

Menneskerettigheter i samfunnsfag

En kvalitativ tekstanalyse av lærebøker i samfunnsfaget.

Emil Isaksen & Henrik Solvik

VEILEDER

Kari-Mette Walmann Hidle

Universitetet i Agder, 2020

Avdeling for lærerutdanning

Master

Sammendrag

Menneskerettigheter er et komplekst begrep og fenomen, men et meget viktig tema innenfor samfunnsfaget. Denne oppgaven forsøker å utforske dette temaet i samfunnsfag nærmere, ved å analysere lærebøkene som har blitt konstruert i tråd med det nye læreplanverket. Oppgaven ønsker derfor å besvare problemstillingen: *Hvordan blir temaet “menneskerettigheter” behandlet i nye lærebøker i samfunnsfag, og oppfyller lærebøkene læreplanverkets krav til menneskerettighetsundervisning?* Oppgaven ønsker å få innsikt i det nye læreplanverket og de nye lærebøkene, i forhold til temaet menneskerettigheter. Vårt teoretiske rammeverk redegjør for menneskerettighetslitteratur, læreplanverket, og litteratur som tar for seg undervisning i menneskerettigheter og demokrati og medborgerskap. Studie ønsker også å utforske lærerbokens rolle og posisjon i skolen, og gjøre en analyse av et utvalg lærebøker i samfunnsfag. Problemstillingen og oppgaven besvares ved hjelp av en kvalitativ tekstanalyse.

Oppgaven viser at menneskerettigheter som tema i lærebøker blir presentert i hovedsak om menneskerettigheter, der det juridiske og rettslige perspektivet er i hovedfokus.

Menneskerettigheter blir ansett som universelle og menneskelig medfødt av natur, men blir samtidig konstruert gjennom lover og konvensjoner, og i kampen mot krenkelser. Lærebøkene fokuserer lite på praktiseringen av menneskerettighetene, og legger ikke nok til rette for ressurser til å praktisere rettighetene innenfor temaet. Demokrati og medborgerskap er på den andre siden et overordnet tema som gjennomsyrrer forskjellige deler av bøkene. Her er det fokus på refleksjon, kritisk tenking og individualisme, og innholdet blir dagsaktuelt og verdifylt for elevene. Ved refleksjon, kritisk tenking og praktiske eksempler gjennom demokrati og medborgerskap begrepet, kan elevene innhente nyttig kunnskap i hvordan å praktisk bruke, beskytte og bære menneskerettighetene.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	5
1.1 Formål med studien.....	6
1.2 Problemstilling	6
1.3 Oppgavens oppbygging.....	7
1.4 Begrepsavklaring.....	8
2. Teori	8
2.1 Læreboka som ressurs	9
2.1.2 “Den gode” læreboka.....	11
2.2 Menneskerettigheter.....	12
2.2.1 Menneskerettighets begrepet og ulike perspektiver.....	13
2.2.2 De fire menneskerettighetskolene.....	14
2.2.3 Menneskerettigheter – demokrati og medborgerskap.....	18
2.2.4 MRU i loven.....	20
2.2.5 MRU i skolen	21
2.2.5.1 Menneskerettighetsbrudd i Norge.....	25
2.3 Læreplanen.....	27
2.3.1 Læreplanen i samfunnsfag.....	29
2.4 Oppsummering av teori	31
3. Metode.....	32
3.1 Metodisk tilnærming	33
3.1.1 Forskerrollen	35
3.2 Utvalg av lærebøker og avgrensing.....	35
3.3 Studiens kvalitet.....	37
3.3.1 Reliabilitet.....	37
3.3.2 Validitet.....	38
3.4 Gjennomføring av datainnsamling.....	39
4. Analyse	40
4.1 Perspektiver på menneskerettigheter.....	41
4.2 Demokrati og medborgerskap.....	46
4.3 Kritikk og brudd på menneskerettighetene	48
4.4 Oppsummering	51

5. Drøfting.....	52
5.1 Menneskerettigheter i lærebøkene	52
5.1.1 Perspektiver på menneskerettigheter i lærebøkene	52
5.2 Demokrati og medborgerskap	54
5.3 Læreboka og læreplanverket.....	55
5.3.1 utfordringer	55
5.3.2 Der læreboka lykkes.....	56
5.4 Menneskerettighetsbrudd og kritikk.....	57
6. Konklusjon.....	58
7. Litteraturliste.....	60

Forord

Vi har i denne masteroppgaven bekjempet mange utfordringer, og ikke bare relatert til oppgaven. Coronaviruset traff både oss og våre nærmeste, og gjorde arbeid vanskelig. En nybakt førstegangs pappa hjalp heller ikke på fokuset. Vår motivasjon og ønske om å drive med pedagogikk og undervisning førte oss heldigvis til en ferdigskrevet masteroppgave. Takk til ungdomskolene i nærområdet som lånte oss gamle lærebøker i samfunnsfag, da vi originalt trodde vi kom til å trenge de for denne oppgaven.

Vi takker hverandre for et hyggelig samarbeid. Vi lærte mye av og om hverandre gjennom arbeidet med denne masteroppgaven.

Emil: Jeg ønsker å takke min bror som begrenset mine forhåpninger for denne mastervurderingen. Jeg vil også takke min kjæreste, som støtter meg i alt jeg gjør.

Henrik: Jeg ønsker å rette en takk til min kjære kone Stine. Du gir mer motivasjon en du aner. Jeg ønsker også å takke Elias for å være en motivasjon for å gjøre ferdig denne oppgaven, og kunne bruke mer tid sammen med deg.

Jeg vil også takke alle som har stilt opp som barnevakter på kveldstid. Serine, Morten, Malene, Hanne, Øyvind, Lise, Mamma, Pappa, og besteforeldre. Hadde ikke vært mulig å gjennomføre dette uten dere.

Jeg vil også si takk til alle de flotte foreleserne jeg har hatt opp gjennom i min tid på Universitetet i Agder. Det er ikke lett å være en elev på universitet når en aldri var noe særlig “flink skoleelev” opp gjennom skoleløpet, men noen av dere klarte å gjøre fagene og temaene levende, og dette gjorde det mye lettere å lære for oss som ikke er spesielt interesserte i å sitte i lesesalen over lengre perioder. Andreas Aase og Martin Westersjø bør nevnes med navn, dere kan virkelig skape engasjement. Takk til Kari-Mette som tok meg med på samtaler når jeg slet med faget, og som var åpen for å lytte til meg.

Sist takk til Pappa, du er helt rå. Jeg hadde nok aldri tørt å begynne på universitet om du ikke snakker meg så mye opp som du gjør. At du kanskje også fikk meg til å ta vann over hodet med å ta en mastergrad er en annen sak, men den som ikke prøver intet vinner.

1. Innledning

I 1948 vedtok FN “Verdenserklæringen om menneskerettigheter”, som en resolusjon av generalforsamlingen 10. Desember 1948 (Strand & Larsen, 2021, s.18). Erklæringen ble skrevet i kjølvannet av andre verdenskrig, i håp om å sikre alle menneskers universelle rettigheter, uavhengig av blant annet kjønn, rase og religion. Menneskerettighetene er universelle, og alle mennesker har de samme rettighetene rundt om i verden. Det er derimot de forskjellige statene som har i oppgave å oppfylle rettighetene i menneskerettskonvensjonene (Strand & Larsen, 2021, s.26). I Norge er det de statlige, kommunale og fylkeskommunale myndighetsutøvere, og all form for offentlig virksomhet, som er ansvarlig for at menneskerettighetene til et hvert individ blir opprettholdt og respektert (Strand & Larsen, 2021, s.26-27). Den norske skole, som en av disse aktørene, har også som oppgave og mål å utdanne og informere norske skoleelever om disse diverse rettighetene. I formålsparagrafen, §1-1 i opplæringsloven, står det at

Opplæringa skal byggja på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som og kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettana (Opplæringslova, 1998, §1-1).

I tillegg til de universelle menneskerettighetene, har FN også utviklet barnekonvensjonen. Denne konvensjonen stadfester, i artikkel 42, at barn, i likhet med alle andre, skal utdannes innenfor menneskerettighetene (Forente nasjoner, 1989, artikkel 42). I artikkel 29 står det at “barnets utdanning skal ta sikte på å utvikle respekt for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter” (Forente nasjoner, 1989, artikkel 29).

Gjennom fagfornyelsen i 2020, kom det et helt nytt læreplanverk og en ny overordnet del. Den nye overordnede del er en samling av verdier og prinsipper for all grunnopplæring og pedagogisk praksis. Overordnet del av læreplanverket beskriver altså verdi - og grunnsynet til pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen. Menneskerettigheter har fått en tydelig plass i det nye læreplanverket og i overordnet del etter fagfornyelsen (UDIR, 2017). Det har blitt satt et større søkelys på MRU på tvers av alle fag, og er noe som skal gjennomsyre grunnopplæringen.

Med et større fokus på MRU i praksis, blir det også et større behov for kompetanse i menneskerettighetsopplæring blant lærere, og læringsressurser som, for eksempel, lærebøker.

Undervisning i klasserommene i den norske skolen er fremdeles betydelig lærebokstyrt, og gode lærebøker er essensielt i undervisning (Koritzinsky, 2021, s.230). Nye lærebøker er allerede i sirkulasjon og har blitt produsert med det nye læreplanverket i fokus. Cappelen Damm og Aschehoug er to av flere utgivere som allerede har utformet nye lærebøker, tilpasset LK20.

De nye lærebøkene har et større ansvar om å fremme god MRU og gi menneskerettigheter som tema et sentralt og nyansert lys. I denne masteroppgaven vil vi derfor undersøke og utforske hvilke ressurser nye lærebøker i samfunnsfag gir elever og lærere, i lys av det nye læreplanverket. Vi vil se på lærebøkens behandling av temaet “menneskerettigheter”, og om lærebøkene oppfyller læreplanverkets krav til MRU.

1.1 Formål med studien

Vi ønsker i denne masteroppgaven å se på hvordan temaet “menneskerettigheter” behandles i nye lærebøker i samfunnsfag. Denne oppgaven vil se på samfunnsfagets lærebøker i ungdomskolen, som bygger på kompetansemål etter 10. trinn i samfunnsfag. Ved å undersøke disse lærebøkene kan man få et innsyn i hvilken plass menneskerettigheter har i undervisning i ungdomskolen. Vår analyse av lærebøkene kan gi et innblikk i hvilke aspekter og perspektiver på menneskerettigheter som blir presentert og hvor mye fokus temaet får i lærebøkene.

Denne masteroppgaven har også en hensikt om å gjøre oss bedre rustet til å drive med menneskerettighetsopplæring. Menneskerettigheter har blitt mer og mer fremtredende i læreplanen. Vår forskning har mulighet til å belyse hvordan bøkene kan brukes for god menneskerettighetsopplæring, og vurdere om bøkene har mulige mangler som bør suppleres med undervisning alternativt til lærebokundervisning. Vi ønsker også at dette studiet kan være til hjelp og inspirasjon for andre lærere som ønsker å bedre sin undervisning for, om og gjennom menneskerettigheter.

1.2 Problemstilling

Målet med oppgaven er å utforske hvordan de nye lærebøkene i samfunnsfag behandler temaet “menneskerettigheter”. Vi ønsker å se nærmere på lærebøkene og drøfte hva slags perspektiver bøkene har til menneskerettighetstemaet. Vi vil også se på bøkene i forhold til læreplanverkets

krav om menneskerettighetsopplæring. Gjennom analyse vil vi utforske hvorvidt lærebøkene utforsker de forskjellige aspektene ved menneskerettigheter og hvor mye fokus som blir gitt til dette temaet. Med bakgrunn i dette, har oppgaven i mål om å besvare problemstillingen: *Hvordan blir temaet “menneskerettigheter” behandlet i nye lærebøker i samfunnsfag, og oppfyller lærebøkene læreplanverkets krav til menneskerettighetsundervisning?*

1.3 Oppgavens oppbygging

I kapittel to i denne oppgaven vil vi presentere oppgavens teoretiske rammeverk. Først vil vi utforske lærebøkene. Vi vil presentere hvordan læreboka brukes i skolen, og hvilken funksjon den har og/eller kan ha for undervisningen. Dette vil da senere i drøfting knyttes til våre funn i lærebøkene som brukes i dag. Vi ønsker deretter å trekke inn ulike forståelser og teorier knyttet til menneskerettigheter, og menneskerettighetsopplæring. Vi vil se på forskjellige perspektiver innenfor menneskerettigheter, MRU (menneskerettighetsundervisning), demokrati og medborgerskap, menneskerettigheter i skolen og kritikk til MRU og menneskerettighetene. Til slutt vil vi ta for oss læreplanverket og læreplanen i samfunnsfag. Her vil vi utforske hvilke krav og forventninger til menneskerettighetsopplæring som kommer frem i læreplanen. Her setter vi spesielt søkelys på hva læreplanen ønsker at elevene skal tilegne seg av kunnskap om menneskerettigheter, og hvordan de kan anvende kunnskapen. Totalen av disse teoriene vil gi oss et godt teoretisk rammeverk for å kunne analyse våre funn, og besvare problemstillingen vår.

I kapittel tre gjør vi rede for våre metodiske valg, og presenterer vårt datamateriale som skal analyseres i senere kapittel. Vi vil presentere vår metodiske tilnærming og vår analyseprosess, slik at studien vår kan etterprøves og valideres. Vi vil også presentere våre roller som “forskere” i oppgaven og studiens kvalitet. I dette kapittelet vil vi også diskutere påliteligheten og troverdigheten til denne oppgaven.

Kapittel fire er vår analyse av datamaterialet vi har hentet inn. Vi kommer i vår oppgave til å analysere tre forskjellige lærebøker i håp om å få et mer helhetlig bilde av menneskerettighetstemaet. I kapitelet vil vi utforske hvilket innhold bøkene har som samstemmer med krav og forventning som kommer fra den nye læreplanen, i tillegg til at vi utforsker lærebøkene sitt innhold om menneskerettigheter i henhold til teorier om menneskerettighetsteori.

Vi vil utforske hva slags perspektiver lærebøkene har på menneskerettighetene, se nærmere på menneskerettighetsbrudd og utforske begrepet demokrati og medborgerskap.

I kapittel fem vil vi drøfte våre funn i lys av teorien vår. Her vil vi drøfte de diverse perspektivene som blir brukt i lærebøkene opp mot teori, se på menneskerettighetsbrudd i undervisning og sette funnen våre i en større sammenheng.

Kapittel seks er avslutningen på vår oppgave. Vi vil i dette kapittelet besvare vår problemstilling i lys av de funnene vi har gjort i vår analyse, som blir drøftet og diskutert i henhold til teoriene og forskningen vi har presentert og valgt å bruke for denne oppgaven. Vi vil komme med en vurdering av vår besvarelse, og se om det kan gjøres noen generaliseringer basert på våre funn.

1.4 Begrepsavklaring

I denne oppgaven bruker vi en rekke begreper som vi mener er viktig å avklare i forkant av oppgaven.

Behandles: Andre ord for behandles kan være: Fremstilles, formuleres og beskrives. For å se hvordan et tema behandles, fokuserer vi på måten temaet blir fremstilt, hvilket perspektiv har blitt brukt og utforsket, hva innebærer temaet og hva slags kontekster og sammenhenger blir tema presentert i.

Oppfyller: Når vi bruker ordet “oppfyller” krav i problemstillingen, spør vi egentlig om lærebøkene dekker de faglige målene satt av læreplanverket i samfunnsfag.

MRU: I denne oppgaven vil vi omtale menneskerettighetsopplæring som fagbegrepet MRU.

2. Teori

Vi vil nå i dette kapittelet presentere vår oppgaves teoretiske rammeverk, og det første oppgaven tar for seg er læreboka. Det blir naturlig for denne oppgaven å se på læreboka som ressurs i dagens skole, for å aktualisere problemstillingen og oppgaven. Vi ønsker å utforske lærebokas posisjon og funksjon i skolen, og undersøke kort hva som gjør en lærebok “god”.

Vi vil deretter utforske begrepet “menneskerettigheter” og se på de forskjellige perspektivene innenfor temaet. Begrepet kan defineres på en rekke forskjellige måter og man kan argumentere for at definisjonen er i stadig endring. Vi vil reflektere rundt MRU, menneskerettigheter i skolen og eventuell kritikk til både menneskerettighetene og MRU. (MRU står for menneskerettighetsundervisning, og vil bli videre i oppgaven omtalt slik).

Vi vil også ta for oss læreplanverket og læreplanen i samfunnsfag. For å vurdere om lærebøkene oppfyller læreplanverkets krav om menneskerettighetsopplæring, er det nødvendig å gjøre rede for de forskjellige delene av læreplanverket. Denne oppgaven kommer til å ha fokus på læreplan i samfunnsfag (SAF01-04), men også et generelt fokus på læreplanen som helhet. Vi fokuserer på deler som omhandler temaet “menneskerettigheter”, og kompetansemål for etter 10.trinn, med tanke på at datamateriale i form av ungdomsskolelærebøker er skrevet med disse kompetansemålene som “mal”. Vi kommer også til å trekke inn læreplanens overordnede del. Den er relevant for oppgaven, ettersom overordnet del beskriver grunnsynet som skal prege all pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.1).

2.1 Læreboka som ressurs

Om skolen var en organisme, kunne vi sammenlikne de pedagogiske tekstene med ett av de øynene som skolen ser verden med. Lærerens kunnskap og forståelseshorisont ville da utgjøre det andre øyet, mens læreplaner og fagtradisjoner ville være det grunnleggende nevralt nettverket (Selander & Skjelbred, 2004, s.9)

Læreboka har hatt stor innflytelse på hvordan undervisning foregår i norske klasserom, og også på hvordan elevene lærer. Lærebøkene brukes i stor grad i skolearbeid, både av lærere og elever, og undervisning i den norske skole kan ses på som lærebokbasert (Selander & Skjelbred, 2004, s.10; Johnsen, 1999, s.15). De utgjør en sentral del av skolens syn på verden, og er grunnleggende i hva som regnes som kunnskap i opplæringen. I bøkene finner man ikke bare ren kunnskap, men også måter man kan håndtere denne kunnskapen på (Selander & Skjelbred, 2004, s. 9).

Læreboka har vært sentral i den norske skole i drøyt hundre år, og fra tidlig 1900-tallet hadde vi “Den offentlige godkjenningen av elevenes lærebøker” som varte frem til år 2000 (Koritzinsky,

2021, s.230; Selander & Skjelbred, 2004, s.13). Den bidro til å styrke lærebokas autoritet og funksjon i skolen. Noen mente den kvalitetssikret lærebøkene og dermed undervisningsinnholdet, mens andre mente at ordningen sto i kontrast med ytringsfriheten og resulterte i en ensidig og lite reflektert undervisning, spesielt i samfunnsfag (Koritzinsky, 2021, s.230). Læreboka hadde en rekke funksjoner i undervisningen. Boka skulle avgrense hva som skulle læres i de forskjellige fagene og trinnene, den skulle vise vei for virksomhet i klasserommet, holde elevene sysselsatte, og utfylle en mindre utdannet lærer (Selander & Skjelbred, 2004, s.34).

Læreboka kan ses på som skapt og tilrettelagt ut fra et syn på læring, som bygger på institusjonaliserte antakelser om hva som preger læring. Den er skrevet til å brukes i et miljø der det å lære er hovedmålet (Selander & Skjelbred, 2004, s.38). Den tradisjonelle måten læreboka er bygd opp på fremmer et kumulativt syn på læring, der kunnskapen skal bli formidlet, memorert og reproduisert. Selander & Skjelbred skriver at “Denne kunnskapen blir abstrakt og uten relevans for deres liv utenfor skolen. Skolens kunnskap eksisterer innenfor et lukket system og har gyldighet bare i skolens verden” (Selander & Skjelbred, 2004, s.38).

Undersøkelser og nyere klasseromsforskning, viser at de fleste læreres undervisning er sterkt preget av læreboka. Lærere og elever anser pensum som det som står i lærebøkene, ikke det som står i læreplanverket. (Koritzinsky, 2021, s. 230). Koritzinsky prøver å forklare hvorfor undervisningen er lærebokstyrt, i samfunnsfaget i dette eksempelet, og viser til forskjellige forklaringer på dette;

1. Mange samfunnsfaglærere føler seg faglig avhengige av læreboka på grunn av svak eller ingen høyere utdanning i samfunnsfag. Elevenes lærebok blir også lærerens viktigste faglige støtte.
2. Mye og styrende bruk av læreboka gjør undervisningen enklere for både lærer og elever. De faglige emnene, leksene og prøvene blir mer forutsigbare og enkle å forholde seg til.
3. Læreboka ha hatt en spesiell faglig autoritet i norsk skole gjennom den statlige lærebokgodkjenningen på hele 1900-tallet(Koritzinsky, 2021, s.230).

2.1.2 “Den gode” læreboka

Forskning på læring i dagens samfunn peker på at læring betones gjennom individers sosiale sammenheng. Læring skjer i samspill med andre, gjennom komplekse kommunikasjonsmønstre og multimodale tekster som navigasjon (Selander & Skjelbred, 2004, s.18). Det fokuseres på forskjellige kunnskapsformer, slik som fakta og ferdigheter, men også på forståelse og fortrolighet i sosial praksis (Selander & Skjelbred, 2004, s.20) Samfunnsfaget har oppgave i å utvikle demokratiske holdninger, samtidig som man må utvikle den teoretiske forståelsen for samfunnsforhold og politiske fenomener både nasjonalt og internasjonalt. Lærebøker i dagens skole må dermed tydeliggjøre viktigheten av å reflektere rundt og overveie ulike perspektiv og tolkninger (Selander & Skjelbred, 2004, s.22).

For å prøve å finne ut av hva som gjør en lærebok “god” i undervisning i samfunnskunnskap, har Koritzinsky lagd en rekke kriterier som lærebøkene burde inneholde. Disse kriteriene rører ved forskjellige aspekter ved kunnskap og undervisning, og er en relativt omfattende liste. Det er derimot nødvendig at lærebøker er faglig og didaktisk solide, hvis undervisningen i norske skoler er lærebok-styrt (Koritzinsky, 2021, s.232). Eksempler på noen av disse kriteriene er;

Bøkene må bygge på opplæringslovens og læreplanens verdigrunnlag ved å legge vekt på opplæring om, i og for likestilling, demokrati, menneskerettigheter, flerkulturell forståelse og miljøbevissthet.

Bøkene må inspirere elevene til å drøfte aktuelle samfunnsspørsmål og hjelpe dem til å danne egne reflekterte oppfatninger.

Bøkene må få fram tankevekkende og konkrete eksempler på hvordan verdier, interesser og politiske syn kan påvirke utvalget av fakta, forklaringer og tolkninger av aktuelle samfunnsspørsmål (Koritzinsky, 2021, s.231-232).

En lærebok som følger disse kriteriene Koritzinsky presenterer, vil kunne bedre bidra til å styrke elevenes samfunnsforståelse, og gi et mer nyansert bilde av de komplekse institusjonene og samfunnsforholdene lokalt og internasjonalt. Det er nødvendig at dagens lærebøker har et ytterligere fokus på flersidighet og balanse når det kommer til perspektiver og utvalg av lærestoff. Det må også være variasjon innenfor metodikk, ved hjelp av bilder og illustrasjoner, og ulike arbeidsoppgaver og spørsmål (Koritzinsky, 2021, s.232).

Lærebøker har også muligheten til å strukturere undervisningen og lærestoffet i samfunnskunnskap. Elever får, til enhver tid, en strøm av usammenhengende informasjon fra massemedia og lærebøker har muligheten til å tilføye redskaper som begreper, visuelle hjelpemidler og teorier. Dette kan føre til at elevene får en bredere forståelse av prosesser, hendelser og institusjoner i samfunnet (Koritzinsky, 2021, s.231). Lærebøker kan og bør være et navigeringsverktøy i et moderne samfunn der informasjon er vanskelig å plassere og strukturere.

2.2 Menneskerettigheter

Menneskerettigheter er et komplekst og nyansert begrep, som blir brukt og forstått på en rekke forskjellige måter. Begreper som likeverd, likestilling, menneskerettigheter og demokrati har blitt gitt forskjellige innhold fra forskjellige aktører gjennom tidene, og har vært konsepter som har vært i stadig endring (Koritzinsky, 2021, s.121). Det første viktige dokumentet i kampen mot og for menneskerettigheter var Magna Carta Libertatum, som oversettes til “Det store frihetsdokumentet” (Djuliman & Hjort, 2007, s. 53). Avtalen ble nedtegnet i England i håp om å sikre borgeres rett til eiendom, ikke å bli påtvunget urimelig skatt og likhet for loven. Dokumentet fikk lite betydning for kongens styremåte da det først ble nedtegnet, men avtalen fikk en viktig innflytelse i senere tid, og ble ofte sitert og henvist til (Djuliman & Hjort, 2007, s.53).

Et av de første tegnene til menneskerettigheter i nyere historie er den amerikanske uavhengighetserklæringen fra 1776, der det står at alle mennesker er skapt like (Koritzinsky, 2021, s.120). Samtidig eide Thomas Jefferson, forfatteren av utkastet til erklæringen, mange mørkhudet slaver og ga ingen rettigheter til indianere, kvinner eller afroamerikanere (Koritzinsky, 2021, s.121). Koritzinsky skriver;

Også den franske erklæringen om menneskerettighetene fra 1789 gjaldt i praksis bare for hvite menn. Disse historiske eksemplene minner oss om at begreper som likeverd, likestilling, menneskerettigheter eller demokrati har vært gitt ulikt innhold. De tolkes og brukes forskjellige i historiske perioder ut fra menneskers verdier og egeninteresser. Det er fortsatt ofte langt fra retorikk til realiteter (Kortizinsky, 2021, s.121).

Menneskerettighetene har gått fra å være for valgte individer eller grupper – de velstående, de hvite, menn, de som bor i byer – til å omfavne alle individer (Høstmælingen, 2010, s.12).
Menneskerettigheter er dermed ikke virkeliggjort for alle mennesker rundt om i verden den dag i dag. Vi har kommet langt i å definere menneskerettighetene siden den franske erklæringen om menneskerettigheter fra 1789, men ikke like langt i realiseringen av rettighetene (Djuliman & Hjort, 2007, s. 51.)

Rettighetene er dynamiske og tilpasses samfunnsforholdene de virker i. Som vist tidligere, har begrepet endret seg gjennom tidene, men også tolkningene av rettighetene vi har i dag er åpen for endring. Dette kommer til uttrykk på diverse måter (Høstmælingen, 2010, s.19). I boken “Hva er menneskerettigheter” av Njål Høstmælingen, beskrives denne dynamikken med et eksempel fra Europarådets menneskerettighetsdomstol:

Saker om mishandling ble lenge avgjort under torturbestemmelsens mildere formuleringer om umenneskelige eller nedverdiggende behandling eller straff, men med tiden er terskelen opp til tortur blitt senket (Selmouni mot Frankrike 1999). Det betyr at forhold som tidligere ikke kvalifiserte til tortur, i dag gjør det (Høstmælingen, 2010, s.20).

Denne dynamikken er dermed ikke alltid like gunstig for videre menneskerettighetsarbeid. Konvensjonens troverdighet og tyngde kan svekkes hvis betydningen av de forskjellige bestemmelsene skal være under stadig endring eller tolkning (Høstmælingen, 2010, s.20).

2.2.1 Menneskerettighetsbegrepet og ulike perspektiver

Det kan være vanskelig å beskrive og definere menneskerettighetsbegrepet. Dette kan komme av at det foreligger forskjellige perspektiver og meninger knyttet til begrepet. Fra et rettslig utgangspunkt og perspektiv er menneskerettigheter grunnleggende rettigheter og friheter som hvert enkelt menneske har overfor staten og myndighetene (Høstmælingen, 2010, s. 10).

Høstmælingen skriver:

Disse reglene er nedfelt i avtaler mellom stater som de enkelte statene selv avgjør om de vil slutte seg til eller ikke. Avtalene kalles traktater eller konvensjoner. De statene som slutter seg til slike avtaler, frasier seg en del av sin selvråderett: Statene påtar seg fra nå

av å behandle alle individer på sitt landområde i tråd med de kravene som stilles i konvensjonene, og statene kan ikke lenger handle på tvers av disse normene (Høstmælingen, 2010, s.10).

Et slikt perspektiv tar for seg individenes rettigheter, men tar også for myndighetenes motsvarende plikter (Høstmælingen, 2010, s.11) Menneskerettighetene kan ses på som et element i balanseringen av maktulikheter mellom individer og myndighetene. Innenfor den rettslige verden, er det dette perspektivet som danner rammene for menneskerettigheter (Høstmælingen, 2010, s.11). Dette perspektivet på menneskerettigheter kan anses som rigid og “utilfredsstillende”. Derfor kan det oppstå et ønske om perspektiver som utforsker ideer som setter søkelys på hvordan individene skal behandle hverandre (Høstmælingen, 2010, s.11).

Slike ideer er i større fokus i andre perspektiver som heller ser på menneskerettigheter som hovedsakelig naturrettslig. Et “naturrettslig perspektiv” fremhever menneskets universelle etiske fundament. Menneskeverdet og likeverdet er kjerneverdiene i menneskerettighetene og representerer et felles multiplum av universell etikk (Djuliman & Hjort, 2007, s.52).

2.2.2 De fire menneskerettighetsskolene

For å få en oversikt over de forskjellige perspektivene, og få ytterlig klarhet i begrepskompleksiteten innenfor menneskerettigheter, har den belgiske antropologen Marie-Benedicte Dembour gjort en analyse av menneskerettighets-diskursen (Valen-Sendstad, 2017, s.90). Dembour oppdaget gjennom analysen at det fantes forskjellige forståelser av menneskerettighetene, og at de forstås forskjellig. Dette resulterte i fire hovedretninger, eller “skoler”; naturrettsskolen, den deliberative skolen, protestskolen og diskursskolen (Valen-Sendstad, 2017, s.90).

Ved å utforske inndelingen av de forskjellige forståelsene av menneskerettigheter, vil dette skape et grunnlag for analysen. Dembours inndelingen vil gjøre det enklere å se hva slags perspektiv og fremgangsmåte lærebøkene tar i bruk i undervisning, og om lærebøkene tar for seg de forskjellige perspektivene og diskursen rundt menneskerettighetene. Menneskerettighetsskolene kan hjelpe med å se om lærebøkene har et nyansert blikk til menneskerettighetene, eller om det er et statisk, ensidig bilde.

Naturrettsskolen er den første retningen av menneskerettighetsforståelse vi skal se nærmere på. Denne skolen er den eldste og har røtter tilbake til antikkens tid, men er fortsatt et prevalent perspektiv med flere lidenskapelige forkjempere (Valen-Sendstad, 2017, s.90). Dette perspektivet ser på mennesker med en iboende verdighet, noe som er metafysisk. Valen-Sendstad, i boken “Grunnleggende felles verdier?”, trekker også frem filosofen Martha Nussbaum, og hennes liste på kapabiliteter som mennesker må ha for å ha et godt og erfaringsrikt liv (Valen-Sendstad, 2017, s.91). I denne listen finner man eksempler som å kunne knytte seg til andre mennesker, å kunne leke og å kunne eie ting. Hun mener at denne kapabilitetsteorien har grunnlag for å være menneskerettigheter (Valen-Sendstad, 2017, s.91). I boken “Education as a human right” av Donald Vandenberg, blir det forklart at mennesker har en felles verdi, og det er den felles verdien som gjør oss like (Vandenberg, 1990, s.80). I boken gir Vandenberg eksempler på hvordan MRU forankres i naturrettsskolens perspektiv og hva disse rettighetene kan bestå av:

A: Each human being has its own value and dignity

B: One ought to value each person, regardless of race, gender, social class, politics, physical characteristics og handicap, and so on

C: Moral equality is therefore a human right

D: Brotherly/sisterly love is therefore a human right (Valen-Sendstad, 2017, s.91)

Oppsummert, så er denne “skolen” basert på verdigheten som ligger til grunne i alle mennesker og at dette er noe som må beskyttes gjennom menneskerettighetene. Verdigheten hos mennesker er universelle og tidløse, og kan anvendes i alle kulturer og stater i verden (Valen-Sendstad, 2017, s.91).

Den *deliberativeskolen* tar nødvendigvis ikke utgangspunkt i individet, men i samtalene og diskusjonene mellom aktørene. Her mener man at menneskerettighetene blir skapt, utviklet og endret gjennom diskurs og dialog (Valen-Sendstad, 2017, s.91). Diskurs skal lede til konsensus, og det er gjennom samtale at man navigerer seg frem til hvilke rettigheter som skal gjelde for folket og fellesskapet. Diskursen har derimot tydelig retningslinjer, og man må forsikre seg om at de rettighetene som blir etablert ikke utelukker eller gir fordeler til visse grupper av fellesskapet (Valen-Sendstad, 2017, s.92). For å finne frem til rettighetene som kommer til gode for folket, er

det også essensielt at man setter til side sine egne preferanser og interesser som bare kommer til gode for en selv. Rettighetene må ses i lys av hva som er viktig for fellesskapets trivsel og livskvalitet (Valen-Sendstad, 2017, s.92).

“Hvis rettighetene i naturrettsskolen er utledet av naturen, er de i den deliberative skolen konstruert av deltakerne i samtalen” (Valen-Sendstad, 2017, s.92). Samfunnet er direkte involvert i danningen av rettighetene, og må selv være ansvarlig for at de er gyldige og blir opprettholdt (Valen-Sendstad, 2017, s.92). Denne retningen av tenkning er muligens en av de mest innflytelsesrike av de fire skolene i den normative menneskerettighets-diskursen (Valen-Sendstad, 2017, s.92). Den deliberative skolen vil da stå i kontrast med naturrettsskolen, der det ikke er noen universelle rettigheter som stammer fra noe metafysisk hos mennesker, men rettigheter man kommer frem til ved hjelp av logikk og samtale.

Protestskolen ser på dannelsen av rettigheter gjennom kamp mot urett, undertrykkelse og diskriminering. Menneskerettigheter er svaret på urett i samfunn, og brukes for å endre samfunnsforhold (Valen-Sendstad, 2017, s.92). Menneskerettighetene skal spesielt rettes mot de som er mest utsatt i samfunnet og fellesskapet.

Fokuset er i særlig grad rettet mot mennesker som er diskriminert, det kan være fattige som ikke blir tatt hensyn til fordi sterkere økonomiske interesser vinner fram og presser dem uten at deres rettigheter blir ivaretatt. Det kan være barnarbeid, barn som ikke får utdanning, eller det kan være slaver. Kort sagt er det hovedfokus på dem som lever i virkeligheter hvor rettighetene er mer eller mindre fraværende (Valen-Sendstad, 2017, s.92)

I dette perspektivet er målet med menneskerettighetene å skape endring ved samfunnsvilkår som skaper eller bygges opp av urett. Innenfor denne skolen ser man også på menneskerettigheter som resultat av historien. Flere menneskerettighetsundervisere ser på opplæringen som et prosjekt for endring i kampen mot urett og samfunnets urettferdigheter (Valen-Sendstad, 2017, s.93).

Gjennom denne skolen er det også kritikere til menneskerettighetene. Upendra Baxi er en filosof og pedagog som står sentralt i protestskolens syn på rettighetene. Han ser på menneskerettigheter som et redskap mot marginalisering og undertrykkelse, men også som et våpen. Baxi mener at

menneskerettighetene kan bli brukt til å fremme egne interesser og velstand, og å opprettholde undertrykkelse og urett (Valen-Sendstad, 2017, s.93).

Diskursskolen er den minste skolen av menneskerettighetsperspektiver, og har som tanke at menneskerettighetene eksisterer fordi de snakkes om. I det man slutter å snakke om menneskerettighetene og de ikke lengre er sentrale i verdenspolitikken og i verdenssamfunnet, slutter de å eksistere (Valen-Sendstad, 2017, s.93). Diskursskolen mener altså at de ikke er forankret i naturen, og heller ikke i en felles enighet. Skolen mener også at menneskerettigheter ikke nødvendigvis er svaret i håp om normativt leved grunnlag, og at noe bedre vil overta menneskerettighetenes rolle i fremtiden (Valen-Sendstad, 2017, s.93). Diskursskolen, i likhet med den deliberative skolen, ser på samtalen som et viktig verktøy. Det er dermed ytterligere fokus på hvordan diskursen fungerer, hvor den kommer fra og hvem som setter agendaen for samtalen. Dette perspektivet kan ses på som et kritisk perspektiv, og noen innenfor denne skolen hevde for eksempel at diskursen er ledet av bare hvite, middelaldrene menn (Valen-Sendstad, 2017, s.93). Valen-Sendstad skriver;

Det de mener, er at det å snakke om at noe er universelt, ikke medfører at det *er* universelt. Det universelle er “fanget” i et lokalt språk og blir preget av en lokal kontekst. Filosofen Joseph Butler (2000) mener at det universelle er noe man kan strekke seg mot uten at man noen gang fullt ut vil nå det. Mennesker er preget av sin historie, sitt språk, sin kultur, sin religion, planlagte og tilfeldige hendelser, mens det universelle er begrenset av det historiske (Valen-Sendstad, 2017, s.94).

Et av hovedargumentene innenfor diskursskolen er at menneskerettighetene må endres sammen med samfunnet, og at det aldri er et avsluttet og komplett prosjekt. Når rettighetene ble skrevet på 1940-tallet, ble blant annet homofili ikke tatt hensyn til, med tanke på at det var ulovlig (Valen-Sendstad, 2017, s.94). Nye forhold i samfunnet krever at menneskerettighetene holder seg oppdatert gjennom samtale og refleksjon i alle kulturer og samfunn. Den forståelsen vi har av humanitet i dag er ikke tidløs og universell, men et resultat av historiske endringer, som igjen vil endre seg i fremtiden (Valen-Sendstad, 2017, s.94).

Hvis vi ser på menneskerettighetene i en pedagogisk sammenheng, vil disse fire forståelsene prege menneskerettighets-undervisningen på hver sin måte. De forskjellige forståelsene har motsette syn på forståelse og anvendelse av menneskerettighetene, og det er viktig å være

klar over de forskjellige perspektivene i menneskerettighetsopplæringen (Valen-Sendstad, 2017, s.94). Dembours analyse og inndeling av de forskjellige perspektivene tar for seg menneskerettighets diskursen, men det er mange perspektiver som går igjen i MRU-diskursen. Det er derfor essensielt at MRU representanter har bevissthet om og distanse til sitt eget normative grunnlag i arbeid med MRU, og har kunnskap om de forskjellige perspektivene og diskursen innenfor menneskerettigheter (Valen-Sendstad, 2017, s.95). Hvis underviseren forstår menneskerettighetene hovedsakelig som et sett av moralske, universelle prinsipper som er hevet over all kritikk, vil tilnærmingen muligens være forskjellig fra andre undervisere (Vesterdal, 2012, s.188).

2.2.3 Menneskerettigheter – demokrati og medborgerskap

Tidligere forskning viser at MRU og demokratiundervisning knyttes tett opp imot hverandre, og mye av innholdet blir presentert i begge temaene (Brantefors, 2019). Når vi utforsker MRU vil det bli nødvendig å utforske aspekter ved demokrati og medborgerskap i skolen og i undervisning. Skoler, lærere og lærebøker har ikke bare som mål å forkynne kunnskap om menneskerettighetene, de forskjellige perspektivene og diskursen, men også gi elevene redskaper til å delta aktivt i menneskerettighetsdiskursen gjennom demokratiske prosesser. Ved å ta i bruk medborgerskap-undervisning, kan elevene være med på å fremme, endre og kritisere menneskerettighetene lokalt og internasjonalt.

MRU har som mål å danne elever til å ta del i en menneskerettighetskultur som viser forståelse og respekt for rettighetene, og gi de muligheten til å praktisere verdiene og ideene innenfor denne kulturen. Som underviser i menneskerettigheter har man som oppgave i å danne elevene til å bli reflekterte, bevisste og deltakende borgere i samfunnet. Dette gjenspeiles også i medborgerskaps-undervisningen gjennom det tverrfaglige emne demokrati og medborgerskap.

I et sitat fra boken “Skolen i demokratiet” av Trond Solhaug (2012), blir det forklart hva utdanning for demokratisk medborgerskap er, ved hjelp av definisjonen til Council of Europe (CoE).

“Education for democratic citizenship” means education, training, awareness-raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge,

skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower them to exercise and defend their democratic rights and responsibilities in society, to value diversity and to play an active part in democratic life, with a view to the promotion and protection of democracy and rule of law (CoE, 2010) (Solhaug, 2012, s.18).

Menneskerettigheter kan beskrives som en forutsetning for demokrati og medborgerskap, der rettighetene blir en indikator på hvor demokratisk samfunnet framstår (Vesterdal, 2012, s.184). Kravet, og kampen, om menneskerettigheter gjennom historien har bidratt til dannelsen og utvidelsen av demokratiet og til demokratisk deltakelse. Det er her MRU og utdanning for demokratisk medborgerskap knyttes.

I den norske skole tydeliggjøres menneskerettighetene i formålsparagrafen og overordnet del, og det er tett knyttet til det tverrfaglige temaet “demokrati og medborgerskap” og “bærekraftig utvikling”. Det er også kompetansemål og kjerneelementer i grunnskolens samfunnsfag (Vesterdal, 2012, s.187). I den nye læreplanen i samfunnsfag står det “Gjennom samfunnsfaglege tenkjemåtar og metodar skal elevane utvikle eit aktivt medborgarskap bygd på medvit om demokrati, miljø, menneskerettar, likestilling og verdien av mangfald” (Utdanningsdirektoratet, 2019). I skolens kjerneelementer, under demokratiforståelse og deltaking, skrives det at elevene skal “få innsikt i forskjellar mellom land når det gjeld styresett og ivaretaking av menneskerettar og minoritetar, og de skal sjå korleis forskjellar har hatt og har innverknad på folks liv og høve til å medverke” (Vesterdal, 2012, S.187). Dette viser at MRU er en sentral forutsetning de diverse målene i læreplanen knyttet til de tverrfaglige temaene og kjerneelementene i samfunnsfag og samfunnskunnskap (Vesterdal, 2012, s.187).

Det kan derimot være problematisk hvis skoler, lærere og lærebøker er tilfredsstilt med demokrati og medborgerskap-undervisning, og ser på dette som alternativ eller heldekkende for MRU. Vesterdal skriver;

De felles utfordringene gjelder særlig at det utøves tilfeldig og indirekte menneskerettighetsundervisning som en del av en demokratiopplæring som i utgangspunktet setter søkelys på kunnskap om valg, nasjonalstaten og dens politiske institusjoner, på bekostning av en helhetlig tilnærming til MRU (Vesterdal, 2021, s.190).

En helhetlig tilnærming innebærer mer enn bare de politiske rettighetene, men også kulturelle, sosiale og økonomiske rettigheter. Vesterdal viser til sin egen studie fra 2016, der det ble avdekket at demokrati og menneskerettigheter ble fremstilt som identiske begreper. Menneskerettigheter ble framstilt som et selvinnyttende imperativ og som verdier som inngår i nasjonal identitetskonstruksjon, i stedet for at man underviser *for* menneskerettigheter (Vesterdal, 2021, s.191)

2.2.4 MRU i loven

MRU er et essensielt arbeid i skolen. Her får barna mulighet til å bli kjent med sine egne rettigheter og tilegne seg respekt for menneskerettighetene og frihetene vi har internasjonalt. Skoler og undervisere er pålagt av FN til å undervise i menneskerettighetene og barns rettigheter gjennom FNs barnekonvensjon. I barnekonvensjonen artikkel 29 står det at “Partene er enig om at barnets utdanning skal ta sikte på å utvikle respekt for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter og for prinsippene nedfelt i De forente nasjoners pakt” (Forente nasjoner, 1989, artikkel 29). I artikkel 42 står det også at “Partene forplikter seg, gjennom egnede og aktive tiltak, til å gjøre konvensjonens prinsipper og bestemmelser alminnelige kjent både for voksne og barn” (Forente nasjoner, 1989, artikkel 42).

FN og Europarådet har jobbet med å fremme MRU på et internasjonalt nivå det siste århundret, og dette kom til syne på verdenskonferansen om menneskerettigheter i Wien i 1993. Her skulle FN og medlemslandene fornye sin støtte til menneskerettighetene, og et MRU prosjekt som skulle gå over lengre tid, ble vedtatt (Valen-Sendstad, 2017, s.82). Det skulle være et tiår med MRU i medlemslandene, og en handlingsplan ble satt i verk. Etter tiåret valgte FN å forlenge MRU-prosjektet, som til slutt fikk navnet “Plan of action” (2005-2009). En ny fase ble etterfulgt fra 2010 til 2015, som igjen ble etterfulgt av fasen fra 2015-2019 (Valen Sendstad, 2017, s.82). FNs generalforsamling vedtok en definisjon av MRU i 2011. Den fikk navnet “United Nations Declaration on Human Rights Education and Training”. Denne definisjonen innebærer diverse punkter som skal gjennomsyre undervisningen i menneskerettigheter.

Human rights education and training comprises all educational, training, information, awareness-raising and learning activities aimed at promoting universal respect for and observance of all human rights and fundamental freedoms and thus contributing, inter alia, to the prevention of

human rights violations and abuses by providing persons with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviors, to empower them to contribute to the building and promotion of a universal culture of human rights (Forente nasjoner, 2011, artikkel 2).

Denne listen blir forlenget med tiden, og definisjonen på hva MRU er, har endret seg. Fra å være kunnskaps og institusjons-orientert tilbake til 1970-tallet, til å fokusere på å gi en bredere og mer omfattende forståelse av temaet. Interessen er ikke bare på kunnskapen, men ferdighetene og kompetansen som trengs til å avdekke brudd på rettighetene og å delta i forkastelsen av rettighetskrenkelse (Valen-Sendstad, 2017, s.83). Man må kunne reflektere og analysere situasjoner og ha kjennskap til hvordan man kan ta i bruk rettighetene, for å ta opp kampen mot menneskerettighetsbrudd. Elevene skal ikke bare vite hva rettighetene er, men bli dannet til aktive deltakere og forme samfunnet og sitt eget virkelighetsbilde (Valen-Sendstad, 2017, s.83).

2.2.5 MRU i skolen

Undervisning i menneskerettighetene er et pedagogisk prosjekt som må ta for seg en rekke dimensjoner innenfor temaet. Menneskerettighetene er juridiske dokumenter og de tolkes og anvendes i rettsinstanser. Dette er for flere den viktigste siden av menneskerettighetene og det er dette de mener må fremmes for å påvirke samfunnet (Valen-Sendstad, 2017, s.80). Det er derimot flere sider av menneskerettighetene som må fokuseres på i MRU. Menneskerettighetene må ikke bare bli sett på som konvensjoner, lover og juridiske dokumenter, men også som et politisk og moralsk prosjekt (Valen-Sendstad, 2017, s.80).

Rettighetene er et undervisningsemne og det er skolens oppgave å gi innsikt og forståelse for menneskerettigheter (Valen-Sendstad, 2017, s.55). I menneskerettighets-opplæring er det didaktiske og pedagogiske oppdraget sentralt for å gjøre elevene rustet til handling innenfor menneskerettigheter. Skolen er også et sted som skal integrere barns rettigheter inn i hverdagen til elevene slik at barn blir behandlet som “bærere av rettighetene”. Rettighetene må bli praktisert og respektert på skolen (Winje et al., 2017, s.55). Man kan kalle denne type læring, *gjennom* menneskerettighets opplæring. Denne type læring viser til at skolen skal være preget av respekt for menneskerettighetene og verdiene det innebærer, i møte med elever og ansatte. Ideen bygger på at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan menneskerettighetene blir praktisert ute i verden

(Valen-Sendstad, 2017, s.84). Skolen har dermed som krav i å opprettholde, blant annet, barnekonvensjonen artikkel 12 om barns medvirkning til handling og føre reelle samtaler med elever om spørsmål som påvirker dem som individer og i felleskap (Valen-Sendstad, 2017, s.84).

Norge har også forpliktet seg til Europarådets pakt for MRU og opplæring til demokratisk medborgerskap, som ytterligere legger føringer for hvordan man skal undervise om menneskerettigheter og demokratisk medborgerskap. Pakten knytter også disse to temaene, menneskerettigheter og demokratisk medborgerskap, tetter sammen. Pakten ønsker å framheve menneskerettigheter i praksis og øke standeren innen feltet i og utenfor Europa (Europarådet, 2010, s.3-4). Pakten går mer i dybden på deres to fokuspunkter.

«Opplæring til demokratisk medborgerskap» (education for democratic citizenship, EDC) innebære utdanning, 6 opplæring, bevisstgjøring, informasjon, framgangsmåter og aktiviteter som, ved å utruste elever med kunnskaper og ferdigheter og utvikle forståelse, holdninger og atferd, har som mål å gjøre dem i stand til å utøve og forsvare sine demokratiske rettigheter og plikter i samfunnet, til å verdsette mangfold og til å delta aktivt i det demokratiske livet, med det for øye å fremme og verne folkestyret og rettsstaten (Europarådet, 2010, s. 6).

«Menneskerettighetsundervisning» (human rights education, HRE) innebærer utdanning, opplæring, bevisstgjøring, informasjon, framgangsmåter og aktiviteter som, ved å utruste elever med kunnskaper og ferdigheter og utvikle forståelse, holdninger og atferd, har som mål å gjøre dem i stand til å bidra til å utvikle og verne om en felles menneskerettighetskultur i samfunnet, med det for øye å fremme og verne menneskerettigheter og grunnleggende friheter (Europarådet, 2010, s. 6)

Europarådets pakt skiller også mellom “formell læring”, “ikke-formell læring”, og “uformell læring”. “Formell læring” handler om den strukturerte opplæringen og utdanningen. I Norge vil dette da handle om alt fra barnehage til universitetet. Gjennom denne læringen får man gjerne en formell godkjenning eller grad (Europarådet, 2010, s. 6). “Ikke-formell læring” omhandler alle utdannings og opplæringsprogrammer som er utenfor den formelle utdanningsstrukturen. Dette kan være alt fra kurs, til arbeidsopplæring (ikke lærling), til “skoler” som ikke er underlagt å følge struktur som vanlige grunnskoler må, for eksempel en musikk-skole (Europarådet, 2010, s. 7). Sist nevnes “uformell læring”. Dette begrepet handler om den livslange prosessen der

mennesker tilegner seg kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier fra ulike læringsarenaer og ressurser i sitt daglige liv og virke, og/eller sitt nærmiljø. Dette kan være arenaer som idrett, media, familie og venner, arbeidsliv og tilfeldige møter for å nevne noen (Europarådet, 2010, s. 7).

Europarådets pakt går også innpå forholdet mellom MRU og opplæring til demokratisk medborgerskap. Forholdet utdypes slik:

Menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap er nært beslektede og utfyller hverandre. De avviker mer i fokus og omfang enn i mål og metoder. Opplæring til demokratisk medborgerskap fokuserer hovedsakelig på demokratiske rettigheter og plikter og aktiv deltakelse i forhold til sivile, politiske, sosiale, økonomiske, rettslige og kulturelle samfunnsområder, mens menneskerettighetsundervisning gjelder det bredere spekteret av menneskerettigheter og grunnleggende friheter i alle deler av menneskers liv (Europarådet, 2010, s. 7).

Vi har tidligere i oppgaven vært inne på hvordan disse to temaene er beslektet. Forskjellen her er at denne pakten har Norge forpliktet seg til å følge, så dette setter større krav til at dette faktisk kommer fram i utdanningen, og for vår oppgave sin del, lærebøkene i samfunnsfag.

FN kom med en resolusjon om “human rights education and training” i 2011 som, tidligere nevnt, omhandlet MRU og trening. I denne resolusjonen er det spesielt en artikkel som er relevant for vår oppgave. Artikkel 2. Denne artikkelen utdyper hva som menes med MRU, og presenterer også tre måter/metoder for hvordan elevene skal bli opplært i menneskerettighetene.

Human rights education and training comprises all educational, training, information, awareness-raising and learning activities aimed at promoting universal respect for and observance of all human rights and fundamental freedoms and thus contributing, inter alia, to the prevention of human rights violations and abuses by providing persons with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviours, to empower them to contribute to the building and promotion of a universal culture of human rights (FN, 2011, s. 3).

Igjen kommer det fram at målet med MRU er å motvirke brudd på menneskerettighetene, men det legges også med at elevene skal utvikle holdninger som gjør dem i stand til å bygge opp og promotere en kultur om menneskerettigheter.

Den første måten elevene skal jobbe med menneskerettigheter kalles for “Utdanning om menneskerettigheter” (Education about human rights). Denne måten å jobbe på handler om å gi elevene kunnskap og forståelse om menneskerettighetenes prinsipper og normer, verdiene som ligger til grunn for rettighetene, og de mekanismer som beskytter rettighetene (FN, 2011, s. 3). Forskning vi presenterer i teoridelen av oppgaven viser at denne måten å drive menneskerettighetsopplæring på, er framtreddende.

Den andre måten elevene skal arbeide med menneskerettigheter kalles “Utdanning gjennom menneskerettigheter” (Education through human rights). Denne måten å jobbe på handler om hvordan læring og undervisning skal skje på en måte som respekterer rettighetene til begge partene, i denne settingen da både lærerne og elevene (FN, 2011, s. 3). Dette kan for eksempel være gjennom klasseregler som elevene og lærerne har vært med på å utforme i sammen, som er bygget på menneskerettigheter. Lage regler mot diskriminering eller mobbing kan være eksempler.

Den tredje måten elevene skal arbeide med menneskerettigheter kalles “Utdanning for menneskerettigheter” (Education for human rights). Denne måten å jobbe på handler om å myndiggjøre personer til å kunne dra nytte og uhøve sine rettigheter, men også kunne respektere og opprettholde andre sine rettigheter (FN, 2011, s. 3). Det skal altså jobbes på en måte i skolen som ikke bare tar hensyn til sine egne rettigheter, men også andre mennesker sin rett til menneskerettigheter, og også vite hvordan man kan jobbe for å gi eller opprettholde andre sine rettigheter.

2.2.6 Kritikk – Menneskerettigheter og MRU

MRU har også fått kritikk på noen punkter vi mener er aktuelle å trekke inn i denne masteroppgaven. Det første vi ønsker å trekke inn handler om at menneskerettigheter, og da spesielt menneskerettighetsbrudd, blir ofte fokusert mest på eller kun på hva som skjer i andre land, og ikke fokus på de brudd som skjer i Norge (Vesterdal, 2021, s. 191). Vi ønsker også å se

på hvordan brudd på menneskerettigheter blir forstått som historiske fenomen, uten å trekke klare linjer til dagens samfunn i lærebøkene.

Det første punktet handler om hvordan formidlingen av menneskerettigheter skjer primært gjennom å undervise om menneskerettighetsbrudd, og da gjerne som et problem som primært skjer utenfor i denne oppgavens sammenheng Norges grenser (Vesterdal, 2021, s. 191). Dette går vi mer inn på i neste delkapittel “Menneskerettighetsbrudd i Norge”. Det kan være like viktig å undervise om fraværet av menneskerettigheter, som å undervise om hva menneskerettigheter inneholder av verktøy og rammer for myndiggjøring og for aktiv deltakelse i samfunnet (Vesterdal, 2021, s. 191). Dette kan være med på å danne en ytterlig respekt for de rettighetene vi har og en dypere forståelse av rettighetenes viktighet.

I boken “Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016” fra 2018 er det et kapittel som handler om antisemittisme som erfaring og undervisningstema i dagens norske skole. Boken har undersøkt hvordan temaet antisemittisme blir presentert i lærebøkene på ungdom og videregående skole. Det kommer fram at i andre land enn Norge, kan holocaust gjerne bli presentert på en slik måte at det virker tilfeldig at det var primært jøder som ble målet for folkemordet. Det har gjerne blitt universalisert til noe som handler om gruppefiendtlighet generelt, enn direkte hat mot en spesifikk gruppe (Moe & Syse, 2016, s. 246-247). Det som også kommer frem, er at temaet antisemittisme blir behandlet i begrenset grad, og at det gjerne presenteres som et utelukkende historisk fenomen. Det som skjedde blir gjerne knyttet til nazistene, og blir i liten grad overført videre til antisemittisme i dag, heller trekkes det ofte ikke linjer til lik behandling andre folkegrupper har blitt utsatt for. (Moe & Syse, 2016, s. 247). Kan slike hendelser som oppsto med temaet antisemittisme, også oppstå med andre temaer som handler om eller er sterk knyttet til menneskerettigheter?

2.2.5.1 Menneskerettighetsbrudd i Norge

I Norge i dag brytes det menneskerettigheter. Nylig under arbeid med denne masteroppgaven kom det blant annet opp en sak i media hvor en familie på to voksne og et ungt barn ble internert på Trandum utlendingsinternat i 76 dager (Johnsen, 2022). Familien reiste til Norge fra Afghanistan for å søke asyl, og ble tvangsreturnert til Afghanistan når søknaden ble avslått av

norske myndigheter. Når de ankom Afghanistan, ble de nektet innreise og måtte reise tilbake til Norge. De ble deretter internert på Trandum i syttiseks dager før de ble igjen forsøkt returnert.

FNs menneskerettighetskomite dømte Norge til å betale en «full erstatning» til den unge gutten i familien i etterkant av hendelsen, da Trandum ikke var en egnet plass for barn (Johnsen, 2022). Komiteens uttalelse angående behandlingen av barnet var som følger: «– Ved å internere barnet under forholdene slik de var på Trandum og gjennom å unnlate å vurdere alternativer til internering, tok staten ikke hensyn til barnets beste, står det i uttalelsen, som konkluderer med at Norge var i brudd med bestemmelsen om barns rettigheter.» (Johnsen, 2022).

Norge ble altså dømt for brudd på menneskerettighetene, da spesifikt bestemmelsen om barns rettigheter. Vi har valgt å ta med dette eksempelet i denne oppgaven, da vi ønsker å se om dette er noe som kommer fram i lærebøkene. Vi ønsker i vår analyse av lærebøkene i samfunnsfag å se om bøkene omtaler menneskerettighetsbrudd som noe som skjer «ellers i verden», eller om det omtales om noe som forekommer/kan forekomme også i Norge.

Det finnes også eksempler fra undervisning hvor læreren i sin undervisning har bedt elevene ikke fokusere på norske brudd på menneskerettigheter. I Mari Kristine Jore sin artikkel «Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati» kommer dette fram. Kort fortalt beskriver artikkelen en hendelse når elever på en skole skulle holde framføring om den norske grunnloven fra 1814. I denne framføringen har en av gruppen tatt med den såkalte «jødeparagrafen». Dette var loven som nektet jøder og andre adgang til Norge. Læreren reagerte på dette, og lurte på hvorfor de valgte å fokusere på denne paragrafen, og stilte spørsmål tegn til dens viktighet. Det var ifølge læreren viktigere å fokusere på de «positive» sidene ved grunnloven (Jore, 2018).

I boken «Crossing Borders» av Audrey Osler forklarer forfatteren at dette eksemplet kan være en del av et større problem. Her kommer det fram at i “velfungerende demokratier” er det ofte problemer med undervisningen om egne lands historie. Dette kan være begrunnet av, blant annet, nasjonalisme og stolthet rundt egen historie i henhold til menneskerettigheter. Det forekommer ofte at man overser eller ikke legger fokus på brudd på menneskerettigheter gjort av landet undervisningen foregår i. Undervisningen blir gjerne et “pyntet” bilde av den virkelige historien. Spesielt i sammenheng med politikk og bestemmelser som handler om minoriteter og/eller marginaliserte grupper (Osler, 2014, s. 113-114). Dette kan bli et vedvarende problem i land der

opplæringsplanen også bærer preg av nasjonalisme. Landene kan da ha et ønske om å fremme et helt ukritisk bilde av staten i skolen. Disse nasjonalistiske trekkene er ikke noe vi forventer å finne når vi skal analysere lærebøkene i samfunnsfag som er beregnet for norsk ungdomsskole, men når vi ser erfaringene Jore gjorde seg i sin artikkel, er dette verdt å ta med seg inn i forskerblikket senere.

Det blir også nevnt i Osler sin bok at universelle menneskerettigheter som skal gjelde for alle mennesker, ikke helt strekker til. Det sies blant annet at menneskerettighetene gir rettigheter som skal gi lik behandling til alle, men gir fordeler til de menneskene som har midlene til å kreve de rettighetene som har blitt gitt. I boken nevnes blant annet hvite og heterofile. Det har derfor i senere tid kommet flere lover som tar for seg diskriminering mot, historisk sett, marginaliserte grupper som for eksempel kvinner. Disse lovene tydeliggjorde betydningen av diskriminering mot kvinner, og hva man kunne gjøre for å motarbeide diskrimineringen (Osler, 2014, s. 114-115).

Tidligere forskning viser også at i MRU er det et særskilt fokus på menneskerettighetsbrudd. I en artikkel fra Lotta Brantefors “They dont have as good a life as us; a didactic study of the content of human rights education with eleven-year-old pupils in two Swedish classrooms” presenterer Brantefors funn som indikerer at undervisning ofte fokuserer på menneskerettighetsbrudd. “Human rights are negatively interpreted, with an emphasis on rights violations and children`s need for protection and support” (Brantefors, 2019, s.48).

2.3 Læreplanen

Læreplanen blir et sentralt styringsdokument for vår oppgave om menneskerettigheter menneskerettighetsopplæring. Den vil hjelpe oss å knytte teoriene nevnt i denne oppgaven mer mot samfunnsfaget sitt mål og mening når vi skal analysere lærebøkene. Som nevnt tidligere legger læreplanverket grunnlaget for skolens virke, som vist i læreplanen:

Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen. Den skal også ligge til grunn for samarbeidet mellom hjem og skole. Overordnet del tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen. Alle som arbeider i

grunnopplæringen, må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen (Udir, 2017, s. 1).

Allerede i formålsparagrafen nevnes menneskerettigheter, som beskriver formålet med opplæringen.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane (Udir, 2017, s. 2-3).

Det nevnes eksplisitt i sitatet ovenfor at opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier som er forankret i menneskerettighetene. Elevene skal altså gjennom hele sin opplæring, uavhengig av fag, oppleve at opplæringen knyttes til verdier som ligger til grunne for menneskerettighetene. Lærebøkene bør altså bære et tydelig preg av menneskerettighetene i sin utforming, med tanke på læreplanens overordnede del. I flere andre avsnitt i formålsparagrafen kan menneskerettigheter indirekte knyttes til avsnittene. Det nevnes blant annet innsikt og respekt for mangfold, at opplæringen skal fremme demokrati og likestilling, kritisk tenkning, og å kunne handle etisk og miljøbevisst. Sist i formålsparagrafen står det også at alle former for diskriminering skal motarbeidas (Udir, 2017, s. 2-3). Alle formålene nevnt ovenfor kan knyttes direkte og/eller indirekte til menneskerettigheter og menneskerettighetsopplæring.

I kapittel 1.1 utdypes det videre hvilket innhold opplæringen skal inneholde av menneskeverd:

Menneskerettighetene har sitt grunnlag i menneskeverdet og er en viktig del av fundamentet for rettsstaten. De bygger på universelle verdier som gjelder for alle uansett hvem de er, hvor de kommer fra, og hvor de befinner seg. Barnekonvensjonen er en del av menneskerettighetene og gir barn og unge et særlig vern. Opplæringen må være i samsvar med menneskerettighetene, samtidig som elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene (Udir, 2017, s. 4).

Igjen blir menneskerettigheter tydelig framhevet i overordnet del av læreplanen. Vi mener dog at det er veldig lite konkret i dette sitat om spesifikt innhold som bør være med i undervisningen. Det står: "samtidig som elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene". Vår tolkning av dette er at lærebøkene kan velge et ganske bredt fokus av ulike menneskerettighets

perspektiver, og forskjellige temaer som omhandler menneskerettigheter. I analyse delen ser vi om dette kan potensielt føre til et stort sprik mellom innhold i de forskjellige lærebøkene som skal bruke samme styringsdokumentet.

2.3.1 Læreplanen i samfunnsfag

I læreplanen i samfunnsfag er også menneskerettigheter et sentralt tema, både direkte og indirekte. Sitatet nedenfor er hentet fra kapittelet “Om faget”, underkapittelet “Fagets relevans og sentrale verdier”.

Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget i opplæringen. Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang og bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt. Gjennom samfunnsfaglige tenkemåter og metoder skal elevene utvikle et aktivt medborgerskap bygget på bevissthet om demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold. (Udir, 2019, s. 3)

Her blir menneskerettighetene knyttet opp mot det aktive medborgerskapet som nevnt tidligere i oppgaven. Dette gjør at det legges et større press på lærebøkene i samfunnsfag til å presentere menneskerettighetene på en måte som gjør at elevene ikke bare skal lære om menneskerettigheter, men også hvordan de kan bruke rettighetene.

Fagets relevans og sentrale verdier beskriver hvor faget er viktig på flere plan. Den skal inneholde beskrivelser av hvorfor faget er viktig for eleven selv, arbeidslivet etter skolegang, og samfunnet generelt (Udir, 2022, s. 3). Den skal også vise til overordnet del, hvor den skal vise hvilke verdier og prinsipper som er spesielt viktig for faget. Den skal fortelle hvordan sitt spesifikke fag kan være med på å realisere verdiene i overordnet del gjennom opplæringen (Udir, 2022, s. 3).

I læreplanen i samfunnsfag er også menneskerettigheter nevnt i fagets kjerneelementer. Fagets kjerneelement beskriver hva som er det viktigste innholdet i faget. Dette kan være i form av begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer. Kjerneelementene skal også handle om hva elevene må lære for å kunne mestre å bruke faget (Udir, 2022, s. 5). Kjerneelementene skal henge tett sammen med kompetansemålene i faget, og kompetansemålene skal

være en konkretisering av kjerneelementet. Kjerneelementet skaper sammenheng mellom de mange ulike kompetansemål, og skal også brukes til valg av innhold i undervisningen i de ulike kompetansemålene (Udir, 2022, s. 5-6).

Elevene skal forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold har lagt og legger betingelser for muligheten mennesker har hatt og har til å samarbeide, organisere seg og ta beslutninger i ulike samfunn. Elevene skal få innsikt i forskjeller mellom land når det gjelder styresett og ivaretagelse av menneskerettigheter og minoriteter, og de skal se hvordan forskjeller har hatt og har innvirkning på folks liv og mulighet til å medvirke (Udir, 2019, s. 3).

Bøkene skal altså gi elevene innsikt i ivaretagelse av menneskerettighetene og minoriteter i ulike land, og se hvilke forskjeller som finnes. De skal også se hvordan disse forskjellene påvirker folk sine muligheter til å medvirke. Dette skal knyttes opp mot geografiske, historiske, og nåtidige forhold. Det kan derfor bli viktig for bøkene at menneskerettighetene som blir presentert, ikke blir stående uten rammene rundt i de ulike historiske periodene.

Avslutningsvis vil vi vise til kompetansemålene som er presentert i læreplanen i samfunnsfag. Det blir naturlig å trekke inn kompetansemålene i faget, ettersom de beskriver hva elevene skal kunne etter de ulike trinnene (Udir, 2022, s. 8). Kompetanse målene er en tilspisning av fagets kjerneelementer, men fremdeles utformet på en måte som gir stor rom for å kunne tilpasse sin undervisning og sine egne valg av læringsressurser, som for eksempel lærebøker (Udir, 2022, s. 8).

Et av kompetansemålene for samfunnsfag er: “Utforske og beskrive hvordan menneske- og urfolksrettigheter og andre internasjonale avtaler og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, menneskers liv og likestilling og likeverd” (Udir, 2019, s. 10). Her spesifiseres det igjen at fokuset skal ligge på menneskerettighetenes betydning for menneskers liv, men trekker også fram at det skal også være fokus på hvordan menneskerettighetene påvirker nasjonal politikk.

Dette er det eneste kompetansemålet for ungdomskolen (etter 10. Trinn) som tar for seg menneskerettighetene, om en ikke teller tidligere kompetansemål som elevene skal ha vært igjennom tidligere i skoleløpet. Derimot er det flere av kompetansemålene som beskriver temaer som er sentrale i menneskerettighetene (Udir, 2019, s. 10). Blant annet nevnes kritisk tenkning,

historiske hendelser som har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger, hvordan mennesker har kjempet og kjemper for forandringer i samfunnet, konflikter som kunne vært unngått med andre forutsetninger enn de som var, folkemord og ekstreme handlinger, behandlingen av de nasjonale minoritetene i Norge, bærekraft, levestandard og livskvalitet, mangfold og mange flere (Udir, 2019, s. 10-11).

Det virker å være gjennomgående mye fokus på menneskerettigheter i læreplanen i samfunnsfag, og i læreplanens overordnede del. Det nevnes både direkte og indirekte gjennom kompetansemål, kjerneelementet i faget, og i formålet med utdanningen. Vi tar med oss dette inn i analysen og drøftingen da vi forventer å se en refleksjon av hvor godt integrert det er i læreplanen, i lærebøkene i samfunnsfag.

2.4 Oppsummering av teori

I denne delen av oppgaven har vi gjort rede for en rekke teori som vi kan bruke til å drøfte dataen hentet ut av lærebøkene ved hjelp av analyse. Ved hjelp av dette grunnlaget kan vi drøfte dataene våre i lys av teorien og besvare vår problemstilling.

Vi har sett på lærebokas relevans og posisjon som ressurs, og hva som gjør en lærebok til et nyttig og verdifullt verktøy i undervisningen og utdanningen. Dette har gitt oss innsikt i hva lærebøkene skal oppfylle av krav og hva vi kan forvente av lærebøkene vi skal analysere.

I vår teori utforsket vi også menneskerettighetsbegrepet og de forskjellige perspektivene på menneskerettigheter. Dette er essensielt for vår analyse, da vi danner et større, mer komplett bilde av hva menneskerettigheter er, og hva læreboka burde inneholde. Vi kan se om lærebøkene reflekterer og overveier de forskjellige perspektivene og gir et nyansert bilde av temaet, eller gir et ensidig overfladisk innblikk i et ellers komplekst emne. Det vil også være interessant å se om lærebøkene formidler menneskerettighetene i lys av et av perspektivene nevnt i teorien vår.

Vi forankret også undervisningen i de diverse nasjonale og internasjonale konvensjonene og lovene, som viser hva opplæringen skal gi elevene av kunnskap og forståelse. I analysen vil vi utforske om disse kravene er oppfylt, men også om lærebøkene formidler kunnskap om selve lovene som gir elevene rettighetene.

Menneskerettighetene ble også undersøkt i lys av demokrati og medborgerskap, og vi så på sammenhengen og forholdet til emnene. Vi vil undersøke om demokrati og medborgerskap blir representert i bøkene. Ved hjelp av demokrati og medborgerskap kan elevene ta i bruk rettighetene og være aktive, rettighetsbærende borgere i samfunnet.

Menneskerettighetene i skolen ble også gjort rede for, og vi så på hva slags praktiske tiltak som representerer menneskerettighetenes verdier i skolehverdagen. Her har vi også brukt begrepene *om, gjennom og for* MRU I analysen vil vi utforske om lærebøkene tar for seg disse begrepene, og forklarer betydningen av de forskjellige “preposisjonene”.

Vi har også i vår teori gjort rede for kritikk av menneskerettighetene og MRU, og sett på Norge i forhold til menneskerettighetsbrudd. Vi vil i vår analyse se om lærebøkene tar for seg noe av denne kritikken, og om Norges ansvar og brudd blir reflektert rundt.

Til slutt, gjorde vi rede for læreplanverket og læreplanen i samfunnsfag. Dette er essensielt i arbeidet om å utforske om lærebøkene oppfyller kravene stilt fra læreplanverket og hva slags rammer som er gitt fra læreplanverket i MRU. Ut ifra tidligere forskning vist i teorien, er også MRU preget av et fokus på menneskerettighetsbrudd. Vi ønsker å utforske om dette fokuset eksisterer i nyere lærebøker.

Gjennom metoden og analysen vår ønsker vi å hente ut data vi kan drøfte i lys av denne teorien, og forhåpentligvis få muligheten til å besvare problemstillingen; *Hvordan behandles temaet “menneskerettigheter” i nye lærebøker i samfunnsfag, og oppfyller lærebøkene læreplanverkets krav om menneskerettighetsundervisning?*

3. Metode

“En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder”
(Dalland, 2017, s.51).

Vårt mål med denne oppgaven er å analysere hvordan temaet menneskerettigheter blir behandlet i de nye lærebøkene i samfunnsfag på ungdomskolen. Vi ønsker også i vår analyse å utforske hva

slags MRU lærebøkene legger opp til. Vi har så langt i oppgaven sett på lærerbokas posisjon i undervisningen, undersøkt menneskerettighetsbegrepet, de forskjellige perspektivene innenfor menneskerettighetene, og hva som må til i undervisning for å danne elever til å ta del i en menneskerettighetskultur. Vi skal i lys av denne teorien, drøfte funnene våre i analysen og besvare problemstillingen vår.

Denne delen av oppgaven vil vise de metodiske valgene vi har tatt og dataen vi har funnet gjennom analysen. Vi vil også begrunne våre valg i henhold til vår problemstilling. Videre går vi inn på vår datainnsamlingsmetode, og hvilke bøker vi bruker i vår lærebokanalyse. Vi vil også til slutt drøfte vår masteroppgaves kvalitet.

3.1 Metodisk tilnærming

I denne oppgaven skal vi gjennomføre en kvalitativ dokumentanalyse, eller lærebok analyse. Johannessen beskriver dokument analyse “som en type kvalitativ innholdsanalyse der forskeren samler inn data som analyserer for å få frem viktige sammenhenger og relevant informasjon om det eller de forholdene i samfunnet vi ønsker å studere” (Johannessen et al., 2016, s.99). Denne type metode tar da i bruk empiri eller dokumenter som ikke er innhentet av forskeren, men ressurser som allerede har blitt dannet. Dokumentene er som oftest skapt i en kontekstuell helhet, og har ofte som tanke å formidle noe til spesifikke lesere (Johannessen et al., 2016, s.99). Et dokument kan bli definert som alle nedtegnelser av personers tanker, handlinger og skaperverk.

For å analysere lærebøkene ytterligere, kan det være interessant å se hva som utgjør et dokument i en dokumentanalyse. Man kan dele dokumentene inn etter form, type og innhold. *Type* omhandler om dokumentet er en primær, sekunder eller tertiærkilde. Her er de viktigste forskjellen hva slags kilder som blir brukt, og om kildene blir reflektert og bygget på i lys av andre kilder (Johannessen et al., 2016, s.100). *Form* tar for seg dokumentets “media” - er det et skriftlig, visuelt eller auditivt dokument. *Innhold* ser på de forskjellige meningsytringene og perspektivene til forfatteren(e) som står bak boka, og fakta innholdet om spesifikke temaer (Johannessen et al., 2016, s.100).

Det finnes ulike strategier i analysen av en dokumentanalyse, og den strategien vi tar i bruk er, i hovedsak, *diskursanalyse*. Denne type analyse blir i boken “Samfunnsvitenskapelig metode” av Johannessen, Tufte og Christoffersen, beskrevet slik;

En diskurs er et sett med begreper, problemstillinger og formuleringer som ligger nedfelt i språket, og som definerer hva som kan sies om et gitt tema. Diskursanalyse dreier seg om analyse av ytringer, utsagn og tekster og er opptatt av hvordan mennesker kategoriseres og hvordan dette påvirker handlingsmulighetene deres. Diskurs er nært forbundet med forskjellige teorier om makt, hvor evnen til å definere diskursen ofte likestilles med det å definere virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s. 104).

Analysen vår vil også ha et fenomenologisk fokus og tilnærming, der vi utforsker forståelsen og begrepsbruken i møte med et *fenomen*. En fenomenologisk metode blir brukt for å studere verden slik mennesker oppfatter den, og målet med metoden er å gi en presis beskrivelse av aktørens perspektiv på forskjellige fenomener. Det er da viktig å se på disse perspektivene og beskrivelsene i konteksten og sammenhengen de befinner seg i (Johannessen et al., 2016, s.78). For at forskeren skal forstå meningen av ytringene, må man først være klar over sammenhengene de blir skapt i. Meninger kan ha forskjellige betydninger i forskjellige kontekster (Johannessen et al., 2016, s.78). I vårt tilfelle vil vi derimot se på beskrivelser og perspektiver av fenomenet “menneskerettigheter” i en undervisningskontekst.

Når man arbeider med en tekstanalyse, eller en dokumentanalyse, kan det være vanskelig å skille mellom en kvalitativ analyse eller en kvantitativ analyse. Det er derimot distinkte forskjeller på de forskjellige metodene, og det er nødvendig å vite hva slags analyse man skal gjennomføre.

Boken “Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning” inneholder en kort forklaring på de to forskjellige typene forskning.

Kort sagt er kvantitative metoder basert på at informasjon om virkeligheten formidles ved hjelp av tall. Sosiale fenomener omsettes til tallmessige størrelser som igjen kan behandles ved hjelp av statistiske analyser. Den vanligste måten å tallfeste sosiale fenomener og menneskelig adferd på er gjennom spørreskjema der spørsmål har faste svaralternativer. Kvalitative metoder innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk. Beskrivelser av virkeligheten fremstilles i tekster, enten i form av rene

nedskrivninger av hva folk sier, eller i en form der forskeren selv ned hva han eller hun observerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s.89).

Vår analyse vil i hovedsak være kvalitativ orientert, der vi innhenter informasjon om virkeligheten og utforsker beskrivelsen av virkeligheten i tekster. Det vil derimot være vanskelig å ha en metode som er absolutt kvantitativ, og det vil derfor også være elementer av kvalitativ forskning. Vi vil likevel påstå at oppgaven hovedsakelig tar for seg en kvalitativ undersøkelse og design.

3.1.1 Forskerrollen

Vi har igjennom vår forskning og analyse forsøkt å være klar over vår rolle som forskere. I vår analyse må vi på en kritisk måte kunne beskrive hvordan kunnskapen som lærebøkene formidler, er konstruert. Våre “funn” er vår forståelse av hvordan lærebøkene fremstiller temaet menneskerettigheter, begrenset til innrammingen av problemstillingen og oppgaven (Postholm & Jacobsen, 2018, s.220). Kunnskapen konstrueres i møte med forskeren og teorien vi har innhentet. Det blir nødvendig for oss som forskere å ha gjort seg tanker rundt hvordan vi kan ha påvirket dataene og funnene gjennom våre forforståelser og perspektiver på temaet. Vi er derimot to individer som skriver denne oppgaven og gjennomfører analysen, og har da forskjellige forforståelser og perspektiver på temaet. Dette gjør at vi kan reflektere sammen rundt funnene og se om vi som forskere har hatt et valid og relativt nøytralt syn på dokumentene vi skal analysere.

I boken “Metode og oppgaveskriving” av Olav Dalland, blir det fremstilt en rekke spørsmål man kan stille seg selv før man utfører en analyse, for å få en større forståelse av sin egen forforståelse og perspektiv. Dette var spørsmål vi selv stilte, for å prøve å få et tydeligere bilde av oss selv som forskere. Eksemplene i boka tok for seg spørsmål som “Hva er grunnen til at jeg studerer dette?”, “Hvilken kjennskap har jeg til dette?”, “Hva har jeg lest om dette” og “Hvilke holdninger og synspunkter har jeg til dette” (Dalland, 2017, s.79).

3.2 Utvalg av lærebøker og avgrensing

I denne oppgaven skal vi analysere lærebøkene som blir brukt i samfunnsfag på ungdomsskolen, som har kommet i tråd med det nye læreplanverket (LK20). Det finnes et utvalg av samfunnsfagbøker, og det blir nødvendig å velge spesifikke bøker å analysere.

Det kan blant annet være nødvendig å nevne at vi analyserer elevenes versjon av læreboka, ikke underviserens versjon. Vi fokuserer også på kunnskapsinnholdet i bøkene, ikke oppgaver, leserhenvendelser eller andre prosjekter i samarbeid med bøkene.

For å finne ut av hvilke bøker vi ville utforske nærmere, dannet vi noen kriterier som lærebøkene måtte oppfylle. Kriteriene var som følger;

1. Lærebøkene ble utgitt etter det nye læreplanverket, og ble dannet i tråd med LK20.
2. Lærebøkene er valide, og kommer fra “anerkjente” forlag.
3. Bøkene skal være rettet mot ungdomsskolen, og skal forsøke å dekke kompetansemål etter 10 trinn.
4. Vi forholder oss til lærebøker slik vi har definert det, enten fysiske eller digitale, men ikke alt av læringsressurser tilgjengelig i elevenes læringsunivers (videoer, spill, musikk etc.)

Ved hjelp av disse kriteriene og avgrensningene har vi valgt tre bøker vi velger å analysere i denne oppgaven. Vi valgte å velge en bok for hvert års-trinn på ungdomsskolen, for å få et større, mer nyansert bilde av MRU. Relevans 8 og 10 er utgitt av Gyldendal, mens Arena 9 er utgitt av Aschehoug. Vi følte det var gunstig å se på to forskjellige publiseringselskap, slik at vi får mulighetene til å drøfte eventuelle forskjeller fra forlag til forlag. Vi har valgt å analysere *Relevans 8*, skrevet av Heidenreich og Moe, utgitt av Gyldendal, *Arena 9*, skrevet av Veinan Hellerud, Førland Erdal, Molstad Johnsen og Westersjø, utgitt av Aschehoug og *Relevans 10* skrevet av Heidenreich og Borgaard Waage, utgitt av Gyldendal.

Dette er relativt helt nye samfunnsfags verk og har blitt revidert og utgitt i tråd med den nye læreplanen. *Relevans 8* hevder blant annet å presentere samfunnsfag som en helhet, og formidle diverse perspektiver på historie og samfunnskunnskap. Boken hevder å legge til rette for refleksjon og kritisk tenking, og lar elevene gå i dybden på samfunnsfaglige problemstillinger. Boken er en del av det større læreverket “Relevans”, og hevder å dekke målene i læreplanen for samfunnsfag 8.-10. trinn etter LK20 (Relevans 8, Heidenreich & Moe, 2020).

Arena 9 hevder også at boken følger den nye læreplanen i samfunnsfag for 8.-10. års-trinn og boken er delt inn i tre hoveddeler. Bokens hoveddeler bygger på kjerneelementene demokratiforståelse og deltakelse, bærekraftig samfunn, og identitets-utvikling og fellesskap.

Arena 9 har som mål å hjelpe elevene i møte med et mangfoldig samfunn fylt av kunnskap og historie (Arena 9, Hellerud et al., 2021, s.3).

Relevans 10 hevder i likhet med de andre verkene å dekke målene i læringsplanen (LK20) fra 8. - 10.trinn. Boken skal presentere samfunnsfag som en helhet, og fremstille perspektiver fra historie, geografi og samfunnskunnskap. Læreboken hevder å legge til rette for refleksjon og kritisk tenking (i likhet med Relevans 8) og å gjøre samfunnsfag tydelig for elevene (Heidenreich & Waage, 2022).

3.3 Studiens kvalitet

I enhver undersøkelse, enten det er et studentprosjekt eller en omfattende forskningsprosess, må det stadig tas valg. Det starter med valg av tema for undersøkelsen, deretter valg av problemstilling, forskningsmetode, hvem eller hva som kan bidra til data, hvorda data skal samles inn og deretter analyseres, vurderes og konkluderes. Til slutt kommer valg knyttet til formidling av resultatene. Hvor godt har vi besvart det spørsmålet, problemstillingen, vi har stilt? I hvilken grad resultatet er holdbart eller gyldig avhenger av hvor godt vi er i stand til å gjøre rede for de valgene vi har tatt i løpet av prosessen og hva de har hatt å bety for resultatet. Med en vitenskapelig innstilling er det noen normer og idealer vi bør anstrenge oss for å følge uansett valg av metode. (Dalland, 2017, s. 55).

3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet og pålitelighet handler primært om i hvilken grad våre forskningsresultater kan reproduseres på et annet tidspunkt av andre forskere, og om man følger et tradisjonelt syn på reliabilitet knyttet til positivistiske idealer. Den underliggende epistemologien bak å kunne gjøre slike tester er at det finnes en objektiv og stabil virkelighet som lar seg måle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-224). Det er dog ikke like mye støtte for dette som det har vært tidligere, spesielt knyttet mot kvalitative studier. En kvalitativ studie kan være svært vanskelig å reprodusere, ettersom møtet mellom forskeren og feltet/materiale vil være ulikt når andre utfører det samme arbeidet som vi har gjort i denne oppgaven. Vi som forskere tar med oss vår egen

subjektive, individuelle teori inn i forskningen, og denne teorien er stadig i utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). Hva skal da gjøres istedenfor å forsøke å reprodusere vår forskning sånn som den har blitt gjort for å se på oppgaven reliabilitet? Boken “Forskningsmetode for masterstudenter i læreutdanning” av May Britt Posthold og Dag Ingvar Jacobsen fra 2018 sier noe om dette.

Reliabilitet bør i stedet knyttes til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet. Da kreves det at vi som forskere selv reflekterer over vår egen påvirkning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Vi har begge mye forkunnskaper rundt menneskerettigheter, noe vi har tilegnet oss gjennom høyere utdanning og tidligere skolegang. Vi har begge hatt erfaringer om menneskerettigheter gjennom denne opplæringen, og har begge meninger om hva som “viktig” å fokusere på når det kommer til undervisning om menneskerettigheter. Vi ønsker derfor i denne oppgaven å holde oss til teoriene og forskningen vi har tidligere presentert i oppgaven. Dette minimerer personlig partiskhet når vi skal vurdere innholdet i lærebøkene.

Den andre tingen boken til Postholm og Jacobsen nevner er at vi som forskere må gjøre forskningsprosessen synlig, slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Vi ønsker derfor i denne metode delen av oppgaven å presentere hvordan vi har gått gjennom lærebøkene, slik at andre også kan ta på seg våre “forskerbriller”. Vi kommer også til å presentere funnene våre i analysedelen, hvor da en kan se på hvilken måte vi har gått gjennom vårt datamateriale, som er lærebøkene.

3.3.2 Validitet

For å kunne si noe om vår oppgaves validitet, også kalt gyldighet, er det to forhold ifølge boken til Posthold og Jacobsen vi må reflektere over. De første vi må snakke om er begrensinger knyttet til egen forskning, og det er andre er hvordan vi gjennom vår måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket det endelige resultatet vi kommer fram til avslutningsvis i oppgaven (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

Hvilke begrensinger er knyttet til egen forskning i denne oppgaven? Vi har i denne oppgaven gjort oss et utvalg av datamateriale som vi ønsker å gjennomgå for å besvare problemstillingen.

Vi har på grunn av oppgavens omfang måtte velge hvilke bøker vi ønsker å se på. Vi har ikke i denne oppgaven sett på “alle” samfunnsfagbøker knyttet til den nye læreplanen. Dette gjør at vår oppgave ikke kan generalisere hva som står i “alle” lærebøker om menneskerettigheter, men påpeke tendenser i vårt utvalg av data. Vi har heller ikke gjennomført noen form for intervju eller sendt spørsmål til forfatterne av bøkene, så vi ser ikke hvilke vurderinger forfatterne har gjort når de har utformet lærebøkene. Det blir vår tolkning basert på teoriene vi har valgt ut som blir bruk for å besvare problemstillingen.

3.4 Gjennomføring av datainnsamling

I innsamlingen av data var det viktig å være struktur og å vite hva man ser etter i bøkene. For å få en bedre oversikt over dokumentene og innholdet som vi skulle analysere, tok vi i bruk Kirsti Malteruds forslag til innholdsanalyse (Johannessen et al., 2016, s.173). Når man bruker fenomenologisk metode er det vanlig å analysere meningsinnhold, der forskeren ønsker å utforske innholdet i datamaterialet. Forskeren fortolker datamaterialet gjennom utforskning og ønsker å forstå den dypere meningen (Johannessen et al., 2016, s.173). En slik prosess kan gjøre det enklere for oss som forskere å både innhente funn i datamaterialet, men også dokumentere hvordan vi har kommet fra til tolkningene av tekstene. Dette er igjen med på å styrke studiets validitet og kvalitet (Johannessen et al., 2016, s. 177). Innholdsanalysen er fire hovedfaser, og en rapporteringsfase;

Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold – I oppstartsfasen av analysen var det essensielt at vi satt oss inn i de diverse verkene. Vi leste gjennom materialet vi samlet inn og utforsket de sentrale temaene. Målet var ikke å notere eller bemerke seg detaljer i tekstene, men å danne et helhetsinntrykk av lærebok-utvalget. Det var også i denne fasen vi sammenfattet det innholdet vi mente var nyttig for vår studie og analyse, og denne sammenfatning dannet førsteinntrykket av tekstene (Johannessen et al., 2016, s.173).

Koder, kategorier og begreper – I denne fasen isolerte vi elementer som vi så på som meningsbærende for problemstillingen, og skilte ut det som ikke var relevant for studie. Vi markerte delene av teksten som tilføyde til forståelsen av tematikken og kunne brukes til å besvare problemstillingen. Dette kalles *koding*, og de kodene vi dannet kalles *tolkende koder*. Tolkende koder er begreper som beskriver sammenhenger som reflekterer materialet, og kan

forstås og tolkes. Ved å kode tekstene fikk vi en oversikt over informasjon vi tolket som meningsbærende for videre arbeid (Johannessen et al., 2016, s.173-174).

Kondensering – I kondenseringsfasen trekker man vanligvis ut kodene og sorterer de i diverse systemer (matriser, tabeller og kolonner). Vi valgte å trekke ut kodene å kategorisere dem ut ifra hvilke aspekter av menneskerettigheter de berører. Dette gjorde det enklere å konkretisere funnene fra boka i oppgaven, å vise til flere eksempler i bøkene. Det gjorde det også enklere å drøfte rundt de forskjellige aspektene ved menneskerettigheter (Johannessen et al., 2016, s.176).

Sammenfatning – Sammenfatning eller rekontekstualisering betyr å bruke funn og materiale til å danne nye beskrivelser og muligens forståelser. Her skrev vi inn våre funn og *koder* i oppgaven, og forsøkte å formidle vår forståelse og tolkning av lærebøkene (Johannessen et al., 2016, s.176-177).

4. Analyse

I denne delen av oppgaven skal vi fremlegge analysen vår av de tre lærebøkene “Relevans 8”, “Arena 9, og “Relevans 10”. Ved hjelp av vår analyse skal vi besvare problemstillingen *“Hvordan belyses temaet “menneskerettigheter” i nye lærebøker i samfunnsfag, og oppfyller lærebøkene læreplanverkets krav om menneskerettighetsundervisning?”* Analysen er delt opp i fire deler, der vi ser på de forskjellige aspektene innenfor MRU.

Vi skal først utforske hvordan menneskerettighetsbegrepet blir fremstilt, hvilket perspektiv lærebøkene har til menneskerettigheter, og om noen av de forskjellige perspektivene blir reflektert rundt eller forklart. Her blir det også interessant å se på begrepsbruken til lærebøkene, og om de viderefører noen av de begrepene vi har redelagt for i teorien.

Vi vil deretter se på demokrati og medborgerskap, og om menneskerettighetene synliggjøres gjennom dette begrepet. Vi vil undersøke om/hvordan menneskerettigheter blir reflektert i lys av begreper som f.eks. “aktiv/deltakende borger”, “demokrati”, “aktivisme” og “myndiggjøring” innenfor demokrati og medborgerskap.

I den tredje delen vil vi utforske hvordan lærebøkene behandler menneskerettighetskritikk, og brudd på menneskerettigheter. Vi vil se på om det blir presentert de diverse kritikkene til menneskerettighetene, og om bruddene på menneskerettighetene internasjonalt, men også nasjonalt, blir fremstilt.

Til slutt

Analysen vil altså prøve å beskrive hvordan temaet blir behandlet i de diverse bøkene, innenfor forskjellige emner, og om læreboka utfyller læreplanverkets mål om MRU.

4.1 Perspektiver på menneskerettigheter

I de tre bøkene fremstilles det forskjellige perspektiver på menneskerettigheter, i forskjellig grad og hyppighet. Alle lærebøkene tar for seg menneskerettigheter i forskjellige grader, og betegner og definerer menneskerettighetene i ulike perspektiver, i ulike kontekster. Alle lærebøkene ser derimot på menneskerettigheter som universelle og skal gjelde for alle internasjonalt, og ser på menneskerettigheter som medfødt. Vi kan derimot se at i temaer som omhandler urett, krenkelse og tyranni blir menneskerettighetene nevnt oftest. Lærebøkens menneskerettighetsdiskurs er tett knyttet til *protestskolen*, der menneskerettigheter ses gjennom historisk krenkelse og urett. Dette kan også gjenspeiles i lærebøkens fokus på menneskerettighetsbrudd.

I Arena 9, skrevet for niende trinn, er det skrevet et eget kapittel om FN og menneskerettigheter, kalt “Mot en bedre verden? FN og internasjonalt samarbeid”. I dette kapittelet blir, blant annet, begrepet menneskerettigheter “behandlet”. Rettighetene blir betont av et tydelig historisk perspektiv, der læreboka argumenterer for at rettighetene ble dannet gjennom kamp mot urett og krenkelse. Teksten åpner med; “Fra historien kjenner vi til en rekke eksempler på ledere som har begått overgrep mot befolkningen eller ikke gitt dem rettigheter som vi tar for gitt i Norge i dag. Jødeutryddelsen under annen verdenskrig er et eksempel på dette.” (Arena 9, Hellerud et al., s. 176). Dette etterfølges av flere historiske eksempler av urett og krenkelse. Teksten stiller til slutt spørsmålet “Hvordan kan verdenssamfunnet beskytte mennesker mot brutale ledere og gi alle gode levevilkår?” Det blir ikke gitt noen definisjon på begrepet menneskerettigheter i denne delen av teksten. (Arena 9, Hellerud et al., s. 172). I innledningen av menneskerettighetstemaet er det et tydelig menneskerettighetsperspektiv preget av *protestskolen* (Dembour, 2010). Det blir

skrevet en kort setning om menneskerettighetenes universalitet. “For det første var det helt nytt at mange land ble enige om en regel om likhet for alle mennesker i verden, uavhengig av kultur og bosted” (Arena 9, Hellerud et al., s. 176). Det er dermed skrevet i en rettslig og juridisk kontekst.

Dette ser vi igjen i boken “Relevans 8”, der menneskerettighetene kort blir presentert. Her får begrepet derimot en definisjon.

Menneskerettighetene er de grunnleggende rettighetene som alle har, uavhengig av kjønn, alder, religion og nasjonalitet. Ifølge menneskerettighetene har du rett til liv, rett til å tro på hva du vil, rett til utdanning og rett til å si og mene det du vil (Heidenreich & Moe, 2020, s. 94).

I denne definisjonen av menneskerettighetene, blir begrepet tilegnet en universalitet og har et naturretslig perspektiv. Dette er grunnleggende rettigheter som er medfødt og mennesker har en iboende verdighet. Definisjonen tilhører altså *naturretskolen* innenfor Dembours inndeling av menneskerettighetsperspektiver (Dembour, 2010). Når menneskerettigheter blir omtalt i teksten derimot, blir fokuset skiftet over til brudd på menneskerettigheter, urett og krenkelse (Heidenreich & Moe, 2020, s.94). Definisjonen blir ikke omtalt eller forklart, og perspektivet endrer seg fra å være naturretslig, til å fokusere på syn innenfor protestskolen.

I boken “Relevans 10” blir menneskerettigheter satt i fokus under kapittelet “Fra demokrati til diktatur” (Hellerud et al., 2021, s. 156). Her er det fraværet av rettighetene som utforskes, og mangelen på menneskerettigheter blir brukt som et virkemiddel for å forstå diktatur og tyranni. Rettighetene som spesifikt blir nevnt som truet er ytringsfriheten, friheten til utdanning og bruken av tortur eller mishandling. Som vi har nevnt i teorien, kan det være didaktisk gunstig å undervise om fraværet av menneskerettigheter, i lik grad som å undervise om hva menneskerettigheter inneholder av verktøy og rammer for myndiggjøring og for aktiv deltakelse i samfunnet (Vesterdal, 2021, s. 191). Dette kan være med på å danne en ytterlig respekt for de rettighetene vi har og en dypere forståelse av rettighetenes viktighet. Dette perspektivet på menneskerettigheter blir igjen et tydelig eksempel på et perspektiv som tilhører protestskolen (Hellerud et al., 2021, s.156).

Dette gjenspeiles også i “Arena 9” under kapittelet “Fattigdom og rikdom i verden – store forskjeller”. Her redegjør læreboka for sentrale begreper innenfor ulikhet, krenkelse og menneskeverd. Teksten fokuserer innledningsvis på begrepet “levekår” og viser til tydelige internasjonale forskjeller (Hellerud et al., 2021, s.218). Ekstrem fattigdom blir beskrevet som “uverdige” og flere av landene blir beskrevet som å ha utfordringer knyttet til vann og dyrkbar jord. Her er det en mangel på velferd, og individer som lever i fattigdom får ikke innvilget en rekke av sine rettigheter.

I boken “Relevans 10” er det flere temaer og kapitler som reflekterer menneskerettighetene, selv om de nødvendigvis ikke er nevnt eksplisitt. I kapitlet “Velferd for alle” står det at;

I Norge skal det altså ikke være noen forskjell på folk, uansett om de er rike eller fattige, og uansett om de er enslige eller har stor familie og mange venner. Alle mennesker skal få hjelp og beskyttelse fra det offentlige, det vil si staten eller kommunen. Ingen skal være nødt til å tigge eller be om hjelp fra venner eller slektninger (Heidenreich & Waage, 2022, s.10-11).

Dette tar for seg viktige elementer innenfor menneskerettighetene, blant annet artikkel 22 og artikkel 25 i menneskerettighetene. “Alle har rett til sosial trygghet og grunnleggende hjelp fra myndighetene” og “Alle har rett til en tilstrekkelig levestandard (mat, klær, bolig, medisin m.m). Gravide og barn har rett til spesiell omsorg (Hellerud et al., 2021, s.178-179).

Her viser boken til et naturretslig, universalt perspektiv, der mennesker har en iboende verdighet som er medfødt og uavhengig av hvem du er i samfunnet. Det er staten og myndighetenes oppgave å opprettholde disse kravene som er satt for velferd.

“Relevans 10” tar også for seg identitet og kultur i kapittelet “Kultur i en sammenvevd verden”. Læreboka utdyper hva et flerkulturelt samfunn er, og bruker toleranse som et sentralt begrep. Teksten tar også for seg begreper som “fordommer” og “stereotypier”, og det er igjennom møter og samtaler med andre kulturer og mennesker, vi kan bekjempe slik retorikk. Dette er tett knyttet opp til artikkel 18 i menneskerettighetene som omhandler retten til å tenke hva man vil og handle etter egen overbevisning. Den omhandler også religionsfrihet (Heidenreich & Waage, 2022, s.96; Hellerud et al., 2021, s.179). Her kan man se at menneskerettigheter blir sett på i et perspektiv knyttet til *den deliberative skolen*. Dette perspektivet tar for seg samtaler og diskurs i dannelsen

av menneskerettighetene. Ved hjelp av samtale kan man sammen komme frem til hva som er en rettighet og ikke, og det blir nødvendig å ha slike samtaler i flerkulturelle samfunn der man har et mangfold av individer med ulik bakgrunn, verdier, religion og menneskesyn.

I “Relevans 8” side 81 nevnes noe av innholdet fra den amerikanske uavhengighets erklæringen. Det gis spesielt fokus til de delene av erklæringen som satte grunnlaget for dagens menneskerettigheter. Boken velger å fokusere på blant annet disse punktene i uavhengighets erklæringen; Alle mennesker er født like. Alle mennesker har noen umistelige rettigheter. Hver og en kan være med og bestemme hvem som skal styre, og hvordan styret skal være. Amerikanerne skal styre seg selv og være uavhengige av Storbritannia (Heidenreich & Moe, 2020, s. 81). Boken viser til tidlige forsøk på implantering av generelle menneskerettigheter, men trekker få linjer framover. Den viser allikevel hvordan slaveriet fortsatte selv etter uavhengighets erklæringen.

“Relevans 8” gjør også det samme når den presenterer teamene som handler om opplysningstiden og den franske revolusjonen. Den står i boken:

På 1700-tallet utviklet ideen om grunnleggende rettigheter seg. Alle mennesker skulle ha rett til liv og frihet og til å kunne bestemme over seg selv og sin eiendom. De skulle være fri fra undertrykkelse og tilfeldige straffer. Dette var en helt ny måte å tenke på.

(Heidenreich & Moe, 2020, s. 74)

Igjen vises det til historiske hendelser som handler om menneskerettighetene, men nevner lite om den historiske konteksten, og trekker lite linjer til i dag. Det den derimot gjør er å ha en kronologisk oppbygging av menneskerettighetsrelaterte temaer fra denne perioden. De tar først opplysningstiden, så videre til den amerikanske revolusjon, før den til sist snakker om den franske revolusjon. (Heidenreich & Moe, 2020, s. 74-91). Boken gjør et “hopp” til menneskerettigheter i moderne tid etter å ha snakket om disse historiske periodene, men gjør lite for å knytte dem sammen. Mer om denne delen i kapittel 4.3 i denne oppgaven.

I “Relevans 8” på side 81 beskrives slaveriet i USA, i kontekst av den amerikanske revolusjonen. Dette sier boken:

Både uavhengighetserklæringen (1776) og grunnloven (1789) slo fast at alle mennesker var født like og var like mye verdt. Likevel fortsatte mange å kjøpe, eie og selge slaver.

Slavene kom opprinnelig fra ulike land i Afrika. De hadde blitt tvunget om bord i skip som fraktet dem over til Amerika. Mange slaver ble svært dårlig behandlet. (Heidenreich & Moe, 2020, s. 81).

Her blir det nevnt at universelle rettigheter skulle være for alle mennesker, men det gjaldt altså ikke for slaver. Boken går ikke videre med dette temaet her i denne delen av boken. Og ser ikke ut til å trekke videre linjer til andre historiske hendelser, eller dagsaktuelle temaer som kan ha rot i dette.

Et eksempel på nyere historie i boken “Relevans 8” var kvinnekampen på 1970-tallet. Her beskrives et samfunn som protesterte og sto opp mot urettferdige og krenkende vilkår i samfunnet. Dette er ikke bare et tydelig eksempel på perspektiver fra *protestskolen*, men også på demokratisk deltakelse og aktivt medborgerskap (Heidenreich & Moe, 2020, s.57).

Menneskerettighetene blir definert som *naturrettslige* på de fleste områder, i bøkene som velger å gi en definisjon på hva menneskerettighetene er. Lærebøkene sentraliserer menneskerettighetenes medfødte natur og ser på menneskerettigheter som noe universalt. Menneskerettigheter er medfødt, og alle individer har krav på de samme rettighetene uavhengig av hvem du er, hvor du er født og hvilken kultur du er en del av.

Samtidig er menneskerettighetsdiskursen styrt av to hovedelementer i lærebøkene. Det rettslige og juridiske, og urett og krenkelse.

FNs verdenserklæring fra 1948 er i stor grad med på å konstruere menneskerettighetsbegrepet i lærebøkene. Det rettslige og juridiske er sentralt i lærebøkene, og er et perspektiv som blir brukt og gjentatt i alle teksten. Hvis menneskerettighetsbegrepet er konstruert av FN og aktørene i FN, vil perspektivet på menneskerettighetene tilhøre *den deliberative skolen*, der man har gjennom diskurs kommet frem til et sett med rettigheter for alle.

Menneskerettighetsbrudd, urett og krenkelser er også et viktig element i konstrueringen av menneskerettighetsbegrepet i lærebøkene. Som vist i tidligere teori, preger disse bruddene mye av undervisningen, noe som gjenspeiles her. Det er spesielt fokus på menneskerettighetsbrudd i “andre land”, men også noe om menneskerettighetsbrudd i Norge. Dette perspektivet ser på menneskerettigheter som et våpen i kampen mot urett og tilhører *protestskolen* innenfor Dembours menneskerettighetsperspektiver (Dembour, 2010).

Definisjonen av menneskerettigheter i bøkene er preget av et naturretslig perspektiv, universalitet og tanken om “med-fødte” rettigheter. Dette perspektivet er ikke nødvendigvis det som viser seg i teksten. Her er ikke fokuset på at mennesker har en iboende verdighet og at mennesker er født med rettigheter, men at vi har enten blitt gitt rettigheter juridisk, eller at vi har kjempet urett for å vinne disse rettighetene.

4.2 Demokrati og medborgerskap

MRU og demokrati og medborgerskapsundervisning er tett knyttet opp mot hverandre, og mye av undervisningen kan brukes om hverandre (Brantefors, 2019) Ved å ta i bruk medborgerskapsundervisning, kan elevene være med på å fremme, endre og kritisere menneskerettighetene lokalt og internasjonalt, og samtidig utvide forståelsesbilde av menneskerettighetene.

Lærebøkene har et tydeligere preg av gjennomgående demokrati og medborgerskapsundervisning. “Arena 9” har fordelt sin bok i tre hoveddeler; Individ og samfunn, demokrati og deltakelse og en bærekraftig verden. I nesten alle kapitler er det noen form for tematikk innenfor demokrati og medborgerskap, men det kan være vanskelig å trekke linjer til menneskerettigheter, spesielt når det er få eksplisitte eksempler utenom kapittelet om menneskerettighetene. Læreboken tar derimot for seg viktige samfunnsspørsmål og situasjoner man kan møte som demokratisk medborger. Del 1 i boken, som omhandler individ og samfunn, har et særegent søkelys på akkurat disse samfunnsforholdene man må ta hensyn til (Hellerud et al., 2021, s.10). Fra psykisk helse, rus og ungdomstid, til seksualitet, identitet og skam. Dette er vanskelige spørsmål å forholde seg til som elev, men læreboken er relativt reflektert og åpen i måten innholdet blir formidlet. Boken stiller flere vanskelige spørsmål, og elevene er nødt til å tenke kritisk, og reflektere rundt sin egen identitet og plass i samfunnet.

I “Relevans 10” er det en rekke kapitler som tar for seg demokratiske verdier og ideen om medborgerskap. Velferd, samfunn og globalisering er eksempler på disse. Denne læreboka har også et eget kapittel kalt “Verktøykassa”. Dette kapitelet er skrevet som ressurs for elever på veien mot deltakende og aktive borgere i samfunnet. Det er en grundig gjennomføring av hvordan man deltar i en debatt, hvordan håndtere stress, hvordan man kan utvikle ideer og hvordan man kan repetere noe man har lært (Heidenreich & Waage, 2022). Denne lærerboka er nok den boka i vårt utvalg med minst sammenhengende forståelse av demokratisk medborgerskap, aktiv medborger, og deltakelse, men det er fortsatt et tydelig overordnet tema.

Det er kanskje heller et større fokus på samfunnsforhold og samfunnssituasjoner som oppstår internasjonalt, enn situasjoner man må forholde seg til i løpet av en hverdag.

I “Relevans 8” finner man kapitler på hvordan demokratiet er bygd opp og hvordan demokratiet ble dannet, men også større samfunnsspørsmål. Spørsmål rundt deltakelse i demokratiet, individspørsmål og aktuelle samfunnsspørsmål som likestilling og diskriminering. Læreboka tar for seg identitet i kapitlet “Hvem er du?” og forklarer begreper som “normer” og “arv og miljø”. Her blir det stilt åpne spørsmål og kapitlet fokuserer på refleksjon rundt tema. Her forsøker læreboka også å plassere individ ut i samfunn, og viderefører tematikken til neste delkapittel “Å ta gode valg”. Læreboka beskriver de forskjellige rollesituasjonene, og ser på rollen man har i hjemmet, på skolen og blant venner. Den tar videre opp kjønnsroller og likestilling, og trekker inn aktivt medborgerskap, i form av “Opprør mot kjønnsrollene” og tematikk som “Klarer du å si ifra?” (Heidenreich & Moe, 2021, s.52).

Her beskrives aktivt medborgerskap, og hvordan man aktivt kan bruke rettighetene sine i samfunnet.

Hvordan kan du delta i demokratiet? Har du streiket for miljøet? Vurderer du å melde deg inn i eller ut av et trossamfunn? Har du protester overfor læreren på en karakter du har fått? Da har du i så fall brukt retten din til å demonstrere, til å velge tro selv eller til å si ifra. Du deltar i demokratiet ved å bruke rettighetene dine.

Medborgerskap. Medborgerskap dreier seg om å delta. Det kan være å stemme når det er valg, eller å si tydelig fra om hva du mener, som i eksemplene over. Samtidig deltar du i demokratiet og samfunnslivet på mer hverdagslige måter hele tiden. Det gjør du først og fremst ved å gå på skolen. Når du tar imot og bruker retten du har til skolegang, er du en medborger. (Heidenreich & Moe, 2020, s. 105)

Her blir rettighetene til medborgere oppsummert, samtidig som begrepet blir definert. Elevene får innsikt i sine menneskerettigheter, samtidig som at de får eksempler i hvordan man kan utøve disse rettighetene.

I vår analyse har vi funnet en rekke eksempler på demokrati og medborgerskap i praksis. Det er et underliggende tema gjennom bøkene og kan forstås som en overordnet del. Forfatteren(e) har tatt et bevisst valg om å fremme elevers ferdigheter i kritisk tenking, refleksjon og deltakelse.

Medborgerskap og deltakelse er begreper som går igjen gjennom alle lærebøkene, og det ser ut til at det har blitt et konsekvent mål om å øke forståelsene og ferdighetene innenfor dette.

4.3 Kritikk og brudd på menneskerettighetene

I vår teori ble det presentert tidligere forskning som viser at MRU blir “negativt tolket”, med et fokus på menneskerettighetsbrudd og barns nødvendige beskyttelse og støtte (Brantefors, 2019, s.48). Dette kan gjenspeiles i lærebøkene i vårt analyseutvalg.

I boken “Relevans 8”, har de et eget “delkapittel” med tittel “Menneskerettighetene”.

Delkapittelet er sterkt preget av et fokus på menneskerettighetsbrudd. I teksten står det

Mange steder i verden brytes menneskerettighetene: uskyldige settes i fengsel, folk blir torturert, eller de mister retten eller muligheten for å delta i valg. I noen land prøver de som har makt, å lure befolkningen til å tro at de som har makt, alltid vet best. Andre steder prøver som har makt å lure befolkningen til å tro at folk i andre land er farlige. Kanskje de stinger internett for at folk ikke skal skaffe seg informasjon. (Heidenreich & Moe, 2020, s. 94).

Læreboka har et tydelig fokus på brudd på menneskerettigheter innenfor rettighetsdiskursen. Når læreboka omhandler menneskerettighetsbrudd er det derimot ingen land som blir omtalt, verken Norge eller andre land. Boken forholder seg relativt unøyaktig ved å formulere setninger som “menneskerettighetsbrudd skjer i noen land” og “mange steder i verden”.

Når boken skal fortelle om “Arbeid for menneskerettighetene”, sier boken “Relevans 8” følgende:

I forente nasjoner, FN, møtes representanter fra alle medlemslandene for å snakke om menneskerettighetene og bli enige om hva disse skal være. FN følger med på om alle land respekterer menneskerettighetene. Amnesty International er en annen internasjonal organisasjon som avslører brudd på menneskerettighetene. Organisasjonen arbeider for å gjøre slike brudd kjent. Da får de som bestemmer i et land, press på seg til å gjøre noe med det (Heidenreich & Moe, 2020, s. 94).

Her blir det igjen et stort fokus på brudd på menneskerettighetene, og hvem som er ansvarlig for å oppdage og forhindre menneskerettighetsbrudd. Det gis eksempler på organisasjoner som passer på at rettighetene blir opprettholdt. Igjen nevnes det lite om hvordan organisasjonene opererer eller hvordan elevene kan operere i møte med brudd på menneskerettighetene.

Boken “Relevans 8” fortsetter å ha et tydelig fokus på menneskerettighetsbrudd. På side 95 i boken får elevene “oppdrag” av boken. Dette er spørsmål og/eller oppgaver beregnet for elevene basert på temaet. Vi observerer at over halvparten av spørsmålene handler om brudd på menneskerettigheter. Blant spørsmålene finner vi:

- Hva slags brudd på menneskerettighetene kjenner du til? Lag en oversikt. (Heidenreich & Moe, 2020, s. 95).
- Lag en presentasjon om et land som bryter menneskerettighetene. Presentasjonen bør inneholde en beskrivelse av: Landet (geografisk plassering, hvor mange som bor der og styreform), hvilke rettigheter som brytes, hva som kan være årsaken til at det foregår brudd på menneskerettighetene i landet, og forslag til hvordan man kan stanse menneskerettighetsbruddene i landet (Heidenreich & Moe, 2020, s. 95).
- Skjer det menneskerettighetsbrudd i Norge? Norge er både beskyldt og dømt for brudd på menneskerettighetene. Undersøk hvilke brudd Norge er beskyldt for. Undersøk hvilke brudd Norge er dømt for. Hva tenker du om at Norge bryter menneskerettighetene? Skriv et diskusjonsinnlegg der du argumenterer for synet ditt (Heidenreich & Moe, 2020, s. 95).

Boken nevner også at det skjer menneskerettighetsbrudd i Norge. Elevene må ta stilling til hva Norge har blitt dømt for, og eventuelle tanker de har om at dette forekommer i Norge.

Menneskerettighetsbrudd er også et sentralt tema i “Arena 9”. I kapitlet “Mot en bedre verden? FN og internasjonalt samarbeid” (Hellerud et al., 2021, s.176). Del 2 av kapitlet har fått tittelen “Menneskerettigheter i dag” og fokuserer på menneskerettighetsbrudd rundt om i verden.

Innledningen til den andre delen av kapitlet lyder;

På mange områder er situasjonen i dag bedre når det gjelder menneskerettigheter. Et flertall av verdens befolkning kan påvirke politiske beslutninger der de bor, og de fleste barn og unge kan gå på skole. Færre land enn tidligere praktiserer dødsstraff. Færre lever

under fattigdomsgrensa. Flere har tilgang til rent vann og helsehjelp. Men fortsatt gjenstår en rekke utfordringer (Hellerud et al. 2021, s.176)

I innledningen tar forfatteren(e) for seg de forskjellige områdene menneskerettigheter berører og forklarer at dette har hatt en positiv utvikling gjennom tidene. Det blir ikke skrevet hva som er årsaken til den positive utviklingen, men at det har vært et “bedre” menneskerettighetsarbeid de siste årene. Videre forteller læreboka om de diverse krenkelsene og urettene internasjonalt og utdyper om de diverse menneskerettighetsbruddene. Læreboken trekker frem eksempler som brudd på ytringsfrihet i Saudi-Arabia, der tortur er en del av straffen, homofili forfølgelse i diverse land, og fraværet av retten til utdanning som forgjenger til fattigdom og dårlig levevilkår.

I neste delkapittel ser læreboka på menneskebrudd nasjonalt, og fokuserer på menneskerettighetsbrudd i Norge. Teksten ser på Norges menneskerettighetsbrudd historisk, og viser til diskrimineringen av samer, kvinner og andre marginaliserte grupper gjennom tidene. Læreboka forklarer videre hva slags menneskerettighetsbrudd Norge har begått i nyere tid.

Norge har blant annet fått kritikk fordi personer sitter for lenge i varetekt. I tillegg har Norge fått kritikk for at det brukes for mye isolasjon i fengsel. FN mener også at ungdom som bor alene på asylmottak i Norge, ikke alltid får like god hjelp og beskyttelse som andre barn i Norge (Hellerud et al., 2021, s.182).

Læreboka reflekterer rundt både menneskerettighetsbrudd internasjonalt og nasjonalt. Boka viser at det finnes forskjellige menneskerettighetsbrudd og at vår egen stat ikke er perfekt i arbeid med rettighetene.

Boken “relevans 8” har et kapittel om hvordan Norge ble et demokratisk land. I dette kapitlet går boken gjennom hvordan Norges grunnlov ble til, hva som var noe av innholdet i den, og hva den var inspirert av. Boken starter med å forklare at grunnloven fra 1814, var sterkt inspirert av den franske og den amerikanske revolusjonen. Boken spesifiserer ikke på hvilken måte den er inspirert av disse to revolusjonene, men den nevner ikke hvilke trekk vi ikke tok med oss fra disse revolusjonene, for eksempel ideen om religionsfrihet. Temaer som “Jødeparagrafen” nevnes ikke i det hele tatt i dette kapitlet (Heidenreich & Moe, 2020, s. 116-117). Høyt fokus på hvordan grunnlovet blir laget, og hvordan den gir makt til folket, og viser til opprettelsen av

stortinget, domstolene, og regjeringer, basert på maktfordelingsprinsippet (Heidenreich & Moe, 2020, s. 116-117). Avslutningvis sier boken dette:

Hendelsene på 1800-tallet var viktige for at Norge skulle bli et demokratisk land. Men demokratiet vårt er fortsatt ikke ferdig utviklet. For å holde demokratiet vårt levende må vi bruke det hele tiden. Du bruker demokratiet når du deltar i samfunnet og sier fra om dine og andres behov. Det er også viktig å lære om demokratiet. Da kan du lettere merke det hvis demokratiet er truet (Heidenreich & Moe, 2020, s. 126).

4.4 Oppsummering

I vår analyse har vi sett på tre forskjellige lærebøker og hvordan de behandler temaet menneskerettigheter i sine bøker. Vi har utforsket perspektivene de har tatt i bruk, hva de har lagt vekt på i MRU, hvordan de ser på menneskerettighetsbrudd internasjonalt og nasjonalt, og demokrati og medborgerskap. Hensikten med dette var for å utforske temaet menneskerettigheter i nyere lærebøker i samfunnsfag, og få en innsikt i hvordan et slikt overordnet og tverrfaglig tema behandles.

Et av våre tidligste funn var at menneskerettighetsperspektivet var relativt likt fra lærebok til lærebok. Det var også en konflikt mellom perspektiver på definisjonen av menneskerettigheter og perspektiver på menneskerettigheter i tekstene. Lærebøkene gikk fra et naturretslig perspektiv i definisjonsutformingen, til å bli et perspektiv som fokuserte på enten den deliberative skolen eller protestskolen i teksten. Det var lite informasjon og kunnskap om hvordan man kan bruke og bevare menneskerettighetene i samfunnet, men mer generell informasjon om verdensbildet. Når det kom til delene i læreboka som omhandlet eksplisitt menneskerettigheter, var det et relativt overfladisk bilde, som tok for seg det juridiske og rettslige aspektet og menneskerettighetsbrudd, men lite utover det.

Lærebøkene var derimot reflekterte og nyanserte på andre områder. Når det kom til menneskebrudd så ikke lærebøkene bare utad, men tok også stilling til Norges mangler og svakheter. Demokrati og medborgerskap var et tema som var reflektert og fremstilt grundig. Fra de statlige organers funksjon, til større samfunns – og individspørsmål. Demokrati og medborgerskap var et tema som var overordnet i alle bøkene i utvalget, der begreper ble definert,

eksempler på begrepene ble gitt, og virkelighetsnære og realistiske situasjoner var i fokus. Det var noen linjer mellom demokrati og medborgerskap, men lite eksplisitt og ingenting som gjennomsyret bøkene. Det er muligens tenkt at demokrati og medborgerskap skal være en navigeringsressurs i bruken av menneskerettigheter, men dette kommer ikke tydelig frem i lærebøkene. Bøkene tar hensyn til det sosiokulturelle aspektet ved samfunnet og man kan se at forfatteren(e) har et ønske om at elevene skal danne seg til å bli reflektere, aktive og kritiske medborgere.

5. Drøfting

I denne delen av oppgaven skal vi drøfte funnene våre i analysen i lys av teorien, i håp om å besvare vår problemstilling *“Hvordan blir temaet “menneskerettigheter” behandlet i nye lærebøker i samfunnsfag, og oppfyller lærebøkene læreplanverkets krav til menneskerettighetsundervisning?”*.

I drøftingen vil vi se nærmere på menneskerettighetene som tema i lærebøkene, perspektiver på menneskerettighetene, demokrati og medborgerskap, menneskerettighetsbrudd og kritikk og drøfte rundt innholdet i læreplanverket sammenlignet med innholdet i lærebøkene

5.1 Menneskerettigheter i lærebøkene

5.1.1 Perspektiver på menneskerettigheter i lærebøkene

Det som viser seg tidlig i analysen er at lærebøkene ikke har noen tanke om hva slags perspektiv på menneskerettigheter de skal ta i bruk. Den naturretslige definisjonen på menneskerettigheter blir nevnt i alle lærebøkene, der universalitet og medfødte rettigheter er i sentrum. Dette er derimot ikke et perspektiv de viderefører like godt inn i tekstene når de skriver om menneskerettigheter. Det naturretslige perspektivet blir ikke definert eller utdypet i teksten, og har ikke annet formål enn å definere selve begrepet.

Lærebøkene knytter menneskerettigheter tett opp mot FN og det juridiske og rettslige aspektet. Utspringet til menneskerettighetene i form av FNs verdenserklæring blir fremstilt på en rekke

måter, og det er her lærebøkene velger å legge grunnlaget for videre menneskerettighetsopplæring. Det fremstår som at lærebøkene tolker at menneskerettighetene er konstruert av FN og de juridiske lovene og artiklene, noe som ikke kommer til syne i definisjonsutformingen. Om FNs verdenserklæring er et godt grunnlag å bygge videre på for ytterligere menneskerettighetsforståelse kan absolutt forsvares. Lærebøkene formidler derimot lite kunnskap elevene kan bruke til å danne en videre forståelse. Ut ifra måten temaet er behandlet og lagt frem på, kan man argumentere for at lærebøkene har et perspektiv som følger *den deliberative skolen* i Dembours perspektivinnndeling (Dembour, 2010). utdype

Menneskerettighetstemaet er også i stor grad styrt av et fokus på menneskerettighetsbrudd. Tidligere forskning viser at menneskerettighetsutdanning har en tendens til å fokusere på nettopp menneskerettighetsbrudd, og danne et negativt bilde av “menneskerettighets-verden” (Brantefors, 2019). I lærebøkene var menneskerettighetsbrudd et sentralt tema i møte med menneskerettigheter. Menneskerettighetene ble fremstilt som krav og mål vi ikke klarte å oppnå på en internasjonal skala. Rettighetene var verktøy i kampen mot urett og er rettigheter vi har og må kjempe oss frem til. Her vil lærebøkens perspektiv vinkles fra både det *naturrettslige* og *den deliberative skolen* til å fokusere på *protestskolen* (Dembour, 2010).

Hvis lærebøkene hadde brukt disse forskjellige perspektivene som virkemiddel for å lære elever om menneskerettighetsperspektiver, kunne dette være gode eksempler som kunne ha gitt elevene en ytterligere menneskerettighetsforståelse. Vår tolkning er derimot at bruken av perspektiv i lærebøkene er vilkårlig, og det er ikke lagt noe tanke bak hva slags perspektiv man skal ha når man undersøker menneskerettighetene. Valen-Sendstad beskriver viktigheten av å forstå hvilke perspektiver man anvender i MRU i boken “Grunnleggende felles verdier”. De forskjellige forståelsene har motsettende syn på forståelse og anvendelse av menneskerettighetene, og det er viktig å være klar over de forskjellige perspektivene i menneskerettighetsopplæringen (Valen-Sendstad, 2017, s.94).

Det kunne også vært læringsrikt for elevene og fått noe innsikt i de spesifikke perspektivskolene, og sett på hva slags type syn det er på menneskerettigheter. Dette blir nok noenlunde komplisert for ungdomsskoleelever, men man kunne i hvert fall anerkjent at det finnes forskjellige syn på fenomenet.

5.2 Demokrati og medborgerskap

Demokrati og medborgerskap har fått en sentral rolle i alle lærebøkene i vårt analyseutvalg. Både som overordnet emne, temaer som kapitler, og i sammenhenger mellom kapitlene. Allerede i innholdsfortegnelsen kunne man se at temaet var essensielt for lærebøkene. Arena 9 hadde blant annet del læreboka inn i tre deler. Den første delen inneholdt 5 kapitler, og hadde fått navnet “Demokrati og deltakelse”. Her var det et særegent fokus på akkurat denne tematikken, og man fikk et tydelig bilde av hva forfatteren(e) ville formidle. Det var derimot ikke bare her i boken vi fikk et innblikk i begreper som deltakelse, medborgerskap og aktivisme. Dette var begreper og tematikk som gikk igjen i de fleste kapitlene, og demokrati og medborgerskap gjennomsyret tydelig boka.

Lærebøkene var ressurssterke i bruken av åpne spørsmål, som får leseren til å reflektere rundt problemstillingen og samfunnsforholdene hen er en del av. Situasjonene i bøkene var både virkelighetsnære og historiske. Mye av tematikken var relevant for nye, deltakende medborgere i samfunnet, som må forholde seg til en rekke situasjoner og forhold.

Denne formen for struktur og fokus på tematikk gjenspeiles også i “Relevans 8”, der man utforsker samfunnsforhold før og i dag, demokrati deltakelse historisk, og demokrati som styremåte og institusjon. I “Relevans 10” var det ikke en like tydelig overordnet tematikk, men inneholdt en rekke begreper og elementer fra demokrati og medborgerskap. Det var derimot ytterligere muligheter for å utvide forståelseshorizonten innenfor temaet, som ikke ble brukt. Et eksempel på dette fra “Relevans 10”, er fra kapitlet “En sammenvevd verden”. Dette kapitlet tok for seg globalisering, samfunnsøkonomi og virksomheter som utnytter fordeler i ulike land, slik som billigere arbeidskraft, råvarer og andre lover og regler. Det var derimot ingen sammenheng mellom demokrati og medborgerskap i dette kapitlet, verken eksplisitt eller indirekte (Heidenreich & Waage, 2022, s. 70). Det ble referert kort til bærekraftig utvikling på slutten av kapitlet, men dette avsnittet tilføyde liten sammenheng eller kontekst til resten av teksten.

Vi mener også at lærebøkene manglet historiske trekk og sammenhenger fra historien til nyere tid. Dette var noe vi savnet i demokrati og medborgerskap, men også innenfor temaet menneskerettigheter. Sammenhengene mellom nåtidens forhold og datidens hendelser ble

sjeldent illustrert. Slike sammenhenger kan være med på å skape en ytterlig forståelse for elevene og sette kunnskap om dagens samfunn inn i et historisk perspektiv

5.3 Læreboka og læreplanverket

I kapittel 3.4 (Utvalg av lærebøker og avgrensing) i oppgaven, redegjorde vi for de forskjellige verkene og hva verkene hevdet å formidle. Alle verkene hevdet å følge det nye læreplanverket og at de er skapt i tråd av LK20. Vår tolkning er at lærebøkene har både sterke og svake sider ved seg når det kommer til MRU, noe vi ønsker å drøfte.

5.3.1 utfordringer

Der lærebøkene kan forberedes er å skape sammenhenger med menneskerettigheter og resten av tematikken og innholdet. Vi tolket innholdet som veldig avlukket (i forhold til menneskerettigheter) og det kunne være vanskelig å se den røde tråden. Bøkene trekker blant annet få koblinger mellom menneskerettigheter og demokrati, og utforsker heller begreper innenfor demokratis og medborgerskap, uten å eksplisitt vise til menneskerettighetene. Her skulle vi gjerne likt å se et fokus på bredere og mer omfattende forståelse av emnet og temaet menneskerettigheter. Læreplanverkets interesse er ikke bare på kunnskapen, men ferdighetene og kompetansen som trengs til å avdekke brudd på rettighetene og å delta i forkastelsen av rettighetskrenkelse (Valen-Sendstad, 2017, s.83)

Et av kjerneelementene i samfunnsfag tar for seg menneskerettigheter, men også viktigheten av å se på tidligere historiske og nåtidige forhold for å få en bedre forståelse av dagens samfunn (Udir, 2022, s.5) Her føler vi at lærebøkene kunne gjort en bedre jobb når det kommer til forståelsesbygging. Som leser får man følelsen av at kapitlene står uavhengig av hverandre og blir forstått i et vakuum, i motsetning til temaet demokrati og medborgerskap. Det er mangel på sammenhenger mellom temaene, og da spesielt menneskerettigheter. I analysen, opplevde vi flere ganger at vi var forundret over at menneskerettigheter ikke var nevnt i samspill med temaene som ble formidlet. Vi så gylne muligheter til å styrke menneskerettighet-forståelsen ved å trekke inn aspekter av menneskerettigheter inn i andre kapitler. Disse mulighetene ble derimot

sjeldent brukt, og det var få eksplisitte eksempler til menneskerettighetene, med mindre kapitlet omhandlet menneskerettigheter eller FN.

I FNs resolusjon om “human rights education and training” i 2011, står det at elevene skal jobbe *om, gjennom og for* menneskerettigheter, som forklart i teorien i 2.1.5. Måten lærebøkene formidler menneskerettighetene viser at de har et tydelige *om* fokus, der det å lære om rettighetene er det sentrale. (FN, 2011, s.3). Lærebøkene skraper overflaten når det kommer til temaet menneskerettigheter, og forholder seg til kunnskap om menneskerettigheter, men ikke stort mer. Det virker som at resten av arbeidet blir etterlatt til demokrati og medborgerskap temaet. Vesterdal beskriver blant annet denne problematikken, og forklarer at MRU kan bli tilfeldig og indirekte som en del av en demokratiopdragelse (Vesterdal, 2021, s.190).

Etter å ha tolket lærebøkene kan man bedømme at læreboka er ikke nok som ressurs for seg selv. Det er tydelig at menneskerettighetstemaet er et komplisert og nyansert tema, som krever diverse ressurser i muligens diverse media og med fokus på forskjellige læringsstrategier.

5.3.2 Der lærerboka lykkes

Lærebøkene var derimot sterke på andre områder. Bøkene var tydelig opptatt av å fremme aktivt medborgerskap og deltakelse i demokratiet. Demokrati og demokratiforståelse var et gjennomgående tema i alle bøkene, og gjennomsyret flere av emnene. Det ble stilt reflekterende og kritiske spørsmål til forhold i samfunnet, både nasjonalt og internasjonalt, og lærebøkene inviterer elevene til selvstendig drøfting og refleksjon. Vi føler at lærebøkene etterfyller deler av det læreplanverket setter krav til, spesielt medborgerskap. I den overordnede delen står det at menneskerettighetene skal gjelde for alle, uansett opphav, og dette kommer frem i spesielt definisjonen av menneskerettigheter i lærebøkene. Det står også at opplæringen må være i “samsvar med menneskerettighetene, og elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene” (Udir, 2017, s.4) Dette er relativt generelle og grunnleggende krav, men det er noe lærebøkene oppfyller.

I læreplanen i samfunnsfag står det også at;

Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget i opplæringen. Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang og bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt. Gjennom samfunnsfaglige

tenkemåter og metoder skal elevene utvikle et aktivt medborgerskap bygget på bevissthet om demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold. (Udir, 2019, s. 3)

Dette er en oppgave vi føler lærebøkene takler godt. Etter vår tolkning, bidrar bøkene til kritisk tenking, aktivt medborgerskap og bevissthet rundt samfunnsforhold. Dette gjør de ved å forholde seg relativt åpne i kompliserte samfunnsspørsmål, og gir elevene muligheten til å danne sine egne tanker og verdier. Bøkene tar også opp viktige temaer og problemstillinger, som elevene kan møte i samfunnet som demokratiske borgere. Elever får oppgaver og ressurser som gjør dem rustet til å takle slike situasjoner på en bedre måte, for eksempel “Verktøykassa” kapitlene.

Grunnen til at lærerbøkene lykkes med akkurat dette, er nettopp fordi det er sammenhenger mellom temaene i en demokrati og medborgerskaps – kontekst. Det trekkes linjer mellom temaene innenfor aktivt medborgerskap, og det er et overordnet ønske om at dette skal gjennomsyre lærebøkene.

Hvis elevene hadde fått en like grundig gjennomgang og sammenheng i menneskerettighetstemaet, som de fikk i demokrati og medborgerskap i bøkene, tror vi dette hadde resultert i en ekstremt god menneskerettighetsforståelse. Elevene hadde ikke bare hatt kunnskap om menneskerettighetene og alt det innebærer, men også hvordan man kan praktisere rettighetene og bruke dem.

5.4 Menneskerettighetsbrudd og kritikk

Menneskerettighetsbrudd fikk en sentral rolle i kontekstualiseringen og forståelsen av menneskerettigheter i lærebøkene. Hvis vi ser på menneskerettigheter som overordnet tema gjennom alle lærebøkene, ble det som oftest kun nevnt i kontekst av menneskerettighetsbrudd. Dette fokuset utspilte seg i alle lærebøkene og støttes med forskning som viser at MRU ofte får en negativ kontekst og det fokuseres på de bruddene som skjer internasjonalt og nasjonalt (Brantefors, 2019, s.48).

I lærebøkene ble det utforsket på fraværet av rettigheter. Mangelen på menneskerettighetene blir brukt som et virkemiddel for å få en dypere forståelse av begreper som diktatur. Som vi tidligere

har nevnt kan det være didaktisk gunstig å undervise om fraværet av menneskerettigheter. Elevene kan få en ytterligere respekt for sine egne rettigheter og rettighetene generelt, og kanskje bli inspirert til å mobilisere sosialt, der de tar i bruk sine rettigheter som demokratiske medborgere (Vesterdal, 2021, s. 191).

Lærebøkene så heller ikke bare på menneskerettighetsbrudd i “andre land”. I behandlingen av temaet hadde ikke forfatteren(e) perspektivet om at dette er noe som skjer i andre steder i verden, men valgte også å se innover på Norges menneskerettighetsbrudd. Vi mener dette styrker teksten og viser at lærebøkene har mulighet til å være kritisk, nyansert og reflektert. Det kan også vise at lærebøkene ikke har noe mål om å fremstille Norge som “et perfekt land”, men et land med forbedringspotensialer. Vi så i vår teori, i del 2.1.6.1 at Norge nylig har blitt dømt for brudd på menneskerettighetene. Vi redegjorde også for historier der norske lærere, enten underbevisst eller ikke, unnlater å fokusere på norske diskrimineringslover og hendelser historisk. Det er derfor en styrke at lærebøkene har valgt og tatt med disse eksemplene, og ikke “feid dem under teppet”.

6. Konklusjon

Det er ingen tvil om at menneskerettigheter er et essensielt og sentralt tema i lærebøker for ungdomsskolen i samfunnsfag. Menneskerettighetstemaet skal lære elever å bli kritiske, reflekterte og deltakende borgere, samtidig som at elevene skal bli klar over de rettighetene man har i verdenssamfunnet. Menneskerettigheter skal være et langvarig prosjekt gjennom hele utdanning og skal være et overordnet tema i de fleste fag og emner. De nye lærebøkene i samfunnsfag viser derimot ikke til denne bredden i MRU. Menneskerettigheter blir fremstilt som relativt ensidig, bestående av juridiske lover og konvensjoner, blandet med et fokus på bruddene av menneskerettighetene. Vi opplevde at det var lite overførbarhet i lærebøkene, og menneskerettigheter ble som oftest ikke eksplisitt nevnt i andre tematikker og kapitler. Hvis det ble nevnt, var det ikke i kontekst med andre temaer, men for seg selv i et vakuum. Undervisere og undervisningsressurser har i oppgave om å gjøre menneskerettigheter relevant og av verdi for elevene. Undervisningen og ressursene må prøve å integrere verdier og ferdigheter i elevene, slik at de kan bli aktive og deltakende medborgere i samfunnet.

Lærebøkene behandler derimot temaet demokrati og medborgerskap på en mer utfyllende måte, og temaet har fått en overordnet plass i lærebøkene. Gjennom lærebøkene brukes demokrati og medborgerskap for å skape en større sammenheng og gi et ytterligere forståelsesbilde på hva temaet utspiller seg på. Tekstene inneholder gode reflekterende spørsmål, som kan få starte kognitive prosesser i elevene. Det åpnes opp for refleksjon, kritisk tenking og individualitet, og elevene er ikke fremmedgjort fra materiale, men det er noe som står dem nært. Vi finner temaet menneskerettigheter gjennom demokrati og medborgerskap, med tanke på at emnene utfyller hverandre, men etter vår tolkning burde dette vært spesifisert og tydeliggjort, slik at menneskerettighetene fikk en enda tydeligere plass i både lærebøkene, og sammenhengene som oppstår i tekstene.

Hvis vi ser på læreplanverket i forhold til lærebøkene, kan det være vanskelig å konkludere om lærebøkene utfyller kravene til MRU. Vi kan si at lærebøkene oppfyller de mest grunnleggende kravene når det kommer til menneskerettigheter, men viser mangler i aktualiseringen av kunnskapen. Demokrati og medborgerskap blir et alternativ for en potensiell nyansert og reflektert MRU, og det resulterer i at man som elev ikke klarer å se de større perspektivene og sammenhengene i temaet menneskerettigheter i nyere lærebøker i samfunnsfag.

Ser vi på menneskerettigheter og demokrati og medborgerskap som utfyllende emner, ville potensialet for menneskerettighetsforståelse økt. Hvis vi tenker oss at de praktiske ferdighetene elevene tilegner seg i temaet demokrati og medborgerskap, er overførbare til kunnskapen om menneskerettigheter, vil vi danne reflekterte, kritiske og selvstendige elever, som har mulighet til å bruke, beskytte og bære menneskerettighetene.

Våre funn er basert på et lite utvalg, men vi tror likevel at vår studie kan reflektere noe av måten menneskerettighetstemaet blir fremstilt i lærebøker. Vi har i vår oppgave utforsket hvordan temaet menneskerettigheter blir behandlet i nyere lærebøker, ved hjelp av forskjellige elementer innenfor tematikken. Vi har også vurdert om lærebøkene oppfyller kravene til læreplanverket.

Det hadde vært interessant å sett på videre forskning innenfor temaet, der flere lærebøker ble sammenlignet. Eventuelt om lærebøkene endrer seg over tid for å tilpasse seg den nye læreplanen ytterligere.

7. Litteraturliste

Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjonen om barnets rettigheter* (20-11-1989 nr 1 Multilateral). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/bkn#bkn>

Brantefors, L. (2019). They don't have as good a life as us: a didactic study of the content of human rights education with eleven-year-old pupils in two Swedish classrooms. *Human Rights Education Review*, 2(1), s.47-63.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (utg.6). Gyldendal.

Dembour, M. -B. (2010). What are human rights? Four Schools of Thought. *Human Rights Quarterly*, 32(1), 1-20. Doi: 10.1353/hrq.0.0130

Djuliman, E. & Hjorth, L. (2007). *Bygg broer, ikke murer: 97 øvelser i menneskerettigheter, flerkulturell forståelse og konflikthåndtering*. Humanist forlag.

Forente Nasjoners Generalforsamling. (2011). 66/147. United Nations Declaration on Human Rights Education and Training. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/united-nations-declaration-human-rights-education-and-training>

Grenness, T. (2020). *Slik løser du metodeproblemene i bachelor- og masteroppgaven* (utg.1). Cappelen Damm Akademisk.

Heidenreich, V. & Moe, M. J. (2020). *Relevans 8* (Utg.1). Gyldendal.

Heidenreich, V. & Waage, B. K. (2022). *Relevans 10* (Utg.1). Gyldendal.

Hellerud, V. S., Erdal, F. S., Johnsen, M. I. & Westersjø, M.

(2021). *Arena 9* (utg.1). Aschehoug.

Høstmølingen, N. (2010). *Hva er menneskerettigheter*. (Utg.2). Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (Utg.5). Abstrakt forlag.

Johnsen, A.-B. (18.11.2022). Norge brøt menneskerettighetene: Toåring sperret inne på Trandum i 76 dager. VG. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/0QpO2A/norge-broet-menneskerettighetene-toaaring-sperret-inne-paa-trandum-i-76-dager>

Jore, M.-K. (2018). Fortellinger om 1814: forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(1), s.72-86. doi: <http://dx.doi.org/10.7577/njcie.2270>

Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (Utg.5). Universitetsforlaget.

Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. (Utg.1). Pedlex.

Moe, V. & Syse, H. (2017). Antisemittisme som erfaring og undervisningstema i dagens norske skole. I I.T. Plesner. (Red), *Nasjonale minoriteter og urfolk* (s.237-253). Cappellen Damm.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Osler, A. (2016). National narratives, conflict and consensus. I C. Lenz (Red.), *Crossing Borders: Combining Human Rights Education and History Education*. S. 113-133. Lit Verlag.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (Utg.1). Cappelen Damm.

Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforlaget.

Solhaut, T. (2021). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. (Utg.2). Universitetsforlaget.

Strand, V., B. & Larsen, M. K. (2021). *Menneskerettigheter i et nøtteskall*. (Utg.2). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjerneelementer*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Utdanningsavdelingen Europarådet, (2010), Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap. Europarådet.
<https://rm.coe.int/1680487825>

Valen-Sendstad, Å. (2017). Menneskerettighetene og skolen. I G. Winje. (Red), *Grunnleggende felles verdier?: Menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen* (s.59-99). Cappelen Damm.

Vandenberg, D. (1990). *Education as a Human Right. A Theory of Curriculum and Pedagogy. Advances in Contemporary Educational Thought*. Teachers College Press.

Vesterdal, K. (2012). Menneskerettighetsundervisning som medborgerskap i skolen. I T. Solhaut (Red.), *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen* (s.184-199). Universitetsforlaget.

