

Meningsmangfold og ubehag i klasserommet

Engelsk tittel: Diversity of opinions and discomfort in the classroom

Elise Margrethe Vike Johannessen

Høgskolelektor i samfunnsfag

Lærerutdanningen, NLA Høgskolen.

Tidligere PhD-student ved OsloMet - storbyuniversitetet.

elijoh@nla.no / elisemar@oslomet.no

Åse Røthing

Professor

Institutt for sosialfag, OsloMet - storbyuniversitetet.

aserot@oslomet.no

Sammendrag

Skolen skal legge til rette for meningsmangfold og bidra til å sette elever i stand til å håndtere det. Vi drøfter elevers fortellinger om meningsmangfold i klasserommet, og undersøker hvordan deres opplevelser av ubehag i disse situasjonene kan forstås i lys av elevposisjoner, kontekst og særskilte temaer som klebrige og utfordrende. Vi viser kompleksiteten i elevenes fortellinger og diskuterer hvordan disse kan gi oss innsikt i hva som hindrer meningsmangfold i klasserommet.

Nøkkelord: Meningsmangfold; *safe space*; ubehag

Abstract

Schools are responsible to facilitate for diversity of opinions and to equip students to manage it. We discuss students' narratives about diversity of opinions in the classroom and investigate how their experiences of discomfort in these situations can be understood considering student positions, context, and certain topics as especially 'sticky' and challenging. We show the complexities in the narratives and discuss how these can provide insight into complicated aspects relating to the educational endeavor of diversity of opinions.

Keywords: Diversity of opinions; safe space; discomfort

Innledning

Den norske skolen skal bidra til å sette barn og unge i stand til å tåle og håndtere meningsmangfold. Opplæringen skal legge til grunn at den enkelte elev skal lære å respektere andres meninger og samtidig ha rett til å ytre sine egne. Forskning indikerer imidlertid at lærere kan oppleve meningsmangfold som utfordrende. Lærere forteller at enkelte temaer unngås eller forenkles av frykt for at diskusjoner skal komme ut av kontroll, og at det er krevende å ivareta flere elever samtidig når ytringer kan være krenkende (se f.eks. Andresen, 2020; Hauan & Anker, 2021; Myrebøe & Røthing, 2021). Vi vet mindre om elevers opplevelser av meningsmangfold, men noen studier indikerer at meningsmangfold forbindes med usikkerhet og ubehag (se f.eks. Flensner, 2015; Johannessen, 2021; Sætra, 2021).

I utdanningsfeltet har meningsmangfold i stor grad blitt drøftet i sammenheng med undervisning om såkalt «kontroversielle temaer», med vekt på hvordan slike temaer bør behandles, og hva som skal forstås som «kontroversielt» (se von der Lippe, 2021). Et sentralt spørsmål er hvordan meningsmangfold, som et avgjørende aspekt ved skolens demokratiundervisning, kan fremmes samtidig som elevers rett til et trygt læringsmiljø ivaretas, slik det blant annet kommer til uttrykk i diskusjoner omkring begrepet «safe space» (Flensner & von der Lippe, 2019). Samtidig som elever skal føle seg trygge nok til å uttrykke sine synspunkter og utforske sin kunnskap, argumenterer imidlertid flere for at «safe space» *ikke* skal bety at skolens undervisning skal være behagelig og at kravet om trygghet ikke skal innebære streng regulering eller innskrenking av hva som kan ytres eller snakkes om (Barrett, 2010; Callan, 2016; Flensner & von der Lippe, 2019). Callan (2016) skiller mellom «dignity safety» og «intellectual safety», og argumenterer for at elever skal være individuelt trygge og møtes med respekt, men at de samtidig skal utfordres og ikke være intellektuelt trygge.

Vår interesse i denne artikkelen er elevers erfaringer med meningsmangfold i klasserommet. Hvordan opplever de det, og hva er det eventuelt som hindrer dem i å ytre seg og delta i meningsutveksling? Med utgangspunkt i klasseromsobservasjoner og intervjuer med elever ved tre videregående skoler ulike steder i Norge, vil vi drøfte følgende to spørsmål: Hvordan beskriver elever meningsmangfold i klasserommet? Når beskriver elevene dette som ubehagelig eller utfordrende, og hvordan kan vi forstå dette? Vi vil presentere et eksempel fra hver av de tre skolene, som på ulike måter kan vise hva som hindrer meningsmangfold i klasserommet. Vår overgripende interesse er skolens arbeid med demokrati, kritisk tenkning og maktforhold, og vi tror elevers perspektiver kan bidra til viktig, ny kunnskap.

Perspektiver på meningsmangfold i klasserommet

Forskning på meningsmangfold i klasserommet har i stor grad behandlet læreres erfaringer. Flere studier viser at lærere vegrer seg for å undervise om temaer som anses som kontroversielle eller sensitive, og som kan skape konfrontasjoner eller intense diskusjoner, fordi det å «åpne for debatter som kan ta ukontrollerbare retninger, kan oppleves utrygt» (Anker & von der Lippe, 2015, s. 94). Iversen (2012) argumenterer for at lærere gjerne søker å etablere et «enighetsfellesskap» for å håndtere meningsbrytning (se også Flensner, 2018), heller enn å søke å utvikle «uenighetsfellesskap». Lærere gir uttrykk for at det kan være tryggere å unngå temaer som skaper engasjement og følelser, ettersom følelser er vanskelig å kontrollere og fordi elever kan komme til å ytre seg på uakseptable måter (se Anker & von der Lippe, 2015; Cassar et al., 2021). Upopulære meninger kan skape spenninger og splittelse, og elever som ytrer seg kritisk kan bli stilt i et dårlig lys (Beck, 2013; Toft, 2021). Samtidig kan det, ifølge Beck (2013), være problematisk dersom slike meninger *ikke* får komme til uttrykk, fordi elever som ytrer seg kan bli isolert, og meningene blir ikke møtt med motargumenter (se også Toft, 2021). Flere studier drøfter hvordan lærere møter elever som ytrer seg negativt om minoritetsgrupper og medelever, og hvordan de på ulike måter søker å ivareta både de som ytrer seg negativt, og de som rammes (Andresen, 2020; Beck, 2013; Myrebøe & Røthing, 2021).

Forskning på meningsmangfold i klasserommet har i mindre grad undersøkt elevers erfaringer. Flere studier indikerer imidlertid at elevposisjoner og skillelinjer kan forsterkes av hvordan særskilte temaer, som rasisme og islam, blir fremstilt eller diskutert i undervisningssituasjoner (Andresen, 2020; Toft, 2017). Noen studier finner at muslimske elever, særlig jenter, opplever å ikke bli tatt alvorlig når de argumenterer imot religions- og islamkritiske ytringer i klasserommet (Hauan & Anker, 2021; Johannessen, 2021; Toft, 2017). Motstand fra medelever kan føre til at minoritets elever trekker seg ut av diskusjoner og forholder seg stille, fordi det blir «for slitsomt å måtte forsvare sine standpunkt» (Hauan & Anker, 2021, s. 96). Samtidig beskriver elever med majoritetsbakgrunn det som ubehagelig og vanskelig å ytre seg om særskilte temaer. Flensner (2015) fant for eksempel at elever vegrer seg for å være kritisk til og si sin mening om islam, fordi de risikerte å bli sett som rasistiske. Tilsvarende finner Hauan og Anker (2021) at noen elever vegrer seg for å delta i klasseromsdiskusjoner om religion fordi de er redde for å fornærme religiøse medelever, samtidig som de er usikre på om de har tilstrekkelig kunnskap om temaet.

Når vi i fortsettelsen skal drøfte elevers beskrivelser av meningsmangfold, er det avgjørende å undersøke hvordan kjønn, etnisitet og religiøs bakgrunn på ulike måter spiller sammen og kan skape forskjellige muligheter og betingelser for ytringer og samhandling, og vi lener oss her mot en maktbevisst, men like fullt åpen interseksjonell tilnærming (jf. Christensen & Jensen, 2019). Vi er særlig opptatt av hvordan meningsmangfold forbindes med ubehag i elevenes fortellinger. Elevsammensetning og dynamikker i klasserommet kan ha betydning for hvordan emosjoner, som ubehag, settes i spill og *gjør* noe med mennesker, og emosjoner kan *klebe til* særskilte objekter, både personer og temaer (Ahmed, 2004). Et eksempel på dette kan være det Zine (2017) betegner som *ansvarsbyrde* («burden of responsibility»), nemlig at elever i minoritetsposisjoner kan oppleve å ha ansvar for å rette opp i og motarbeide negative fremstillinger av «sin gruppe», samt å fremme positive aspekter. Tilsvarende viser begrepet «representasjonens forbannelse» (Midtbøen & Steen-Johnsen, 2016) til minoriteters erfaringer med deltakelse i offentligheten, der de opplever å bli tvunget inn i en rolle hvor de forventes å representere «sin gruppe» eller gitte synspunkter. Innen utdanningsfeltet kan «ubehagets pedagogikk» være en inngang til å drøfte disse utfordringene. Ubahagets pedagogikk har som mål å engasjere elever og lærere til å behandle temaer knyttet til rasisme og sosial rettferdighet på måter som utfordrer deres «emosjonelle komfortsoner» (Boler & Zembylas, 2003). På denne bakgrunn blir ubehag forstått som en forutsetning for utvikling av kritisk tenkning, empati og demokratisk dannelse (Zembylas & Papamichael, 2017; se også Røthing, 2019). Elever er imidlertid posisjonert ulikt overfor hverandre og lærere, og det er derfor rimelig å anta at elever vil oppleve forskjellige ting som ubehagelig og utfordrende i ulike situasjoner og på ulike måter (Røthing, 2019).

Metode og data

Artikkelen bygger på klasseromsobservasjoner og intervjuer om elevers erfaringer med og forståelser av fordommer i skolen. Johannessen har gjort observasjoner og intervjuer i tre studiespesialiseringsklasser ved videregående skoler i ulike landsdeler. Hun var tre uker i én 3. klasse ved hver skole og observerte timene i alle fellesfag, samt gjorde individuelle intervjuer med i alt 16 jenter og 12 gutter. Elevene ble rekruttert til intervju gjennom åpne forespørsler i klasserommet og i mindre grupper. Intervjuene var semistrukturerte og tematiserte familie, oppvekst, interesser og elevenes opplevelser av trygghet og trivsel på skolen, samt deres relasjoner til lærere og medelever. Intervjuene varte i gjennomsnitt halvannen time. De ble tatt opp og transkribert ordrett av Johannessen. Hensikten med

geografisk variasjon i utvalg av skoler var å øke sannsynligheten for variasjon og kompleksitet i datamaterialet.

Prosjektet er godkjent av NSD, og alle forskningsdeltagere ga skriftlig samtykke til å delta, basert på utfyllende informasjon i tråd med forskningsetiske retningslinjer. Elever som ble intervjuet ga muntlig informert samtykke som ble tatt opp på lydopptak. Identifiserende informasjon er anonymisert, og elevene har blitt gitt pseudonymer. Anonymisering av deltakere er en selvsagt del av forskeres utøvelse av «hverdagsetikk» (Smette, 2019, s. 51, med henvisning til Silverman, 2003). Haugen og Skilbrei (2021) påpeker imidlertid at «anonymisering kan gjøre analysen grunnere fordi man mister verdifull kontekst når man tar bort identifiserende detaljer» (s. 39), og at dataene blir mindre verdt når de ikke kan forstås i kontekst. Som forskere står vi derfor overfor vanskelige avveininger med hensyn til å sikre deltakeres integritet og samtidig bevare en rikest mulig empiri som kan gi grunnlag for komplekse analyser, og som sikrer gjennomsiktighet og forskningens troverdighet. Vi har valgt å ikke gi opplysninger om hvor i landet de tre skolene ligger, annet enn å si at de ligger i ulike landsdeler. Dette sikrer *ekstern* anonymisering. *Intern* anonymisering, det vil si at folk som selv var til stede i situasjoner som omtales, ikke skal kunne kjenne igjen seg selv eller andre, er imidlertid svært vanskelig (Smette, 2019, s. 59). Ved å ikke knytte data til konkrete skoler imøtekommer vi også kravene til intern anonymisering, ettersom deltakerne ikke kan vite med sikkerhet at eksemplene som drøftes er hentet fra deres skole. Avstanden i tid bidrar også til å styrke anonymiseringen ettersom deltakerne kan ha glemt hendelsene som beskrives.¹ Det overordnede kravet er alltid at forskningsdeltakere ikke skal ta skade av å delta i forskningen, og vi har derfor utelatt detaljer og mulige analyser som potensielt kan skade deltakerne. I arbeidet med å kode og analysere feltnotater og intervjuer brukte Johannessen programmet HyperRESEARCH. Dataene ble analysert tematisk i flere faser, og vi har sammen valgt ut empiriske eksempler som på en forskningsetisk forsvarlig måte kan belyse tematikken som drøftes i denne artikkelen.

Fortellinger om meningsmangfold i klasserommet

I fortsettelsen vil vi presentere elevers beskrivelser av meningsmangfold ved hver av de tre skolene. Det første eksemplet er hentet fra en klasse med stort etnisk og religiøst mangfold blant elevene, mens de to andre klassene var preget av lite etnisk og religiøst mangfold. Med svært få unntak hadde alle elevene i disse to klassene såkalt majoritetsnorsk bakgrunn. I de to første eksemplene er islam et sentralt omdreiningspunkt, mens det tredje eksemplet tematiserer synspunkter på kjønn og seksualitet.

Høylytt meningsmangfold

I den heterogene klassen var det ofte liv og røre, og elevene var aktive og engasjerte i de fleste timene. Mange hadde flere gode venner i klassen, de fleste virket trygge på hverandre, og det var stort sett mye godt humør og god stemning blant elevene. Men det kunne også oppstå opphetede diskusjoner, som i en time hvor elevene hadde fått gruppeoppgaver hvor de skulle besvare spørsmål relatert til «regler» i islam. De fikk oppgitt internettkilder som de skulle bruke, og de skulle også prøve å finne islamske tekster som kunne bekrefte «reglene».

Deretter skulle gruppene presentere funnene sine for klassen. Under presentasjonene ble flere elever med majoritetsnorsk bakgrunn avbrutt av jenter med muslimsk bakgrunn, som protesterte høylytt mot deres framstillinger av islam (Johannessen, 2021). En av jentene som ble avbrutt gjentatte ganger, fikk til slutt nok og ropte ut «Vet du hva, det er det det står!», mens hun slang notatene sine på pulten foran seg. I slike situasjoner, som ikke var uvanlige, opplevde flere av de ikke-muslimske elevene det som vanskelig og ubehagelig av flere grunner. Flere fortalte i intervjuene at de følte seg maktesløse og usikre, og beskrev det som både vanskelig og «kleint» når diskusjoner oppstod på denne måten. De forklarte at de sto i fare for å bli tilskrevet meninger basert på det de presenterte, og ga uttrykk for at det var nærmest umulig å diskutere med de muslimske jentene. Flere syntes det var uakseptabelt at jentene avbrøt hver gang de var uenige i noe, og en av de majoritetsnorske guttene sa at «selv om det er sånn de ser på sin egen religion... og det er sånn *de* har fått vite at deres religion fungerer, så betyr ikke det at *alt* er riktig. Det kan være mer i det... og de må høre på hva folk har å si.» Flere elever med majoritetsbakgrunn mente at jentene med muslimsk bakgrunn ikke var villige til å forholde seg til andre meninger eller perspektiver på islam, og flere beskrev det som vanskelig og ubehagelig å diskutere med noen som hadde personlig tilknytning til islam, når de selv ikke hadde det. Samtidig ga flere uttrykk for frykt for å si noe som er feil, eller å «trække noen på tærne».

Ubehagelig meningsmangfold

I den andre klassen hadde alle elevene, med unntak av to, majoritetsnorsk bakgrunn. Klassen var preget av stille elever, lite synlig engasjement og ingen opphetede diskusjoner. Da elevene ble spurt om de hadde opplevd eller sett situasjoner på skolen som var vanskelige eller ubehagelige, var det imidlertid én konkret hendelse som hele åtte av de 12 elevene som ble intervjuet, fortalte om. Episoden de viste til fant sted i en religion og etikk-time, hvor de hadde sett et foredrag på nett om hva hijab «*egentlig* betyr». I forlengelsen oppstod det en diskusjon mellom Ola og Zara fordi Ola mente at muslimske kvinner, og barn spesielt, ikke

nødvendigvis har valgt selv å bruke hijab. Zara var uenig. Ola var en av få elever som ofte tok ordet i denne klassen. Noen mente han var en som prøvde å tømme seg litt, og i en tidligere time hadde han uttalt seg negativt om islam. De andre elevene, som fortalte om denne situasjonen, var derfor usikre på om han tulla eller var seriøs og om han provoserte Zara med vilje. Selv forklarte Ola at «Zara prøvde å forsvare hijab- og niqabbruk» og sa at det var valgfritt. Han mente imidlertid at det bare til en viss grad var valgfritt, og at «hvis du er veldig ung, så er det jo ingenting som er valgfritt, du blir jo påvirket uten å merke det, så det er jo foreldrene som styrer det. ... du velger ikke sånt selv.» Olas beskrivelse indikerer at han ville diskutere foreldres påvirkning av barn mer allment, ikke bare knyttet til islam, men han fornemmet at han kunne ha såret eller provosert Zara: «Jeg vet ikke om hun følte at jeg ... at jeg sa noe dumt om det, det var hvertfall ikke det som var meningen ... Men det var ikke noe negativt. Det var faglig, og læreren sa etterpå at det var bra at det ble diskutert.»

Ingen av de andre elevene deltok i diskusjonen, men likevel nevnte altså mange nettopp denne situasjonen som noe de hadde opplevd som ubehagelig eller vanskelig å håndtere. De følelsesmessige reaksjonene i situasjonen var aller mest knyttet til Zara. Hun ble beskrevet som stille og sjenert og tok ifølge medelevene aldri ordet i timene. Flere forteller at de reagerte med vantro da Zara motsa Ola. Fortellingene er preget av beundring for Zara som sto opp for «sin» religion, og flere beskriver at Zara satte både Ola og læreren «på plass» fordi hun hadde kunnskap om tematikken som de ikke hadde. Samtidig var de bekymret for om Zara opplevde situasjonen som ubehagelig og Olas utsagn som et «personangrep». Flere trodde kanskje hun følte seg pressa til å forsvare islam, og, som en av guttene sa, at «hun ble på en måte satt litt i en posisjon da, at hun måtte forklare det». Andre understreket at Zara ikke hadde «trengt å forsvare religionen sin. Hun hadde ikke *måttet* gjort det, liksom.»

Uakseptabelt meningsmangfold

Den tredje klassen var verken utpreget stille eller bråkete. Det var lite sosial samhandling i klassen som helhet, og de fleste elevene hadde få nære relasjoner i klassen. Likevel ga de fleste uttrykk for stort sett å føle seg trygge på hverandre, og de hadde ofte engasjerte diskusjoner om ulike temaer. Nettopp det at de diskuterte mye, og at det ikke var noe problem, løftet flere av elevene fram som et spesielt positivt trekk ved klassen. De fortalte at de kunne ha opphetede diskusjoner, og flesteparten hevdet at det aldri skapte dårlig stemning eller påvirket relasjonene i klassen. Intervjuene viste imidlertid at det ikke gjaldt alle temaer. Alex, som kom fra en religiøst konservativ familie, fortalte at visse meninger var uakseptable og «udiskutable». Å si at man er negativ til homofili beskrev han som det verste du kunne

mene på skolen hans, og at «alle hadde blitt *skikkelig* sinte for det her.» Tidligere hadde han likevel gitt uttrykk for sitt negative syn på homofili, men nå begrenset han seg fordi han visste at det ville bli slått sterkt ned på av medelever. Å diskutere ulike syn på homofili eller kjønnsroller er det ifølge Alex ikke rom for. Flere av de andre elevene ga også uttrykk for det samme. Mange refererte til en undervisningssituasjon hvor de diskuterte kjønnsroller, hvor Alex ga uttrykk for et konservativt kvinnesyn som de andre reagerte negativt på. En av jentene mente at Alex ikke er «redd for å på en måte komme med sånne ytringer», men at han likevel ikke vil diskutere. Alex selv hevdet at det ikke ble noen diskusjon, fordi det han sa ble slått ned på av medelevene som ikke aksepterte at han hadde andre meninger enn dem.

Noen av elevene mente at det kunne få sosiale konsekvenser å ha avvikende meninger. En av jentene fortalte at det gjorde at man havnet «utenfor»: «Jeg syns jo det er dumt at de havner utenfor. Men samtidig så har hvertfall Alex synspunkter som jeg er *helt* uenig i. ... Jeg har ikke lyst til å ha noe med det å gjøre. For jeg er så uenig at jeg ville bare blitt grinete på ham hvis jeg skulle prøvd å ta han med i samtaler.» En av guttene fortalte at det er «ikke så veldig mange som har lyst til å snakke om andre ting med deg heller, hvis du på en måte er veldig ytterliggående.» Han vet ikke om dette gjelder alle, men i hans vennekrets blir man da sett på som «ikke helt god», og at de «velger å unngå, på en måte, å gi den personen ordet, når det kommer opp sensitive temaer.»

Diskusjon

Hvordan kan vi forstå elevenes fortellinger om meningsmangfold i klasserommet? De to første eksemplene springer ut fra undervisningsøkter om islam. I den første klassen fortalte elever om utfordringer og ubehag knyttet til at temaet førte til kringling og høylytte protester fra jentene med muslimsk bakgrunn. I den andre klassen beskrev elever ubehag knyttet til en diskusjon som oppstod mellom to av elevene, hvor resten forholdt seg stille. I begge klassene var det jenter med muslimsk bakgrunn som hevet stemmen for å forsvare «sin» religion. Elevenes fortellinger om ubehag kan forstås i lys av begrepene «ansvarsbyrde» (Zine, 2017) og «representasjonens forbannelse» (Midtbøen & Steen-Johnsen, 2016). Flere elever, i begge klassene, ga uttrykk for at de tror de muslimske jentene følte et ansvar for å representere «sin gruppe», gjennom å tilbakevise negative framstillinger av, eller påstander om, islam. Toft (2017) viser på lignende måte at det var viktig for elever med muslimsk bakgrunn å «formidle at terror og konflikt ikke er kjernen i islam» (s. 41), og at jentene reagerte spesielt sterkt hvis kjønnsroller innen islam ble framstilt negativt (se også Johannessen, 2021). Representasjonsansvaret som ser ut til å klebe til elever med muslimsk bakgrunn, kan forstås

som både en begrensning og en mulighet. Fortellingene antyder at noen begrensede og spesifikke responser forventes, eller er tilgjengelige for dem, i møte med framstillinger av islam. Samtidig tilbyr det en mulighet til å heve røsten og ta plass, slik vi så i Zaras tilfelle. Eksemplene våre indikerer imidlertid at også elever uten muslimsk bakgrunn kjenner på ubehag og begrensninger i undervisning om islam. I begge klassene ga flere uttrykk for at de tvilte på om egen kunnskap om tematikken var god nok, og at de var redde for å bli misforstått og feiltolket. I det første eksemplet fortalte elevene om avbrytelser og høylytte protester, nærmest uansett hva de sa om islam, som gjorde flere usikre og nølende til å delta i diskusjoner (se også Hauan & Anker, 2021).

Til tross for tydelige likheter, er det også noen framtrædende forskjeller mellom de to første situasjonene. Disse kan forstås i lys av de ulike elevsammensetningene i de to klassene. Vi har tidligere understreket at elever er posisjonert forskjellig og vil kunne oppleve meningsmangfold og ubehag på ulike måter. En interseksjonell tilnærming, som understreker at sosiale kategorier som kjønn, klasse og etnisitet, former og skaper hverandre gjensidig (Christensen & Jensen 2019, s. 17), kan bidra til å synliggjøre både privilegier og utsatthet. I den andre situasjonen kan for eksempel Olas selvsikre deltakelse i diskusjonen forstås i lys av en privilegert posisjon som hvit gutt med middelklassebakgrunn, mens medelevenes inntrykk av Zaras utsatthet som religiøs og etnisk minoritet, kan forstås som forsterket av at hun også er jente. Christensen og Jensen (2019) argumenterer imidlertid for at spørsmålet om hvem som til enhver tid tilhører privilegerte eller underprivilegerte grupper prinsipielt må holdes noe åpent, fordi kategorier kontinuerlig kan konstituere hverandre gjensidig på nye måter. Den første situasjonen kan drøftes i lys av dette. Jentene med muslimsk bakgrunn kan forstås som utsatte på grunn av sin tilhørighet til en religiøs minoritet, samt i kraft av å være nettopp jenter med en slik tilhørighet. I den konkrete klasseromskonteksten var de imidlertid ikke i minoritet og framtrer ikke som særskilt utsatte. Elevsammensetningen i denne klassen kan se ut til å ha formet og styrket deres posisjon, og deres meningsytringer og selvpresentasjon minner om det flere har beskrevet som dagens moderne, selvsikre jenter (fra middelklassen) i skolekonteksten (se f.eks. Nielsen, 2014).

I det tredje eksemplet snakker elevene positivt om meningsmangfold i klassen. Samtidig forteller de at enkelte tema, som seksuell orientering og kjønnslikestilling, ikke kunne gjøres til gjenstand for diskusjon. Kjønnslikestilling og homotoleranse framstilles gjerne som sentrale verdier i Norge og som kjennetegn på «norskhet» (Gullestad, 2002; Mühleisen & Røthing, 2009). Å gi uttrykk for meninger som bryter med disse idealene kan, som vi så i Alex' tilfelle, bli møtt med sterke reaksjoner, irettesettelse og sosial utestenging.

Ettersom Alex kom til Norge som barn, kan majoritetselevenes sterke negative reaksjoner også tolkes som en understreking av hans ikke-norskhet, sett fra deres side. Skillet mellom «sak» og person ser ut til å viskes ut (jf. Sætra, 2021) i elevenes fortellinger, og Alex' meninger er heftet med negative følelser som også knyttes til hans person. De negative følelsene i dette tilfellet kan forstås i lys av, og som kontrast til, de *positive* følelsene som er knyttet til kjønnslikestilling og homotoleranse som sentrale markører for norskhet.

Men hvordan kan vi forstå ubehaget som knyttes til fortellingene om meningsmangfold i disse tre eksemplene? Tidligere forskning har pekt på at islam og rasisme er temaer som både lærere og elever forbinder med usikkerhet og ubehag, og vi har foreslått at det *kleber* følelser, som for eksempel ubehag, til disse temaene (jf. Ahmed, 2004). I de tre situasjonene som vi har diskutert, framstår imidlertid kjønnslikestilling og spørsmål om kvinners frihet som helt sentrale elementer. I de to første situasjonene var det implisitte anklager om kvinneundertrykking i islam som særlig vekket motstand. Protestene fra jenter som selv hadde muslimsk bakgrunn, førte i det første eksemplet til at det ikke ble mulig å diskutere spørsmål omkring kvinnesyn i islam. Ulike meninger kom riktignok til uttrykk, men de innebar primært gjensidige anklager om å ha rett eller ta feil. I det andre eksemplet initierte Ola en diskusjon om foreldrepåvirkning og barns mulighet til å velge selv, men hans utsagn ble oppfattet som anklage om tvang og ufrihet for kvinner i islam. Også i dette tilfellet protesterte en jente som selv hadde muslimsk bakgrunn. Men det aller mest påfallende var alle de andre elevenes taushet. De fortalte selv om et ubehag i situasjonen som var så sterkt at de ikke turte eller klarte å delta i diskusjonen. I det tredje eksemplet var to ulike meninger om kjønnslikestilling uttalt, men den ene posisjonen ble regnet som illegitim og ikke verdt å diskutere. I alle eksemplene kan sterke følelser se ut til å hindre saklige og *substansielle* diskusjoner om tematikken.

Ubehagets pedagogikk har, som nevnt tidligere, som mål å utfordre elevers og læreres «emosjonelle komfortsoner» i arbeid med krevende temaer. Ubegag blir forstått som en forutsetning for utvikling av kritisk tenkning og demokratisk dannelse, og følgelig som en ressurs. Våre diskusjoner antyder at nettopp ubehaget og andre følelser som klebet til de temaene som var utgangspunkt for meningsmangfold i våre tre eksempler, kan være et viktig sted å stoppe opp. Økt kunnskap om hva som skaper ubehag og vekker følelser knyttet til forskjellige temaer, i ulike kontekster og situasjoner og for ulike elever, kan gi lærere et bedre grunnlag for å møte meningsmangfold og å forstå maktforhold og dynamikker blant elevene. Våre eksempler peker i retning av at elevene trenger lærere som har kompetanse til å hjelpe dem forbi diskusjoner hvor de først og fremst vil «forsvare sine standpunkt» (jf. Hauan &

Anker, 2021, s. 96) og hvor skillet mellom sak og person blir uklart (jf. Sætra, 2021), slik at klasserommet kan være en arena for faglig fruktbar meningsmangfold som bidrar til læring, perspektivtaking og kritisk tenkning.

Konklusjon

I denne artikkelen har vi undersøkt elevers fortellinger om meningsmangfold og ubehag. Våre analyser indikerer at ubehag kan klebe til enkelte temaer på måter som hindrer refleksjon og læring gjennom meningsbryting. Dette kan sies å underbygge en bekymring fremmet av flere, om at ideer om «safe space» kan føre til at kontroversielle og sensitive temaer unngås for å hindre at elever opplever ubehag og krenkelser. Samtidig har vi vist at dynamikken i klassen og sammensetningen av elever kan ha stor betydning for hvordan meningsmangfold kommer til uttrykk. De ulike kontekstene åpner for ulike følelsesuttrykk som på forskjellige måter både lukker og åpner for læring gjennom meningsmangfold. Elevenes fortellinger reflekterer både ansvars- og representasjonsbyrder knyttet til elever med muslimsk bakgrunn, og samtidig komplekse responser fra majoritets elever preget av både ubehag, frykt, usikkerhet og irritasjon. I vårt materiale ser dessuten kjønn ut til å spille en rolle for hvordan islam ser ut til å klebe og skape ubehag, i den forstand at jentene gir uttrykk for et spekter av følelser mens guttene framstår mer uberørte. I videre forskning vil det være særlig viktig å undersøke nærmere hvordan kjønn og sosial klasse spiller sammen med etnisk bakgrunn i elevers opplevelser av trygghet og meningsmangfold i klasserommet.

Elevers opplevelser av «klasseromshøflighet» (jf. Barrett, 2010) og forholdet mellom individuell og intellektuell trygghet og utrygghet (jf. Callan, 2016), vil være kontekstavhengige og i forandring. Men ettersom elever opplever trygghet og ubehag forskjellig, må maktforhold alltid medtenkes. Dette stiller høye krav til læreres evne til å fange opp og gjenkjenne privilegier og maktforhold i samspill mellom elevene og i deres egen posisjon, og til deres utøvelse av pedagogisk skjønn. I elevenes fortellinger som vi har presentert og diskutert, er lærerne lite til stede. Dette kan forstås i lys av tidligere forskning som har pekt på at mange lærere er usikre og unnvikende i møte med meningsmangfold som kan skape konflikt og kaos. Uenighet og ubehag framstår som noe man søker å unngå, heller enn som innganger til læring. Økt kunnskap om elevers forståelser av meningsmangfold og ubehag kan imidlertid gi lærere større trygghet og bedre handlingsgrunnlag, og på den måten være et vesentlig bidrag til arbeid med demokratisk dannelse og læring gjennom kritisk og nysgjerrig refleksjon og meningsutveksling.

Litteratur

- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh University Press.
- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), s. 151–164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel. En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, s. 85–96. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>
- Barrett, B. J. (2010). Is "safety" dangerous? A critical examination of the classroom as safe space. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 1(1). <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.1.9>
- Beck, T. A. (2013). Identity, discourse, and safety in a high school discussion of same-sex marriage. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), s. 1–32. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.757759>
- Boler, M. & Zembylas, M. (2003). Discomforting truths: The emotional terrain of understanding difference. I P. P. Trifonas (red.), *Pedagogies of difference: Rethinking education for social change* (s. 116–139). Routledge.
- Callan, E. (2016). Education in safe and unsafe spaces. *Philosophical Inquiry in Education*, 24, s. 64–78. <https://doi.org/10.7202/1070555ar>
- Cassar, C., Oosterheert, I. & Meijer, P. C. (2021). The classroom in turmoil: teachers' perspective on controversial issues in the classroom. *Teachers and Teaching*, 27(7), s. 656–671. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1986694>
- Christensen, A.-D. & Jensen, S. Q. (2019). Interseksjonalitet – begrepsreise, kritikk og nytænkning. *Dansk Sociologi*, 3(30), s. 15–34.
- Flensner, K. K. (2015). *Religious education in contemporary pluralistic Sweden* (Doktoravhandling, Högskolan Väst). <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/41110>
- Flensner, K. K. (2018). Secularized and multi-religious classroom practice-discourses and interactions. *Education Sciences*, 8(3), 116. <https://doi.org/10.3390/educsci8030116>
- Flensner, K. K. & von der Lippe, M. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education*, 30(3), s. 275–288. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget.
- Hauan, L. S. & Anker, T. (2021). Fordommer mot religion. Epistemisk urettferdighet i klasserommet. I M. von der Lippe (red.), *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 85–103). Universitetsforlaget.
- Haugen, H. Ø. & Skilbrei, M-L. (2021). Håndbok i forskningsetikk og databehandling. Fagbokforlaget.
- Iversen, L. L. (2012). *Learning to be Norwegian: A case study of identity management in religious education in Norway*. Waxmann.

- Johannessen, E. M. V. (2021). Contesting religious boundaries at school: A case from Norway. *Critical Research on Religion*. <https://doi.org/10.1177/20503032211044431>
- Midtbøen, A. H. & Steen-Johnsen, K. (2016). Ytringsfrihetens grenser i det flerkulturelle Norge. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 33(1-2), s. 21–33. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-03>
- Mühleisen, W. & Røthing, Å. (red.) (2009). *Norske seksualiteter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Myrebøe, T. & Røthing, Å. (2021). Hvor går grensen? Læreres praksiser i møte med nedsettende ytringer om minoriteter i klasserommet. I M. von der Lippe (red.), *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 62–83). Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. (red.) (2014). *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» - en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning. *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), s. 40–57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Smette, I. (2019). Ethics and access when consent must come first: consequences of formalised ethics for ethnographic research in schools. I H. Busher & A. Fox (red.), *Implementing ethics in educational ethnography. Regulation and practice* (s. 51–63). Routledge.
- Sætra, E. (2021). Discussing controversial issues: exploring the role of agonistic emotions. *Democracy and Education*, 29(1), Artikkel 3. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol29/iss1/3>
- Toft, A. (2017). Islam i klasserommet: Unge muslimers opplevelse av undervisning om islam. I I. M. Høeg (red.), *Religion og ungdom* (s. 33–50). Universitetsforlaget.
- Toft, A. (2021). Fakta-resistente fordommer. Stereotyper og arbeid mot fordommer i skolens religionundervisning. I M. von der Lippe (red.), *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 155–182). Universitetsforlaget.
- von der Lippe, M. (2021). Teaching controversial issues in RE: The case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, 43(4), s. 400–410. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>
- Zembylas, M. & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 28(1), s. 1–19. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>
- Zine, J. (2017). *Canadian Muslim youth, Islamophobia, and the politics of empire*. Keynote lecture: Pacific School of Religion and Center for Study of Islam, Graduate Theological Union Berkeley, CA, 20.04.2017.

Noter

¹ Et sentralt forskningsetisk spørsmål er både hvordan og i hvilken grad det er mulig for forskere å gi informasjon som gjør at deltakere kan gi «informert» samtykke til deltakelse. Det er f.eks. mulig å hevde at man ved å gi samtykke til å delta i en studie som innebærer klasseromsobservasjoner,

samtidig gir samtykke til å kunne bli gjenkjent av andre som var til stede. Se Haugen og Skilbrei (2021, s. 53-78) og Smette (2019) for mer om dette.