danne det enkelte menneske i et fællesskab, hvor stemninger, omgangstone og relationer er afgørende for børnenes trivsel og læring. Skolen vil sikre, at børn ikke mister deres

barnlige begejstring, appetit på læring, hvor kærlighed er central i tilgangen og selve grundfølelsen i al undervisning. Dermed roses der ikke for resultater, men for selve processen. Målet er at gøre børnene til frie, ansvarsfulde og selvstændige mennesker med en sund dømmekraft.

På «Skolen for Livet» er selve skolen en slags medborgerhus, der rækker ud til lokalmiljøet og byder dem indenfor til forskellige arrangementer. Man ønsker at skabe en mellemmenneskelig sammenhængskraft og inddrage alle, der har lyst til at bidrage til i den grønne omstillingsproces, som skolen er frontløber for. Skolens uddannelse og dannelse struktureres ved at tage udgangspunkt i barnets behov og udfoldelsestrang, dets potentialer og kundskaber, som styrkes og udvides, mens dets selvværd, nysgerrighed, indbyrdes mangfoldighed og kreativitet bevares. Al undervisning skal have dette som ideal. I skolens bygninger og drift tilstræbes brug af bæredygtige materialer og processer. Det betyder i praksis, at man genbruger, opsamler regnvand, bruger vedvarende energikilder og tilstræber minimering af affald. Planen er, at skolen skal være selvforsynende med frokost fra egen have og bidrage til lokal samfundet med grøntsager fra den store køkkenhave.

### Kreativitetens og kunstens betydning

Skolens stiftere har blandt andet denne grundantagelse:

*Kreativitet er helt afgørende for, at vi kan leve det liv, vi gerne vil, og for at skabe en verden, der er værd at leve i.*

*Ken Robinson*

Ligesom fysisk udfoldelse hænger direkte sammen med vores sundhed og velbefindende, beskæftiger kunst sig med at udtrykke menneskets natur og eksistens. Gennem eksempelvis musik, håndværk, fortælling, dans, tegning og drama giver kunsten form til de følelser og sansninger, som danner rammen om vores liv.

Når vi skaber eller oplever kunst, får vi indtryk af, hvor mangfoldig den menneskelige intelligens er. Kunst er en af de mest levende udtryksformer i menneskelig kultur. Hvis vi vil forstå, hvordan vores eget samfund og andre kulturer og fællesskaber fungerer, er vi derfor nødt til at beskæftige os med kunstneriske udtryk.

Der er beskrevet en tydelig rammesætning i tilgange for de voksne, der lyder sådan her: De voksne skal opmuntre, identificere og udvikle. De voksne skal være tovholdere på projekter og møder afstemt med børnenes ønsker og mål. De voksne skal skabe rammerne, invitere gæstelærere og skabe de byggeklodser, børnene kan bygge med. Lederen skal sikre en fælles kurs med øjne på børnene og samarbejde tæt på praksis for at spille hinanden gode og sikre et stærkt fagprofessionelt fællesskab, hvor man arbejder med professionelle læringsamtaler, er i dialog om de enkeltes antagelser, reflekterer og skaber løsninger sammen. Der arbejdes i projekter, som varer fra to uger og helt op til ni uger. De ligger i et årshjul, hvor fagene indgår tværfagligt, hvor der erfares, sanses, undersøges, eksperimenteres og produceres, alt sammen for at leve op til skolens vision. Skolen er lektiefri og testfri. Man evaluerer i samarbejde med børnene og deres forældre, hvor ressourcensyn er udgangspunkt for at finde frem til potentialer, udfordringer og vækst. Legen er central i læreprocessen og ses som koncentration, fordybelse, æstetiske lære-

” Kreativitet er helt afgørende for, at vi kan leve det liv, vi gerne vil, og for at skabe en verden, der er værd at leve i.

Ken Robinson

processer og mulighed for at udnytte barnets fulde potentiale. Legen er central for de sunde og bæredygtige fællesskaber, som skolen ønsker at være medskabende af.

### Skolen bygger på Grundtvig

Grundtvig mente, at hvis folket skulle havde en kritisk selvstændig stemme i forhold til magten, hvad enten det nu var en konge eller en folkevalgt regering, krævede det ytringsfrihed. Det betød, at man skulle uddanne en myndig og oplyst befolkning, som var i stand til at være kritisk. Det duede elitens latinskoler ikke til, mente han. De gav klassiske kundskaber, men ikke den altafgørende «Oplysning om Livet». Et af hans yndlingsudtryk for højskolen var netop «Skolen for Livet». Latin-skolen anså han derimod for at være en død skole, der ikke havde forbindelse til den virkelige verden. Intet måtte spærre vejen for den frie samtale. I det hele taget skulle undervisning bygge på samtale og udveksling af erfaringer. Grundtvig brød sig ikke om eksamen, som han mente, var en slags forhør snarere end en udviklende samtale. Et vigtigt led i Grundtvigs pædagogiske ideal var, at undervisning aldrig måtte stille sig i vejen for menneskets medfødte nysgerrighed.

Hvordan hænger det så sammen med, hvordan skolen kan forberede elever til at udøve og respektere andres ytringsfrihed, at tage børnenes og de unges perspektiver alvorligt og stimulere børn og unges nysgerrighed og evne til at undre sig i skolen?

Skolen har barnet i centrum og fællesskaber, som fundament. Hvis man kigger lidt til kritisk psykologi, så er deltagelse helt centralt for barnets læring: Deltagelse beskrives i den kritiske psykologi (Dreier 1999), ved at subjektet udvikler handle måder som «funktionelle svar» på bestemte livsbetingelser. Mennesket ses som subjekt, der udvikler sig og fungerer ud fra det, som personen er en del af, og ud fra den måde, personen deltager heri.

«Skolen for Livet» tager konkret stilling til, hvordan de vil arbejde med barnet i centrum, og forsøger at knytte læringsbanerne, så de stemmer overens med barnets deltagelse. Ifølge (Dreier 1999) mener han, at deltagelse indebærer, at personen gennem sin fungerer er situeret. Med dette menes, at barnet befinder sig et konkret sted og fra dette sted deltager på sin særlige måde. Dette kan også ses både i rammerne, forståelse af deltagelse og tilgangen til barnet på «Skolen for Livet».

Højholt (1996) og Dreier (1999) betoner vigtigheden af fællesskabet således: Det at deltage og være med i et fællesskab er fundamentalt vigtigt for mennesket ikke blot for at udvikle sig, men også i forhold til at kunne forandre sin deltagelse i handlesammenhænge, som barnet er en del af. Deltagelsesbegrebet kan være brugbart begreb, når blikket falder på overskridelse af marginalisering. Det forholder sig til børnenes deltagelse, børnenes forandring af denne og dermed et blik for, at børn har intentioner med deres deltagelse. Så hvis vi vil opnå, at barnet udvikler sig som medborger, der har demokratisk selvtillid, ytrer sig konstruktivt og ser sig selv som en del af løsningen på diverse konflikter eller udfordringer i samfundet og i fællesskabet, skal vi skabe deltagelsesmuligheder for alle børn.

Deltagelse og medbestemmelse skal indlejres i selve didaktikken, i de aktiviteter der rammesættes, i sproget sammen med børn og unge. Børnene skal opleve i rammerne på skolen, at der er mulighed for at reflektere og give udtryk for deres egen mening. De skal vide, hvad de kan få indflydelse på, i deres hverdag. Deltagelse igennem medbestemmelse betyder ikke, at alt er til forhandling, eller at flertallet altid bestemmer.

«Skolen for Livet» sikrer altså i hele skolens DNA at arbejde igennem demokrati, ytringsfrihed og medborgerskab i stærke fællesskaber.

### Hvad udfordrer så elevernes ytringsfrihed i «Skolen for Livet»?

Man kan sige, at den helt store udfordring er, at «Skolen for Livet», kan komme til at lukke sig om sig selv, ikke at have inviteret forskellighed og mangfoldighed nok ind. Man arbejder med

gæstelærere, lokalmiljø og meget andet, men er det nok?

Ifølge den danske historiker Hal Koch handler demokrati om dialog, om at forhandle og at have respekt og forståelse for hinanden. Hal Koch mente, at demokrati var en livsform, som skulle nå helt ind i folks hjerter og styrede deres måde at tænke på. Demokratiet skulle foregå alle steder i samfundet, lige fra børneopdragelse, til skolen, sportsklubben, bestyrelser, byrådet og Folketinget. Det er vigtigt for borgerne at deltage i de beslutninger, der påvirker deres eget liv. Selvom beslutninger stadig må afgøres ved afstemninger, er det selve samtalen inden, der er det vigtigste ifølge Hal Koch. Hvis man kan nå til enighed ved at tale sammen, er det langt bedre end at stemme om det. I en afstemning behøver flertallet ikke at lytte til de andre, og det er udemokratisk, mente Hal Koch.

Fundamentet for ideen om medborgerskab hviler på, at demokratiet bliver stærkere og bedre af, at folk deltager. I Danmark er der en opfattelse af, at demokratiet er indbygget i vores identitet, og at den demokratiske samtale er en del af vores kulturarv, blandt andet bygget på Grundtvig og Hal Koch.

### Hvordan kan vi i skolen fremme demokratisk selvtillid, ytringsfrihed, dialog, kritisk tænkning og ansvaret for fællesskabet?

Børn og unge skal lære demokratiet i praksis og ikke bare høre om det. Uddannelsesområdet har en helt central rolle, da det dels skal sikre, at børn og unge opnår viden om samfundets demokratiske institutioner, processer og rettigheder, men også formår at udvikle børn og unges kompetencer som ytringsfrihed, medbestemmelse, tolerance, respekt,

” Fundamentet for ideen om medborger-  
skab hviler på, at demokratiet bliver  
stærkere og bedre af, at folk deltager.

konflikthåndtering, mentalisering, empati, kreativitet, refleksion, cirkulær og kritisk tænkning, at kunne sætte sig i en andens sted og føle sig selv som en del af løsninger på problemstillinger. Det er afgørende for at opbygge demokratisk selvtillid, at børn og unge får lov til at afprøve meninger og handlinger, som får betydning for deres liv. Når de bliver involveret og får medbestemmelse, oplever de, at deres mening har betydning, og at de, ved aktiv deltagelse, kan være med til at skabe forandringer i hverdagen. Ytringsfrihed er ikke bare at ytre sig, men at kende forskel på provokation og ytringsfrihed. Dette arbejdes der med i alle fag via tekster, viden, refleksion og spørgsmål, der åbner dialog.

### Hvad tager undervisningen udgangspunkt i på «Skolen for Livet»?

Undervisningen tager udgangspunkt i variation, forskellige læringsstile, Howard Gardners «Theory of Multiple Intelligences» (Gardner, 1993), en undersøgelsesbaseret undervisning, æstetiske læreprocesser, deltagelsesmuligheder for alle og «sneglehusmodellen». Skolen arbejder med normkritik, som handler om at kunne stille sig kritisk over for normer, træne evnen til at spørge undersøgende ind til andres og egne normer. Det skaber dog en

del udfordringer, da normer har det med at være implicitte. Derfor er det vigtigt, at børn og unge lærer at forholde sig undrende til den virkelighed, de er en del af, og at de får en forståelse af, at demokratisk dannelse netop tager udgangspunkt i refleksion og undren og ytringsfrihed på et oplyst grundlag. Undervisningen er tilrettelagt af lærerne, men tager udgangspunkt i elevernes og egne interesser.

### Teoretisk grundlag – Læring som en samspilsproces med udgangspunkt i Knud Illeris

Al læring har både en individuel og en social side. Det individuelle – tilegnelsesprocessen – handler om indholdet, der skal læres, samt om drivkræfter, motivation og viljen til at lære. Det sociale – samspilsprocessen – handler om samspillet mellem individet og dets omgivelser. Tankegangen om læringsmiljø begrundes især ud fra, at læring sker i et samspil. Det vil sige, at vi påvirkes og derfor lærer af den sociale situation (Albert Bandura), ligesom vi selv påvirker den sociale sammenhæng eller organisation, vi indgår i (Peter Jarvis). Ved også at forstå læring som noget socialt, vi deltager i, er omgivelserne derfor vigtige at have med i overvejelserne om, hvordan skolen kan understøtte

og fremme læring i hverdagen – både for den enkelte og for fællesskabet.

### Undersøgelserbaseret undervisning (inquiry-based learning) og sneglelæring

(Se modellerne side 47)

Undersøgelserbaseret undervisning er baseret på John Deweys tænkning fra 1920-tallet (Dewey, 1938) om faser for refleksiv tænkning. Definerer af problemet og hypotesedannelse, ideer til mulige forklaringer, afprøvning og afklaring.

### Livskundskab

Livskundskab forstås som området af undervisningen, der bygger på myter og fortællinger. Her er det Grundtvigs tanker og forståelser omkring demokrati, i dialogen og ytringsfriheden som grundsten. Der arbejdes igennem historiefortælling, nærvær og tillidsøvelser. Der arbejdes med yoga og meditation med livsberigende kommunikation som redskab til at løse konflikter, lytteøvelser, bevidning og arbejdet med kontroversielle emner, så dialog på tværs og gennem ytringsfrihed bliver en disciplin med ansvar for fællesskabet.

### Metoden er dialogbaseret undervisning og dialogcirkler

Det centrale omdrejningspunkt for dialogbaseret undervisning er dialogcirklen. En dialogcirkel er en perfekt rundkreds, hvor alle deltagere – også læreren – kan se hinanden. Ved at benytte cirklen som grundform udfordres den transaktion, der ofte opstår i mere traditionelt indrettede klasserum, hvor stort set al kommunikation i klasserummet foregår med læreren som mellemlid. I dialogbaseret undervisning vil man gerne give eleverne et reelt medansvar for læringsrummet. I cirklen skabes en opmærksomhed og intimitet imellem eleverne, der ligestiller og demokratiserer. Flere får adgang

til hinanden og til læreren, og cirklen medvirker til at fjerne elevernes opmærksomhed fra telefoner og computere.

### Hvordan kan man skabe praksis, der sikrer deltagelse, træner indflydelse og ytringsfrihed?

På «Skolen for Livet» starter alle dage med morgensang. Sangene handler ofte om venskab, om at passe på vores klode, om kærlighed og *fællesskab*.

Skolemøder afholdes en gang om ugen og styres og ledes af børnene. Der er ofte oplæg fra børn, der enten har påbegyndt eller afsluttet et projekt, de gerne vil dele med fællesskabet. Voksne inspirerer, introducerer ny viden, hvad der sker lokalt, globalt eller på anden måde ønskes at sætte lys på.

På «Skolen for Livet» er der en fritidsklub. Her er det centrale legen, støttet af voksne, der igangsætter aktiviteter med udgangspunkt i børnenes interesser og fællesskabet. Ledelsen leder med empati og nærvær igennem personalet og beder dem derfor tage aktivt stilling til, hvad børnene kan være med til at bestemme. Personalet lader eleverne være med til at vælge emner, undervise hinanden, inddrage dem i klassens trivsel og planlægge aktiviteter og arrangementer. Kontroversielle emner er en del af undervisningen. De udfordrer fællesskabet. De sætter følelserne i gang. Børn og unge lærer at ytre sig og tale om følsomme emner på en måde, hvor de kan være uenige uden at blive uvenner og såre hinandens følelser. Demokrati og ytringsfrihed hænger sammen, og det handler om at gøre det nærværende og relevant for børn og unge ved at give dem konkrete erfaringer med at afprøve forskellige synspunkter og egne erfaringer med det deltagende demokrati.





«Sneglehusmodellen», frit efter Derewianka (2016).

- 10 gode grunde til at arbejde undersøgelsesbaseret ( Inquiry-Based learning)
- " Skolen for livet"
- 1 Stimuler elevernes passioner og talenter
  - 2 Løs fremtidens problemer i klasserummet i dag
  - 3 styrk elevernes stemme og demokratiske selvtillid
  - 4 styrk motivation og engagement
  - 5 Skab undersøgende processer der giver mening og styrker eleverns kritiske tænkning og undersøgelsesenergi
  - 6 Lær dem vigtigheden i at stille refleksive og åbne spørgsmål
  - 7 Lær dem vigtigheden af, at gå dybere end at huske fakta
  - 8 Lær eleverne at tage ejerskab over deres egen læringsproces og nå lige de mål de ønsker sig
  - 9 Skab nysgerrighed og kærlighed til at lære
  - 10 Lær entusiasme og "growing mindset"
- projekter med passion
- 
- 

10 gode grunner for «Inquiry-based learning».

### Opsummering

Man kan i skolen arbejde om ytringsfrihed, gennem ytringsfrihed og for ytringsfrihed. På «Skolen for Livet» arbejdes der på alle tre niveauer ved eksPLICIT at lære om ytringsfrihed kontra provokation. De skal lære om ytringsfrihed og kende til det i en demokratisk kontekst, afprøve det også i dialog om kontroversielle emner, hvor ytringsfriheden kan

være særligt sat på prøve ved indlejring i selve didaktikken, kommunikationen og tilgange til hinanden og igennem skolens vision og grundlæggende virke.

For at forberede elevernes ytringsfrihed trænes der i dialogisk samtale, lytteteknikker, bevidning,

respekt for mindretal og ved, at alt ikke kan afgøres ved afstemning men netop bringe dialogen ind i de beslutninger og forståelser, der findes i fællesskab. Indimellem er det mindretallet, der bestemmer – for netop at beskytte dem. Uenigfællesskaber er omdrejningspunkter for at lære, at vi kan være sammen, selvom vi er uenige.

Der er spændinger og dilemmaer i at arbejde med ytringsfrihed i hele skolens virke, og det er her helt centralt, at dialogen er et fælles middel, som konstant forfines og trænes i et professionelt læringsrum med didaktiske metoder og principper.

Derfor er det vigtigt, at dialog ikke sættes op som diskussion og modpoler, men flytter mennesker til steder, hvor det i højere grad er i dialog om, hvor de kan være enige, hvad de har til fælles, hvor mennesket kan finde ind til hinanden, og hvordan man kan acceptere og tolerere hinandens ståsted. Det handler om nuancerne og ikke forskellene. Det handler om at skabe trygge klasserum, hvor konflikter breder ud, accepteres og forstås som en del af udvikling. Det handler om at bygge en kultur sammen, hvor der er plads til alle, hvor kritisk tænkning, deltagelse, normkritik og undersøgelsesbaseret undervisning er grundelementer for børn og unges udvikling med det formål at kunne ytre sig ud fra et solidt grundlag med refleksion, mentalisering og empati for alle samtalepartnere. At være ægte nysgerrig på, hvad den anden tænker, mener og er drevet af.

På «Skolen for Livet» sættes værdien «kærlighed» højest, og det er den, der er med til at fremme forståelse, undervisning, samvær og tilgangen til hinanden.

## ▼ REFERENCER

- Andersen Boye, F.** (1998). Projektogavetænkning: mellem pligt & pensum og lyst & læring, Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole.
- Andersen, R.H, Jeppesen, A.H, Gloy, T.** (2014). Elevinddragelse i undervisningen, En vej til øget trivsel, faglighed og samfundsengagement, Danske skoleelever.
- Austing, B. D, Sørensen, M.** (2006), *Æstetik og læring*, Hans Reitzel forlag.
- Biesta, G.** (2016). *The Beautiful Risk of Education*, Abingdon, Routledge.
- Børne- og Undervisningsministeriet** (2021) «Sæt dit aftryk - Inspiration og øvelser», Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Børne- og Undervisningsministeriet, Center for Udgående Kvalitetsarbejde.  
<https://www.duu.dk/7-1-saetditafttryk>
- «**Deep Democracy**». Demokrati i undervisningen. Demokrati under udvikling.  
<https://www.duu.dk/1-1-deep-democracy>
- Demokrati under udvikling.** Et undervisningssite, der understøtter træning i kontroversielle emner, demokratisk selvtilid og høj elevdeltagelse. [www.duu.dk](http://www.duu.dk)
- Dewey, J.** (1938), *Logic - The Theory of Inquiry*, Holt Rinehart and Winston.
- Dreier, O.** (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*, Cambridge University.
- Dreier O.** (1999). *Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster*.
- Feldt, J. E., Petersen, E. B.** (2021). *Inquiry-based Learning in the Humanities*, Roskilde Universitet.
- Gardner H.** (2006). *Multiple Intelligences*, Basic Books, New Horizons.
- Grundtvig, N.F.S. , Korsgaard, O.** (2021). *Grøn omstilling i 2030 - Hvordan når vi det mål?* Jurist og økonomiforbundets forlag. [www.gate21.dk](http://www.gate21.dk)
- Habemas, J.** (2001). *Teorien om den kommunikative handlen*, Aalborg Universitet.
- Illeris, K.,** (2015). *Læring*, Samfundslitteratur.
- Illeris, K.,** (2015). *Transformativ læring og identitet*. Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (red.),** (2019). *15 aktuelle læringsteorier*. Samfundslitteratur.



» «Skolen for Livet» sættes værdien «kærlighed» højest, og det er den, der er med til at fremme forståelse, undervisning, samvær og tilgangen til hinanden.

**Info om «Skolen for Livet»:** [www.skolenforlivet.nu](http://www.skolenforlivet.nu)

**Indslag i TV2 Øst og TV Møn om «Skolen for Livet».**  
<https://play.tv2.dk/serie/groen-omstilling/2021/tv2-oest-groen-omstilling-ffef477a-3165-4f3a-8a08-c0f9f0560152?playing=true>

**Kerr, D., Huddleston, T.** (2016). *Living with Controversy - Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights*. Europarådet Strasbourg. <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversti-le-tema/1680748448>

**Kierkegaard, S.** (1962). *Enten - eller*, Gyldendal.

**Klafki, W.** (2016). *Dannelsesteori og didaktik - Nye studier*. Forlaget Klim.

**Klinge, L.** (2017). *Lærerens relationskompetence*, Ph.D. afhandling, Københavns Universitet.

**Korsgaard, O.** (2018). *Grundtvig rundt-en guide*, Gyldendal.

**Koch, H.** (1960). *Hvad er demokrati?*, Gyldendal.

**Laursen Fibæk, P.** (2010). *Hånd og hoved i skolen: værkstedspædagogik for praktisk orienterede elever*. Frederikshavn: Dafolo.

**Liberkind, J.B., Schunck, H.B.** (2017). ICCS 2016 udvalgte hovedresultater, Danmarks Institut for pædagogik og uddannelse (DPU), Aarhus Universitet.

**Liselund Fontænen**  
<http://liselundfontaenen.dk/portfolio-item/baeredygtigt-byggeri-paa-skolen-for-livet/>

**M. Boyd & W. Markarian** (2011). *Dialogic teaching: Talk in service of a dialogic stance*, Language and education.

**Madsen, K.L., Jørgensen, J., Graack, J., red.** (2022). *Normkritik i pædagogisk praksis*, Saxo.

**Rathje, N.R. Sneglelæring** (2018). nr. 23 april 2018. Nationalt Videnscenter for Læsning. [https://www.videnomlaesning.dk/media/2416/23\\_nadia-raphael-rathje.pdf](https://www.videnomlaesning.dk/media/2416/23_nadia-raphael-rathje.pdf)

**Robinson, Sir K.** (2017). *Out of Our Minds, The Power of Being Creative*. Capstone.

**Schultz Jørgensen, P.** (2017). *Robuste børn*, Kristeligt Dagblads Forlag.

**Steiner R.**, (1907). *Barnets opdragelse - læringsmetoder*, Antroposotisk Forlag.

**Steiner R.**, (2008). *Frihedens filosofi*, Antroposotisk Forlag.

**Steiner R.**, (2019). *Almen menneskekunnskap som grunnlag for pædagogikken*, Antroposotisk Forlag.

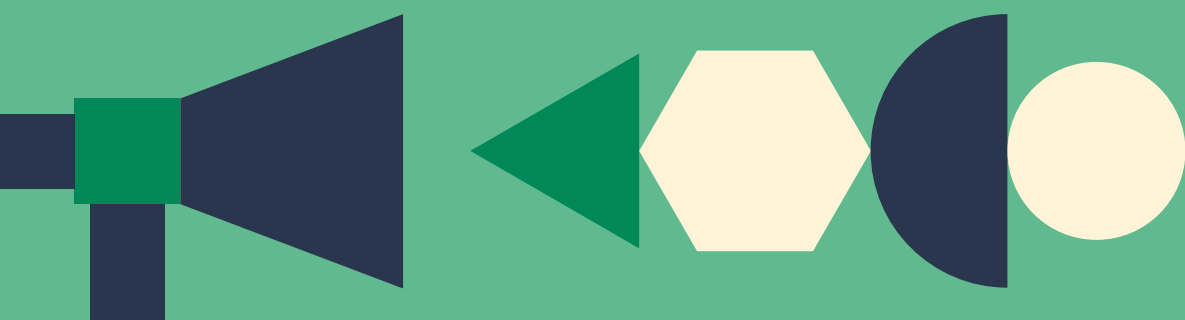
**Sørensen, M. og Risbjerg, M.** (2018). *Dialogcirklen. Metode til at træne den demokratiske samtale i undervisningen*. Forlaget Columbus.  
<https://forlagetcolumbus.dk/dialogbaseret>  
<https://www.duu.dk/1-4-dialogcirkel>

**Wenger, E.** (2006). *Mennesker lærer i fællesskaber*, Asterisk nr. 31 oktober 2006, DPU.

**Ziehe, T.** (1989). *Ambivalenser og mangfoldighed*, Politisk Revy København.







# Ungdommenes stemmer

# Ungdommenes ytringsfrihetsråd – utfordringer og anbefalinger

## Ungdommens ytringsfrihetsråd

Ungdommens ytringsfrihetsråd bestod av 16 unge mennesker med mangfoldig bakgrunn som bidro med ulike perspektiver på temaet ytringsfrihet. Prosjektet var initiert av Norsk PEN og Fritt Ord. Nancy Herz ledet rådet som jobbet fra høsten 2020 til våren 2021.

Målet var å peke på trender og beskrive utfordringer som begrenser ungdom og unge voksnes ytringsfrihet, og komme med forslag til tiltak som kan gjøre det enklere for ungdom og unge voksne å engasjere seg i den offentlige debatten. Rådet delte en felles forståelse av at individer har høyst ulike muligheter til å bruke stemmen sin avhengig av sin identitet, bakgrunn og praktiske begrensninger.

## I rapporten identifiserer rådet særlig ti utfordringer:

1. Unge opplever en for høy terskel for å ytre seg.
2. Det er stor forskjell på hvor mye kunnskap unge har, for eksempel når det gjelder skriveferdigheter.
3. Rådet peker på «forutsigbare mønstre og strukturelle utfordringer». For eksempel at funksjonshemmede blir utsatt for en systematisk diskriminering i form av fysiske barrierer, som utilgjengelige bygg og transporttjenester, samt holdningsmessige barrierer, som å bli stilt lavere forventninger til eller å bli sett på som mindre kompetente.
4. Hets og hatefulle ytringer skremmer unge fra debattene.
5. Det oppleves som en barriere at alt som legges ut på sosiale medier eller skrives i aviser, er der «for alltid».
6. Gode diskusjoner får for lite plass. Rådet ser ofte at elever lærer hva ytringsfrihet betyr i teorien, men ikke hva den betyr i praksis. Det er nødvendig å kunne diskutere krevende temaer i et klasserom uten at man tyr til personangrep eller uthenging av enkeltpersoner eller grupper.
7. Rådet ser stadig eksempler på at elever er bekymret for at deres ytringer skal misforstås dersom de tas ut av sammenheng og blir delt utenfor klasserommet, for eksempel på sosiale medier. Frykten for dette påvirker dynamikken i klasserommet.
8. Elever møter i liten grad ulike former for kunst og kultur gjennom skolen. Det begrensede omfanget fører også til at kunsten de møter, ikke gjenspeiler det mangfoldet som finnes i samfunnet eller egne opplevelser.
9. Unge opplever det som ubehagelig og vanskelig å bli framstilt som en representant for en gruppe.
10. Dårlig ytringskultur innad i en organisasjon gjør det vanskelig å ytre seg, for eksempel i partier, sivilsamfunnsorganisasjoner eller trossamfunn.

### ▼ KILDE

NOU 2022: 9. En åpen og opplyst offentlig samtale  
- Ytringsfrihetskommisjonens utredning.

# Ungdommens ytringsfrihetsråds anbefalinger av tiltak rettet mot skolen

## Skole og utdanning



1. Lærere bør bidra til å fjerne terskelen for å ytre seg i plenum, og anerkjenne meninger som er kontroversielle. Hvis elever lar være å si sin mening fordi de ikke tør, så er det et problem. Samtidig er det viktig å huske på at det ikke er slik at alle elever har en klar mening eller ønsker å diskutere eller fremme sin mening, og det bør være rom for dem også. Lærere må formidle at det er greit å være uenige. Læreren har et ekstra ansvar for at elever som ytrer upopulære meninger blir inkludert og ivaretatt i klasserommet, men skal hele tiden rettledi i søken etter sannhet. Klasserommet skal oppleves som et trygt rom for uenighetsfellesskap.
2. Vi vil oppfordre lærere til å tenke på hvordan de kan engasjere elever, samt legge rammer og føre samtaler i klasserommet. Det skal være mulig å ytre seg i klasserommet og ha gode diskusjoner. Det må være rom for å ytre seg, og samtidig oppleve at det er greit å være uenig. Lærere bør tilrettelegge for at alle, slik at også de med en funksjonshemming får sagt sin mening eller deltatt i debatter. Lærerens rolle i denne sammenhengen er viktig. Lærere må ha nødvendige kunnskaper og være komfortable med å håndtere tematikk som kan oppleves som vanskelig og ubehagelig. Fremfor å legge lokk på samtalen, bør de møte eventuell uenighet eller ubehagelige utsagn med oppfølgingsspørsmål som bidrar til refleksjon. Lærerne er særlig ansvarlige for at elevene lærer å reflektere kritisk rundt sensitive temaer, og til å oppfordre til å være bevisst på etiske dimensjoner og å ha empati for andre. I tillegg er det viktig at skoler sørger for at elever kan varsle andre voksne på skolen om tilfeller der klassen eller lærer fremmer, f.eks. rasistiske eller diskriminerende holdninger som bidrar til mer fordommer og hets mot utsatte grupper
3. Det bør gis fylldigere opplæring i å skrive debattinnlegg og delta i diskusjoner på skolen, og gis mer opplæring i kildekritikk på internett og sosiale medier. Gjennom felles spilleregler og godt debattklima vil det være mulig å unngå en rekke personangrep og krenkelsler. Det er dermed viktig å styrke den skriftlige kompetansen blant ungdom. Alle bør lære å skrive leserinnlegg i løpet av ungdomsskolen.
4. Skolen kan og bør legge til rette for diskusjoner og debatter som én av flere metoder for å lære pensum.
5. Det bør skapes flere arenaer utenfor klasserommet og forelesningsalen for felles diskusjon. Studentmediene er en slik arena. Disse er plattformer for ytring og gir studenter mulighet til å rette et kritisk søkelys på institusjonene. Vi oppfordrer utdanningsinstitusjonene til å legge til rette for studentmediene og støtte deres aktiviteter.

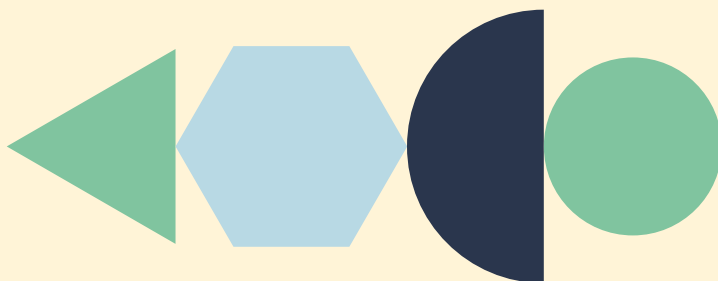


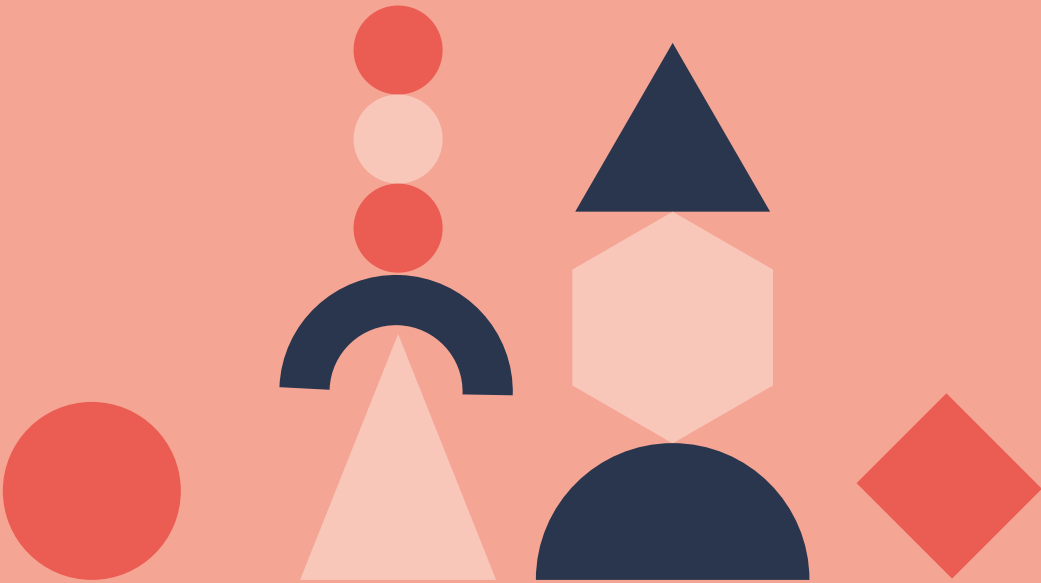
## Kunst og kultur i skolen

1. Mer fokus på kunst og kultur på ungdomsskole og videregående skole, både når det gjelder å oppleve andres kunst, og å skape kunst selv. Det må gjøres på måter som oppleves som relevante for ungdommer, og som hjelper elever med å finne sitt individuelle uttrykk.
2. Gjøre ressurser og stipender tilgjengelige for flere. Andre søknadsformer enn de tradisjonelle, skriftlige kan bidra til at flere tør å søke.
3. Løfte fram et mangfold av forbilder innen ulike kunst- og kulturuttrykk som elevene kan speile seg i. Vise fram bredden av ulike stemmer og uttrykksformer innenfor kunst og kultur.
4. Sørge for at kunst og kultur når ut til flere elever, og for at disse arenaene er universelt utformet.
5. Det finnes mange ressurser som er til for å støtte ungdom som vil drive med kunst, men dette er ikke alltid like godt kjent. Mer informasjon og kunnskap om dette i skolen kan hjelpe elevene godt på vei.
6. Lære barn og unge mer om urfolk og minoriteters kultur, som for eksempel samisk kultur.

### ▼ KILDE

Ungdommens yringsfrihetsråd (2021).  
Hvordan står det til med yringsfriheten  
til ungdom og unge voksne i Norge?  
*Rapport for Norsk PEN og Fritt Ord.*



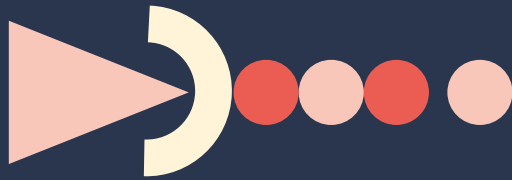


# Undervisnings- opplegg

På de neste sidene finner du flere undervisningsopplegg om ytringsfrihet. De to første er hentet fra Dembra.no, og den siste er hentet fra heftet «Inspirationsmateriale til grundskole og fritids-tilbud» (2019) av Dorte Anthony.

# Spørsmål for å skape et godt ytringsrom i undervisningen

1. På hvilken måte legger jeg til rette for at elever kan være respektfullt uenige med hverandre?
  2. Når jeg underviser om ytringsfrihet, hvilke dilemmaer får elevene da utforske?
  3. Hvordan kobler jeg temaet «makt» inn i undervisning om ytringsfrihet?
  4. Hva har elevene mine lært om sammenhenger mellom ytringsfrihet, pressefrihet, uavhengige medier og gjennomsiktighet i samfunnet i vårt?
  5. Hva er mine best tips til hvordan elevene kan utforske ulike perspektiver av en sak?
  6. Hvordan legger jeg opp en diskusjon eller samtale i klasserommet slik at alle som ønsker å ytre seg får sagt det de ønsker å si, uten at utsagnene presser andre elever til taushet?
  7. Hvis noen blir såret eller krenket under en diskusjon, hvordan håndterer jeg dette på en måte som styrker og støtter den utsatte eleven, og som også bidrar til kritisk selvrefleksjon hos eleven/e som kom med de sårende eller krenkende utsagnene?
- Råd: Ta med spørsmålene på trinnet eller i faggruppen før dere lager undervisning om ytringsfrihet.



# Ytringsfrihet:

## Hva betyr det for deg?

<b>Trinn:</b>	Barneskole, Ungdomsskole
<b>Fag:</b>	KRLE, Norsk, Samfunnsfag
<b>Ressurser:</b>	Undervisningsøker
<b>Tid:</b>	60-90 minutter
<b>Gruppestørrelse:</b>	15-30 stk.

### Relasjon til læreplanverket:

Overordnet del 1.6 Demokrati og medvirkning,  
2.1 Sosial læring og utvikling, Tverrfaglig temaer  
2.5.1 Folkehelse og livsmestring og  
2.5.2 Demokrati og medborgerskap.

—  
Undervisningsopplegget [Ytringsfrihet: Hva betyr det for deg?](#),  
er hentet fra [Dembra.no](#).

## Mål med økten

# Få kjennskap til å reflektere rundt dilemmaer knyttet til ytringsfrihet.

### Om øvelsen

Øvelsen tar utgangspunkt i artikkel 19 i Menneskerettighetserklæringen: Enhver har rett til menings- og ytringsfrihet. Elevene får samtale om spørsmål knyttet til denne rettigheten og hva den innebærer både for den som ytrer seg, og for de som blir berørt av ytringen. Øvelsen passer for barneskolens mellomtrinn. For elever på småtrinnet tilbyr undervisningsopplegget *Min stemme: Hvordan bruker jeg den?* gode refleksjoner rundt barns rett til å ytre seg og bli hørt.

I denne økta er det en fordel om elevene allerede kjenner noe av historikken bak, og innholdet i, FNs Menneskerettighetserklæring. Innled timen med å hente opp disse forkunnskapene, før du dreier fokuset over på artikkel 19: retten til menings- og ytringsfrihet.

### ◆ Forberedelse

Begynn økta med å forklare hva ytringsfrihet er. For eksempel: «Menings- og ytringsfrihet er en av rettighetene i FNs menneskerettighetserklæring. Den sier at alle mennesker har rett til å mene hva de vil, og er fri til å ytre seg – dele sine meninger og ideer slik de ønsker – hvis de vil. Ytringsfriheten sier også at alle mennesker har rett til å finne og motta informasjon og meninger fra andre. Selv om vi har ytringsfrihet, er det likevel noen ting vi ikke har lov til å si. For eksempel er det forbudt å mobbe, true og å oppfordre andre til å bryte loven. Ytringsfriheten gjelder også barn, og er en egen artikkel i *FNs barnekonvensjon*, sammen med barns rett til å bli hørt.»

## Oppgave 1

### Lag tankekart

Lag tankekart/Padlet i plenum. Alle elevene kommer med forslag etter først å ha tenkt litt individuelt over følgende spørsmål:

- Hva mener jeg noe om?
- Hvilke saker i skolehverdagen eller i samfunnet er viktige for meg?

#### Snakk deretter om punktene på tavla:

- Hvilke av disse sakene synes dere det er viktig å kunne si noe om til andre?
- Hvorfor er det viktig?

## Oppgave 2

### Drøft

Drøft følgende refleksjonsspørsmål i grupper og/eller i plenum. Tilpass til din klasses nivå, og skriftliggjør oppgavene dersom det er ønskelig. Elevene kan med fordel *begrunne* og *komme med eksempler* når de snakker sammen.

#### Min rett til å ytre meg:

- Hva betyr min ytringsfrihet for meg?
- Hva betyr min ytringsfrihet for andre?
- Har jeg brukt ytringsfriheten min til å stå opp for noe/noen?
- Kan det jeg mener såre noen?  
Kan jeg si det jeg mener på en måte som ikke sårer andre?
- Når bør jeg la være å si hva jeg mener?

#### Andres rett til å ytre seg:

- Hva betyr andres ytringsfrihet for meg?
- Hvor går grensen mellom hva jeg bør tåle, og hva jeg ikke skal tåle?
- Hvordan kan jeg håndtere det å møte lovlige ytringer som jeg opplever som sårende eller støtende?



## Elevaktivitet I

### Hva er det greit å si?

La elevene jobbe i grupper på 3-4. Del ut arbeidsarket med utsagn og skjema, og la elevene sortere utsagnene i kategoriene «Greit å si», «Ikke greit å si» og «Si det på en annen måte». Tilpass utsagnene til din elevgruppe. Bruk gjerne et skjema som vist under.

Ytringsfrihet 1: Sortering av utsagn	 Greit å si	 Ikke greit å si	 Si det på en annen måte
1. Tegningen din er stygg.			
2. Jeg vil ikke leke med deg.			
3. Teksten din er god, men trenger noen forbedringer.			
4. Æsj, matpakka di ser ekkel ut.			
5. Dette var en kjedelig gymtime.			
6. Du leste kjempefint, men kan du lese høyere neste gang?			
7. Jeg skjønner ikke hvorfor du hører på sånn musikk.			
8. Det du sier, er idiotisk!			
9. Du burde holde kjeft om ting du ikke har greie på.			
10. Alle som tror på Gud, er dumme.			
11. Jeg mener de som skyter ulv, ikke tar hensyn til naturen.			
12. Utlendinger burde reise tilbake til sitt eget land.			
13. Jeg tror du ville bli enda finere med kort hår.			
14. Ikke for å være frekk, men du er så fryktelig tynn.			
15. Du ser rar ut.			
16. Trump burde gå og henge seg.			
17. Bare tullinger tror at klimaendringer er menneskeskapte.			
18. Folk fra Finland er uærlige.			
19. Han er så nerd.			
20. Du er ikke norsk hvis du ikke spiser pølser.			
21. Dette er en drittskole!			

*Lenke til arbeidsark finner du her.*

## ◆ Avsluttende refleksjon

Når gruppene er ferdige, gjennomgå svarene deres i plenum. Be elevene begrunne svarene sine og komme med forslag til omformuleringer der de mener meningen bør ytres på en annen måte. Sammen kan dere reflektere over følgende: Du har rett til å si hva du vil, men kan alltid vurdere om du må si det, og hvordan du i så fall bør si det. Er det forskjell på hva som er lov å si og hva som er greit eller klokt å si i ulike situasjoner?

**Læreren kan gjerne fremheve noen typiske fallgruver når det gjelder bruken av ytringsfriheten. For eksempel:**

- Personangrep – å forsøke å få fram sin mening ved å kategorisere den/de som mener noe annet, på en negativ eller krenkende måte (for eksempel ved å si at meningsmotstanderen er dum eller feig).
- Å angripe andres utseende eller smak – dette er noe personlig som andre enten ikke kan gjøre noe med, eller har rett til å velge helt selv.
- Å generalisere – å sette andre i bås eller si at alle i en gruppe mener noe eller er på en bestemt måte.

## ◆ Elevaktivitet 2:

### Å definere ytringsfrihet

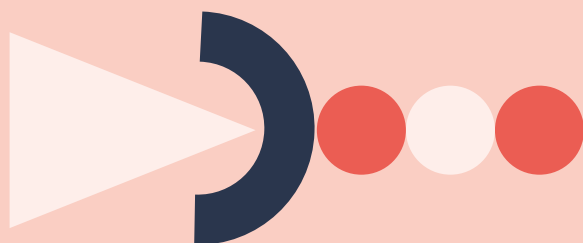
I denne øvelsen skal elevene jobbe sammen i grupper på 3–4. De skal formulere sin egen definisjon av hva ytringsfrihet er. For elever på ungdomsskolen, kan ressursen «Begrepsøvelse – Hva vil det si?» gjerne brukes i dette arbeidet.

En variant av denne øvelsen er: «*Begrepsøvelse: Hva vil det si? Dramatisér det!*»

Når gruppene har ferdigstilt sin definisjon, kan de eventuelt få i oppgave å lage en plakat eller veggavis om ytringsfrihet. La definisjonen være utgangspunktet, og la elevene legge til bilder, sitater, avisklipp, tegninger og annet for å definere og tematisere ytringsfrihet. Bruk store ark, PowerPoint, Pages, Book Creator eller andre egnede digitale programmer som skolen har tilgang til. Gi arbeidet kriterier som sammenfaller med elevenes nivå og de målene dere ellers jobber med i fagene.

## ◆ Avsluttende refleksjon

- Tenker dere at ytringsfriheten er viktig, og i så fall hvorfor?
- Hva kan være vanskelig med ytringsfriheten?
- Hvordan kan du selv bidra til å fremme ytringsfriheten på en måte som ivaretar alle i et (skole)samfunn?



# Min stemme: Hvordan bruker jeg den?

<b>Trinn:</b>	Barneskole
<b>Fag:</b>	KRLE, Norsk, Samfunnsfag
<b>Ressurser:</b>	Undervisningsøkter
<b>Tid:</b>	45-120 minutter
<b>Gruppestørrelse:</b>	10-35 stk.

## **Relasjon til læreplanverket:**

1.1 Menneskeverd,  
1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet,  
1.6 Demokrati og medvirkning,  
2.5.1 Folkehelse og livsmestring,  
2.5.2 Demokrati og medborgerskap.

*Min stemme: Hvordan bruker jeg den?*

Denne øvelsen er hentet fra Dembra.no.

## Mål med økten

Få kunnskap om barns rett til å ytre seg og bli hørt. Reflektere over dilemmaer tilknyttet til disse rettighetene.

### Om øvelsen

Økten tar utgangspunkt i Barnekonvensjonens artikkel 12 og 13: Barns rett til å si sin mening og bli hørt og barns rett til ytringsfrihet. Elevene får samtale om spørsmål knyttet til disse rettighetene og øvelse i å ta dem i bruk. Økten kan gjennomføres i sin helhet, eller enkeltøvelser kan plukkes ut. Øvelsene egner seg for både småtrinn og mellomtrinn. For de eldste elevene på mellomtrinnet kan undervisningsopplegget Ytringsfrihet: Hva betyr den for deg? tilby mer dyptgående refleksjoner rundt ytringsfrihetens dilemmaer.

### ◆ Forberedelse

Start økten med å fortelle om historikken bak og innholdet i FNs barnekonvensjon. Bruk for eksempel FN-sambandets nettsider eller andre læremidler om temaet. Fortell elevene at de i dag skal konsentrere seg om to av barnas rettigheter i denne konvensjonen: *artikkel 12 – barns rett til å gi uttrykk for sin mening* og *artikkel 13 – barns rett til ytringsfrihet*.

#### **Fortell elevene hva disse rettighetene innebærer, for eksempel:**

«I FNs Barnekonvensjon står det at alle barn har rett til å si hva de mener, og til å bli hørt når det er saker som angår dem. Det står også at barn, akkurat som voksne, har rett til ytringsfrihet. Det betyr at de har rett til å ha sine egne meninger, og at de kan si disse meningene høyt om de vil. Selv om de har ytringsfrihet, er det likevel noen ting det ikke er lov til å si. For eksempel er det forbudt å mobbe, true og å prøve å få andre til å gjøre ulovlige ting. I 2003 ble rettighetene i Barnekonvensjonen en del av Norges lover – så viktige er disse rettighetene».

## Hoveddel

### Refleksjon

◆ Lag tankekart/Padlet i plenum. Alle elevene kommer med forslag etter først å ha tenkt litt individuelt over følgende spørsmål:

- Hva er en mening? Hva mener jeg noe om?
- Hvilke saker i livet mitt, hjemme, i skolehverdagen eller i samfunnet, er viktige for meg?

● **Snakk deretter om punktene på tavla, bruk de spørsmålene som passer klassens refleksjonsnivå:**

- Hvilke av disse sakene synes dere det er viktig å kunne si noe om til andre? Hvorfor?
- Barn har rett til å bli hørt. Hva vil det si å bli hørt? Er det det samme som å bestemme?
- Hva skal til for å bli hørt i disse sakene? (Hva må sies – hvor, hvordan? Hvem må lytte? Hva må skje?)
- Hvordan hadde livet vært hjemme og på skolen, dersom barn ikke hadde hatt ytringsfrihet?
- Hvordan hadde verden (eller ditt land) sett ut uten ytringsfriheten?

## Aktivitet I

### Sokrates' tre siler

#### ◆ Sokrates' tre siler

En dag kom en mann løpende til den kloke Sokrates og sa:  
«Jeg må fortelle deg noe om en av dine venner.»

Sokrates Svarte:

«Jeg antar at du først har latt det gå gjennom de tre siler.»

Mannen hadde aldri hørt om de tre siler, så Sokrates sa:

«Den første er sannhetens sil: Er du sikker på at det du vil fortelle meg er sant?»

«Nei, sikker er jeg ikke», sa mannen, «For jeg har hørt det av andre».

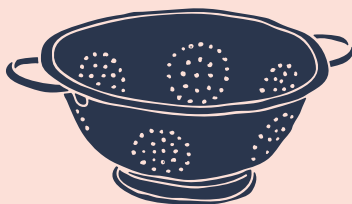
«Ja, men så har du vel latt det gå gjennom den andre silen: godhetens sil?», spurte Sokrates. «Er det noe godt du har tenkt å fortelle meg om min venn?»

«Nei, jeg ville vel heller si tvert imot ...», svarte mannen.

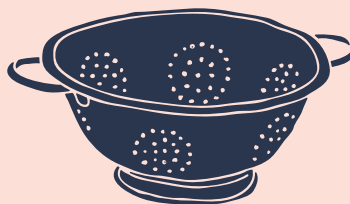
«Nå, men den tredje silen, da: nyttens sil! Har du spurt deg selv om det du vil fortelle meg er til noe nytte?»

Da mannen skamfull bøyd hodet, sa Sokrates:

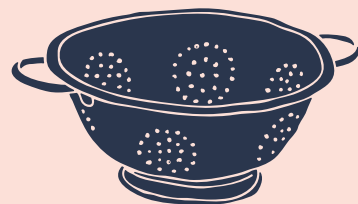
«Ja, men når det du vil fortelle om min venn verken er sant, godt eller nyttig, så behold det for deg selv.»



Er det sant?



Er det godt?



Er det nyttig?

1. Les fortellingen om Sokrates tre siler for elevene. Bruk gjerne de lesestrategiene klassen vanligvis jobber med, men pass på å stoppe underveis og forklare begreper, slik at alle får historien med seg.
2. Snakk sammen om fortellingen:
  - Hva handler den om?
  - Hva er de tre siler: Hva vil Sokrates at mannen skal tenke over før han ytrer seg?
  - Kan de tre siler være nyttige for oss i hverdagen?
  - Kan dere komme på andre siler man kan eller bør bruke før man ytrer seg?
  - Bør man svare ja til alle silene, for å fortelle om noe/ si meningen sin?
  - Er de tre silene like viktige? Hvorfor, hvorfor ikke? Hvilken er mer eller mindre viktig enn de andre?
3. Hva kan være eksempler på ytringer som er lovlige, men som man bør la være å si?
4. Når kan det være nødvendig å si meningen sin, selv om andre kan bli lei seg eller sinte?
5. Hva bør man tenke over hvis man vil si noe, selv om man vet kan gjøre andre sint eller lei seg?





## Aktivitet 2

### Ropert

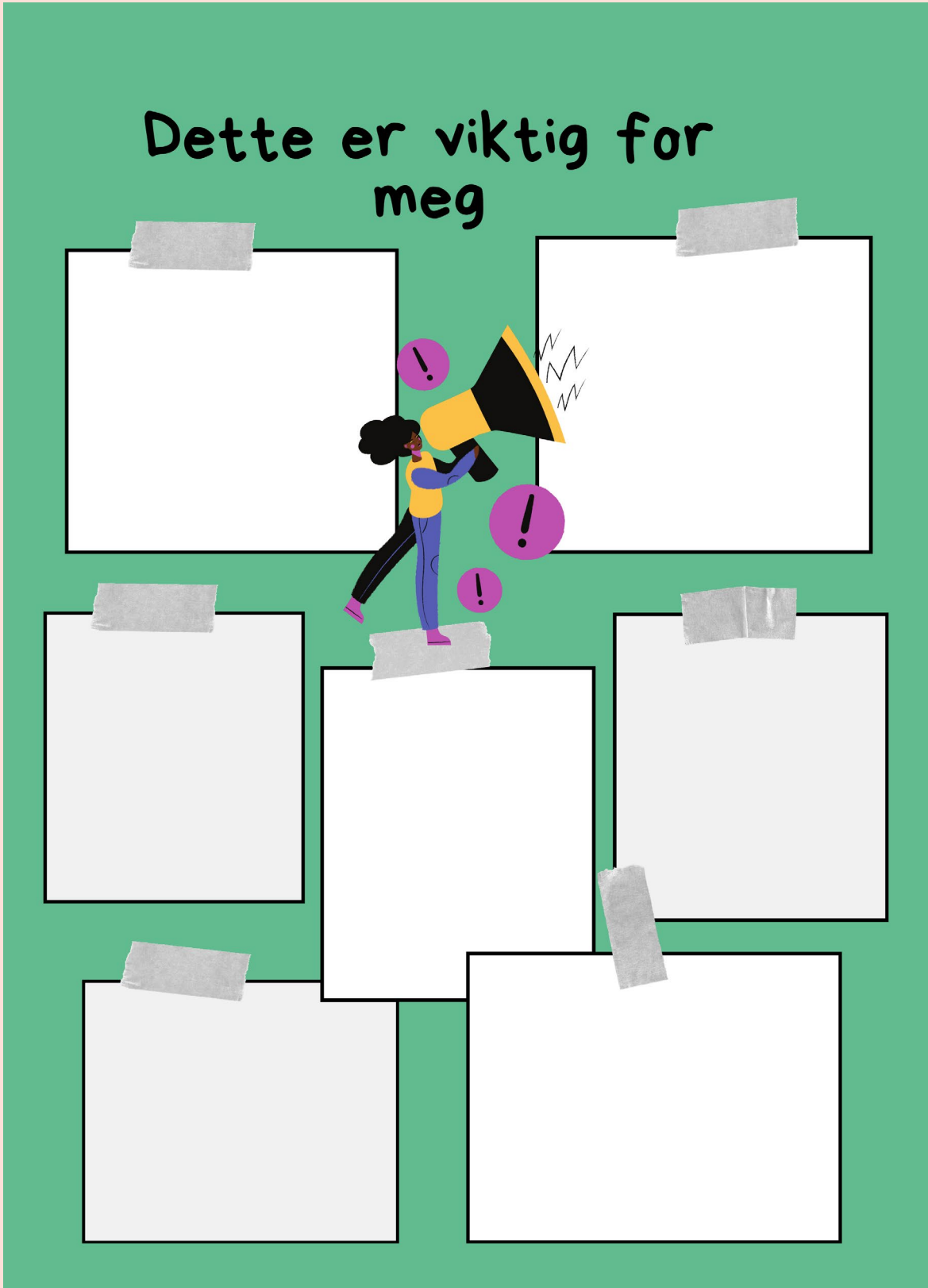
1. Lytt til sangen «*Ropert*» med Tuva Syvertsen (Redd barna: Rettighetsslottet), hør den gjerne et par ganger. Snakk sammen om teksten:
  - Hva handler sangen om?
  - Hva roper barna om? Hvem roper de til?
  - Hva er en ropert – og hvorfor trenger barna en slik?
  - Hva tror dere det betyr at «de voksne har store ører, men det er merkelig hvor dårlig de hører?»
  - I sangen synger de «Vi roper til vi blir hørt og noe blir gjort». Hva betyr det at barn blir hørt; er det det samme som at de får bestemme?
  - Når er det viktig at de voksne lytter til barn, og er det noen ganger det ikke er så viktig?
  - Hva ville du ropt til de voksne hjemme, på skolen eller i samfunnet, om du fikk en ropert?
2. Del ut *arbeidsark* og la elevene skrive inn saker som det er viktig for dem å ytre seg om i feltene. De yngste elevene kan gjerne tegne i stedet for å skrive. La dem dele sakene sine i plenum. Trekk frem noen av sakene, og la dem komme med ideer til hvordan barn kan ytre seg om disse på en slik måte at de blir hørt. Hjelp dem også til å reflektere rundt ulike utfall av ytringene: Hva vil de oppnå? Hvem blir berørt? Hva skjer hvis de ikke blir hørt?

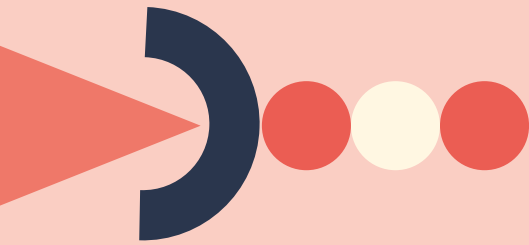
For videre arbeid med disse sakene, se forslag på neste side.

## ◆ Forslag til videre arbeid med utgangspunkt i øvelsene:

1. Lag veggaviser, plakater eller multimodale/digitale tekster om temaet. La elevene forsøke å komme frem til definisjoner, eksempler og bilder/tekster som kan illustrere temaet.
2. Jobb med tekstskriving. La elevene skrive tekster om temaet, innenfor de sjangrene som passer det arbeidet dere ellers holder på med (for eksempel i tilknytning til norskfaget).
3. La elevene sende inn bidrag til Aftenposten Si;D, til elevrådet eller til og med til skoleledelse eller politikere? Jobb med bidragene som samskriving i klassen eller grupper, eller som individuelt arbeid.
4. Øv inn sangen «Ropert». Lag en musikkvideo eller digital fortelling til (spill inn klassens egen versjon eller bruk den originale). Finn bilder som tematiserer ytringsfriheten og barns rett til å bli hørt, eller la elevene iscenesette og fotografere situasjoner eller tekster som passer til.
5. Bruk arbeidsarket Sokrates tre siler til å visualisere hvordan ulike utsagn kan siles ved hjelp av silene. La elevene jobbe i grupper eller gjør øvelsen i plenum. La dem komme med forslag til ytringer de ønsker å sile, gjerne med utgangspunkt i egne erfaringer eller relevante caser, og vurder sammen om utsagnene passerer silene. Snakk spesielt sammen om utsagn som ikke passerer alle silene, og om det likevel kan være viktig og riktig å ytre dem.

# Dette er viktig for meg





# Aktiv lytning og bevidning af en dilemmafyldt oplevelse

## Målgruppe og fag

Elever på mellemtrin og udskoling i fagene dansk, samfundsfag, historie, tværfaglige forløb og understøttende undervisning. Aktiviteten er også velegnet til fritidstilbud.

Aktiviteten kan gennemføres af lærere og pædagogisk personale i forbindelse med al undervisning eller forløb om følsomme og kontroversielle emner såsom konflikter, mobning, diskrimination, kulturforståelse, alkohol og rusmidler, sex og køn.

## Tidsforbrug

60-90 minutter

–

*Denne øvelse er hentet fra heftet «Inspirationsmateriale til grundskole og fritidstilbud» (2019), av Dorthe Anthony.*

## Formål

Formålet med aktiviteten er at træne elevernes evne til at lytte, forstå og respondere anerkendende på andres oplevelser.

### Om øvelsen

Den demokratiske samtale forudsætter, at man lytter aktivt og gør sig umage med at forstå den andens perspektiver. Denne aktivitet træner elevernes evne til at lytte til hinandens oplevelser, spørge åbent og nysgerrigt og give respons på en anerkendende måde. Aktiviteten bygger på anerkendende og narrative teorier.

### Formål

Formålet med aktiviteten er at træne elevernes evne til at lytte, forstå og respondere anerkendende på andres oplevelser.

Det anbefales, at eleverne får mulighed for at øve sig i lytning/feedback/bevidning på en ekstern fortælling fx fra en dokumentarfilm, en podcast, et undervisningsmateriale eller en gæsteunderviser, før de gennemfører aktiviteten med egne klassekammerater. Det er vigtigt at huske, at det kræver lyst og mod at dele en personlig oplevelse og erfaring. Den personlige fortælling skal aldrig fortælles under tvang, men deles frivilligt.

## Forberedelse

Det kan være en god idé at afprøve øvelsen med kolleger forud for afprøvningen med eleverne. En afprøvning giver bedre grundlag for at vurdere, om eleverne har brug for at træne genfortællingsgenrer for at få øvelsen brudt ned i mindre bidder og for at vurdere, hvilke former for personlige fortællinger, der er velegnede at dele.

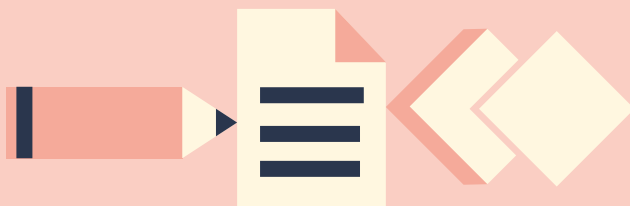
- Overvej, om eleverne har brug for at opnå kendskab til forskellige måder at lytte på?
- Overvej, om eleverne har brug for at opnå kendskab til forskellige spørgeteknikker?
- Overvej, om eleverne har kendskab til de genrer, som genfortællingerne skal fortælles i?

## Den personlige historie

Det er vigtigt, at fortællingerne bærer præg af, at noget er lykkedes, selvom det var problematisk eller svært. Med afsæt i de temaer, der arbejdes med i undervisningen, udvælges enten en personlig fortælling fra en dokumentar, podcast eller gæsteunderviser, eller det besluttes, om det er elevernes egne fortællinger, der skal inddrages. Se eksempel på side 80.

## Materialer

- Papir og skriveredskaber til alle.
- Uddelingskopier med instruktion til aktiviteten til alle elever (bilag 1).
- Post-it-sedler til alle grupper.



## Lokaler

Et eller flere lokaler med tilstrækkelig afstand mellem grupperne, så de ikke forstyrrer andre gruppers fortællinger eller genfortællinger.

### Baggrundsinfo:

**Aktiv lytning** er en særlig form for opmærksom lytning, hvor man som lytter skal blive i fortællingen uden at bryde ind med egne synspunkter, fortolkninger eller vurderinger. Under aktiv lytning er opgaven at anerkende og folde fortællerens oplevelser og perspektiver ud. Aktiv lytning giver den, der fortæller, en oplevelse af at blive hørt, set og taget alvorligt.

**Bevidning** er en metode, der bruges til at anerkende en fortælling uden at rose eller vurdere den. Under bevidning er opgaven at notere og gengive vigtige ord og vendinger, som bliver brugt af fortælleren samt notere væsentlige værdier og færdigheder, der udtrykkes undervejs. Bevidning giver lytterne mulighed for at bekræfte fortællerens oplevelse på en struktureret og anerkendende måde.

## Gennemførelse

Eleverne inddeles i grupper, hvor en fra hver gruppe fortæller de andre om en oplevelse fra deres hverdag. Fx en oplevelse af uenighed eller en konflikt, som endte med at blive en god oplevelse.

### Et eksempel på en personlig historie fra 5. klasse:

Elliot og Benjamin er i et frikvarter blevet så vrede på hinanden, at de er kommet op at slås. To af deres venner fra klassen, Oscar og Asger, har forsøgt at løse konflikten ved at trække de to drenge fra hinanden og gå med dem hver især, da de i undervisning om konfliktløsning har fået at vide, at de skal hjælpe 1:1. Efter et stykke tid er begge drenge faldet til ro, og de mødes og giver hinanden hånden. Elliot spørger Benjamin: «Venner?» og Benjamin svarer: «Venner!»

Det aftales, at denne historie bliver omdrejningspunkt for klassens fire grupper, da de fire drenge, der oplevede episoden, kan sidde i hver sin gruppe og fortælle sin version af historien som et eksempel på konfliktløsning, der er gået godt. Når fortællerrollen er på plads, fordeles de øvrige roller.

### Gruppen fordeler følgende roller mellem sig:

- En historiefortæller (som fortæller om sin oplevelse)
- En interviewer (som stiller spørgsmål til oplevelsen)
- En tegner
- En digter/rapper
- En journalist
- En eventyrforfatter



Hele øvelsen gennemgås grundigt, inden den sættes i gang. Det sikres, at alle har forstået opgaven og deres roller. Uddel bilag 1 til eleverne, og understreg, at:

- Fortællingen skal kunne fortælles på 5 minutter.
- Man som aktiv lytter skal blive i fortællingen UDEN at bryde ind med egne synspunkter, fortolkninger eller vurderinger.
- Intervieweren stiller nysgerrige, åbne og anerkendende spørgsmål.
- Fortællerens ord og vendinger gengives troværdigt og med respekt.
- Bevidning ikke omfatter ros eller vurderinger, men genfortællinger, der er tro mod fortællerens ord, og som fokuserer på de handlinger og værdier, der fremstår som konstruktive og lærerige i fortællingen.

Eleverne inddeles i grupper af 4-6 personer afhængigt af følgende:

- Elever, der frivilligt byder ind med egne fortællinger, er fortællere og interviewes af en anden i gruppen (6-personers grupper).
- En fortælling fra en tekst udvælges, og fortællerrollen konverteres til en oplæsningsrolle, som også agerer modtager af genfortællingerne. Interviewer udgår (5-personers grupper).
- En fortælling fra en podcast eller en dokumentar udvælges, og fortællerrolle + interviewer udgår. Læreren bliver modtager af genfortællingerne, der gennemføres af alle grupper på skift i plenum (4-personers grupper).

## Beskrivelse af øvelsen

«Fortæl om en konflikt fra din hverdag, som blev løst på en god måde».

### 1. fase:

Historiefortælleren fortæller om sin oplevelse (ca. 5 minutter)

Historiefortælleren fortæller om en uenighed eller konflikt, som blev varetaget på en god måde: Hvornår, hvor, hvem og hvordan? Fortælleren fortæller uden at blive afbrudt fra start til slut.

### 2. fase:

Dialog mellem historiefortælleren og interviewer (ca. 5 minutter)

Intervieweren stiller nysgerrige og anerkendende spørgsmål til fortælleren. De anerkendende spørgsmål (som skal tilpasses den konkrete fortælling) har til formål at folde fortællingen ud, fx:

- Fortæl, hvad der skete.
- Hvordan var det/følte det at være vred?
- Hvordan kunne du se, at han var vred?
- Hvad tror du, at den anden/Benjamin/Elliot følte/tænkte?
- Hvordan var det at lægge sig imellem to vrede drenge?
- Hvad tænkte du, da Asger og Oscar skilte jer ad?
- Hvordan kom du ud af din vrede?
- Hvad gjorde eller sagde du, der bragte Benjamin/Elliot ud af sin vrede?
- Hvad var det vigtigste, der skete?
- Hvordan følte det at give hinanden hånden?
- Hvad er det gode ved at hjælpe 1:1?
- Var der noget, der overraskede dig?
- Hvad betød det at blive gode venner igen?
- Hvad har du tænkt om episoden bagefter?

Intervieweren husker: Ingen ros, vurdering, gode råd eller løsningsforslag! Alle andre tager noter/tegner skitser undervejs.

### 3. fase:

Alle færdiggør deres produkter (ca. 10 minutter). Klip rollerne ud fra bilag 2, så hver elev har sin rolle og opgave beskrevet.

1. Tegneren har fokus på det, som bliver sagt: Hvad hæftede du dig særligt ved? Hvilke billeder giver dette af fortællingen? Tegneren tegner en tegning.
2. Digteren skriver et digt eller en rap (fx knækprosa) om det, der er særligt vigtigt for fortælleren: Digteren nedskriver ord, brudstykker og sætninger ordret og er 100 % tro mod fortællerens ord. Giver digtet/rappen en titel.
3. Journalisten skriver en artikel til «Skolebladet» om, hvordan historien, uenigheden eller konflikten var konstruktiv, lærerig eller interessant.
4. Eventyrforfatteren skriver et lille eventyr: «Der var engang ...»
5. Intervieweren skriver et brev til fortælleren og siger: «Tak for interviewet, din fortælling har inspireret mig ... og efterfølgende fået mig til at tænke ...»
6. Fortælleren skriver et dagbogsblad i sin «personlige» dagbog: «I dag blev Elliot uvenner med Benjamin ...»

**4. fase:**

Alle formidler deres produkter (ca. 15 minutter)

Tegneren fortæller om sin tegning, digteren fremsiger sit digt/sin rap, journalisten læser sin artikel højt, eventyrdigteren fortæller sit eventyr, og interviewereren læser sit brev højt. Historiefortælleren bliver stillet «ansigt til ansigt» med andre versioner af fortællingen. Mens de andre fremlægger deres bidrag, kan alle (undtagen fortælleren, som lytter) skrive små pointer eller læringssætninger ned på post-it-sedler.

**5. fase:**

Fortælleren giver feedback (ca. 5 minutter)

Intervieweren spørger historiefortælleren: «Hvilke tanker er opstået hos dig undervejs, mens du har hørt om gruppens tegning, digt/rap, artikel, eventyr og brev?» Hvad har du tænkt om episoden bagefter?

**6. fase:**

Afslutning (ca. 10 minutter)

Øvelsen afsluttes med en fælles dialog på baggrund af post-itsedlerne (eller grupperne kan kategorisere deres sedler først):  
«Hvad har vi lært af historien og af processen?»

## ◆ Opfølging

Det er en god ide at evaluere aktiviteten med følgende spørsmål:

- Har aktiviteten givet eleverne nye måder at lytte, forstå og respondere på andres oplevelser og erfaringer på? Hvordan?
- Giver øvelsen mulighed for at drøfte følsomme og kontroversielle emner og oplevelser på en god måde? Hvordan?
- Kunne eleverne tænke sig at benytte øvelsen i anden undervisning eller sammenhæng? Hvornår og hvorfor?

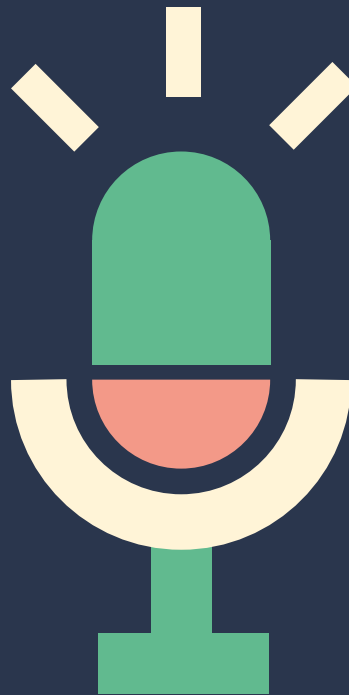
### **Kreditering**

Øvelsen er inspireret af narrativ teori og anerkendelsessamtaler. Metoderne kan bruges på mange forskellige måder i skolen og fritidstilbud.

Få inspiration i bogen: *Narrativ praksis i skolen* (2012), af Anette Holmgren og Martin Nevers (red.).









# Intervju

med kunnskaps-  
minister Tonje  
Brenna

# Klasserommet som læringsarena for god ytringskultur

► Av Ingeborg Katarina Vea

– Jeg tror skolen har noe ganske unikt. Den er ett av få steder hvor vi kan fange hverandres oppmerksomhet over tid og kan dvele over noe og utfordre hverandre i fellesskap, sier kunnskapsminister Tonje Brenna.

” Klasserommet er et mulighetsrom for ytringer der elevene blir forberedt på virkeligheten som møter dem når de er ferdige på skolen.

Klasserommet er et mulighetsrom for ytringer der elevene blir forberedt på virkeligheten som møter dem når de er ferdige på skolen, sier Brenna:

- For at elevene skal finne sin vei i meningsmangfoldet, trenger vi de store og de små uenighetsfellesskapene som oppstår i en klasse og på en skole. Skolen kan gi noen rammer som gjør at det å utfordre hverandres grenser er trygt.

#### Mange dilemmaer

Både lærere og elever står daglig i dilemmaer knyttet til hva man kan si, og hvordan man kan si det. Hvor går grensen mellom ytringsfrihet og «ytringsfrekkehet»?

- Det er læreren som, sammen med klassen sin, må utforske grenseoppgangene og finne en balanse. Noen ganger kan det være viktig å hale ut mer av det som kanskje er ubehagelig eller vanskelig å høre på. Samtalen blir bedre med flere synspunkt.

- Grensen for hva som er greit å si, og hva som ikke er det, er ikke hugget i stein – verken i klasserommet eller i verden ellers. Det at jeg subjektivt kan mene at noe du sier til meg, er frekt, er jo ikke farlig. Det kan gi utgangspunkt for en god diskusjon, sier Brenna.

#### Meningsmangfold som ideal

- Er det et mål i seg selv å få fram mangfold av meninger og ytringer i klasserommet?

- Det er et mål at alle skal oppleve at de har lov til å mene det de mener, og at de kan motsi meninger de er uenige i. Dersom man lykkes i å få elevene til å vise respekt for hverandres meninger og tørre å argumentere imot det de er uenige i, tror jeg det bidrar til et godt klasse- og læringsmiljø.

Ytringsmangfold kan være ubehagelig. Brenna forstår at man kan bli litt svett som lærer når diskusjonen hardner til og elever kommer med ytterliggende synspunkter.

- Det ligger i oss å tilstrebe enighet. Men dersom ytringsklimaet er godt, er vi fortsatt venner selv om vi er uenige. Det er ikke et mål at lærerne eller elevene skal være enige i ett og alt, selv om det kan gjøre pedagogens oppgave mer komplisert, både menneskelig og faglig. Men det er en enormt viktig oppgave å veilede elevene til å ha gode samtaler – også med dem de er uenige med.

### Pedagogisk frykt

- Bør lærere våge å bruke Mohammed-karikaturene i undervisningen?

- Jeg mener at det er et pedagogisk valg på linje med pedagogiske valg lærerne gjør hver eneste dag: Hvilke redskaper, verktøy, hjelpemidler bruker jeg for å få den samtalen og de refleksjonene jeg ønsker? Det er også lærerens oppgave å utfordre det konforme i oss. Vi må ha tillit til at lærere som velger å bruke virkemidler som kan virke provoserende, gjør det på en måte som gjør at elevene forstår hvorfor dette blir brukt.

- Forstår du at noen lærere kan være redde for å vise Mohammed-karikaturene eller ta i bruk andre virkemidler som kunne ha bidratt til en god samtale, av frykt for å møte reaksjoner?

- Hvis frykt gjør at lærerne tilpasser undervisningen sin og gjør ting på en annen måte enn de aller helst ville ha gjort, da er vi ille ute. Samtidig forstår jeg at en del lærere er bekymret for at ting blir tatt ut av kontekst. Før skjedde det som skjedde, i klasserommet. I dag risikerer man at noen sender en tweet, filmer og legger ut enkeltelementer i sosiale medier – uten den konteksten klasseromsundervisningen gir. Det er derfor om å gjøre å skape et læringsfellesskap som gjør at elevene og studentene føler seg forpliktet til å være til stede, følge med og følge resonnementene fra ende til annen.

Brenna har stor tillit til lærernes vurderingsevne. Hun mener de kjenner elevene sine og vet hva de skal gjøre for å få gode og åpne diskusjoner og klare å lande diskusjonene før de går fra hverandre.

- Hvis lærere lar være å ta i bruk gode pedagogiske opplegg eller legger begrensninger på seg av frykt for kritikk utenfra, så er det en utfordring. Da får vi rett og slett dårligere undervisning.

Den største trusselen mot ytringsfriheten  
Brenna mener skolen har en helt avgjørende rolle for at elevene skal lære kritisk tenkning, respekt for andres meninger og forståelse for andres behov.

” Hvis lærere lar være å ta i bruk gode pedagogiske opplegg eller legger begrensninger på seg av frykt for kritikk utenfra, så er det en utfordring.

- Dette er ting vi lærer når vi er sammen og blir utfordret, og når vi har trygge gruppefelleskap som gjør at vi kan si det vi mener, helt oppriktig. Se for deg at elevene i stedet satt foran hvert sitt tastatur og spydde ut det de mente, enten i ekko-kamre eller i en slags monolog. Klasserommet og skolen har en helt avgjørende rolle i å lære elevene god ytringskultur.

Brenna mener digital atferd, netthets og måten vi tiltaler og omtaler hverandre på på nett, er en trussel mot ytringsfriheten blant barn og unge.

- Jeg har en regel: Det du kunne sagt til meg hvis vi drakk kaffe inne i stua mi, det godtar jeg, og jeg kan ta ganske mye kjeft. Men går du lenger enn det, ville jeg bedt deg om å gå. På samme måte er jeg ikke mottakelig for nettkommentarer som går lenger enn det.

Brenna mener vi oftere bør sette ned foten:

- Jeg tror vi skal tørre å sette opp noen barrierer for oss selv for hva vi skal gidde å ta imot. De samme reglene for god ytringskultur som gjelder når vi møtes, må også gjelde på nett.

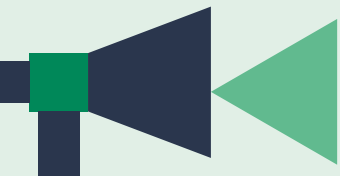
#### Ønsker lærerne på banen

Lærerne har den samme ytringsfriheten som alle andre, understreker Brenna.

- Vi er ute på en farlig galei hvis vi prøver å innskrenke den på noen som helst måte. Lærerne har øret til jorda på en helt annen måte på barne- og ungdomskullene våre enn det vi andre har. De møter elevene hver dag og får en ærlig og usminnet versjon av hva de mener og opplever som utfordrende.

Brenna ser gjerne flere bidrag fra lærerne i samfunnsdebatten.

- Lærerne kan bidra med flere innganger og perspektiver. Én ting er diskusjonen om skolen som sådan. Vel så viktig er diskusjonen om skolen som del av et samfunn som skal fungere sammen og i et større hele. Vi trenger en ærlig debatt om hvordan det står til i norsk skole, om hvordan samfunnet påvirker skolen, og motsatt. Vi trenger at lærerne bruker ytringsfriheten sin!



# Nordisk ministerråd og DIS-nettverket

## Demokrati, inkludering og samhold (DIS)

Visjonen for det nordisk samarbeidet går ut på at Norden skal være verdens mest bærekraftige og integrerte region innen år 2030. Nordisk ministerråd skal arbeide for å oppnå visjonens mål gjennom en rekke initiativ, som har tilknytning til visjonens tre strategiske prioriteringer: et grønt Norden, et konkurransekraftig Norden og et sosialt bærekraftig Norden. Det finnes 12 mål koplet til de strategiske prioriteringene.

## Mål 12

Nordisk ministerråd skal opprettholde tilliten og samholdet i Norden, de felles verdiene og de nordiske samfunnenes fokus på kultur, demokrati, likestilling, inkludering, ikke-diskriminering og ytringsfrihet.

Helheten omkring demokrati, inkludering og samhold i Norden tar utgangspunkt i FNs Agenda 2030 og målsettingen om bærekraftig utvikling og globalt medborgerskap (4.7).

Senest 2030 skal alle elever få de kunnskaper og ferdigheter som behøves for å fremme en bærekraftig utvikling, blant annet gjennom undervisning om bærekraftig utvikling, bærekraftig livsstil, menneskerettigheter, likestilling, styrking av en fredskultur, ikkevold og globalt medborgerskap, samt verdsetting av kulturelt mangfold og kulturens bidrag til en bærekraftig utvikling.

Nordisk ministerråd skal i perioden 2021–2024 bidra til at demokrati, inkludering og samhold styrkes i de nordiske skolenes utdanningsoppdrag. Målet for det nordiske DIS-nettverkets arbeid er å:

- Styrke skolesektorens evne til å møte samfunnsutfordringene med demokratiske midler
- Fremme aktivt demokratisk og globalt medborgerskap og kritisk tenkning hos barn og unge ifølge FNs Agenda 2030 mål 4.7
- Forebygge diskriminering, marginalisering og desinformasjon
- Bidra til å styrke tilliten og samholdet i samfunnet

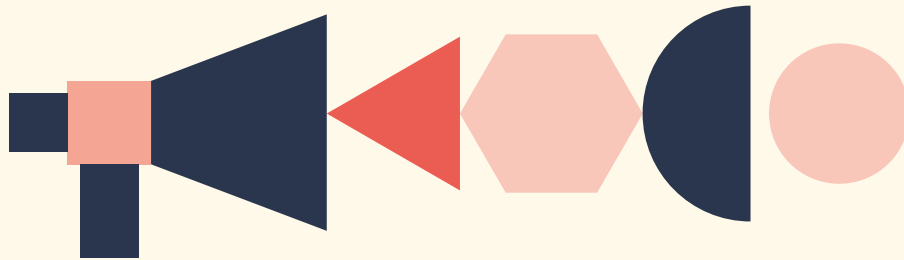
I regi av DIS-nettverket, finansiert av Nordisk ministerråd, har Senter for studier av Holocaust og livsynsminoriteter, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, høsten 2022 arrangert konferansen *Ytringsfrihet – rom for alle?* Nordisk konferanse om ytringsfrihet og ytringsklima.

## Forfattere

- ▶ *Dorthe Anthony, skoleleder for «Skolen for Livet».*
- ▶ *Marta Bivand Erdal, seniorforsker, Institutt for fredsforskning.*
- ▶ *Stine Bang Svendsen, førsteamanuensis i pedagogikk, studieprogramleder for master i pedagogikk for lærere, Institutt for lærerutdanning, NTNU.*
- ▶ *Peder Nustad, leder for Dembra, Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemitisme og udemokratiske holdninger, Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.*
- ▶ *Claudia Lenz, professor, i samfunnsfag med vekt på forebygging av rasisme og antisemittisme, MF Vitenskapelig høyskole og forsker I. ved Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.*
- ▶ *Solveig Moldrheim, undervisningsleder i Rafto-stiftelsen.*
- ▶ *Ingeborg Katarina Vea, kommunikasjonssjef, Holocaustsenteret.*

## Illustrasjoner

- ▶ *Siri Dokken, professor i illustrasjon, avdeling Design, KHiO.*



«Hva er egentlig ytringsfriheten om du ikke kan si hva folk ikke vil høre? Den er ikke til for at man skal si det åpenbare hele tiden. Den er til for at man skal få framgang i samfunnet».

Elev, videregående skole





## OM DEMBRA

Dembra tilbyr veiledning, kurs og nettbaserte ressurser for forebygging av ulike former for gruppefiendtlighet, som fordommer, fremmedfrykt, rasisme, antisemittisme og ekstremisme. Kjernen i Dembra er forebygging gjennom å bygge demokratisk kompetanse, med inkludering og deltakelse, kritisk tenking og mangfoldskompetanse som sentrale prinsipper. Tilbudet er rettet mot skoler og lærerutdanninger i Norge. Dembras fokus på undervisningspraksis, profesjonskompetanse og skolemiljø støtter skole og lærerutdanning med å virkeliggjøre fagfornyelsen og verdiene og prinsippene i læreplanens overordnede del.

---

Dette temanummeret av Dembra-publikasjonen er viet ytringsfrihet og skole. Bidragene utforsker hva ytringsfrihet innebærer for skolen, og forholdet mellom ytringsrom, ytringsfrihet og ytringsansvar. Hftet inneholder også praktiske øvelser for undervisningen og for refleksjon i lærergruppen.