

Amandeep Singh Bains og Sara Sørensen

Menneskerettighetsundervisning i ungdomsskolen

En kvalitativ studie over samfunnsfaglæreres erfaringer



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Amandeep Singh Bains og Sara Sørensen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

I denne masteroppgaven ønsker vi å avdekke hvilken plass menneskerettighetsundervisning har i ungdomskolen, gjennom å undersøke hvordan et utvalg lærere arbeiderer med menneskerettighetsundervisning samt om innføringen av LK20 har påvirket dette arbeidet. Skolen som institusjon har verdier som respekt og likeverd nedskrevet i opplæringsloven, tema nært knyttet til menneskerettigheter. Etter introduseringen og innføringen av LK20 berører menneskerettighetsundervisning flere fag grunnet de tverrfaglige temaene i overordnet del.

Vi vil ved bruk av kvalitative semistrukturerte intervjuer analysere seks ulike lærere sine erfaringer og tanker rundt menneskerettighetsundervisning. Med dette ser vi og på LK20 sammen med informantene. Dette vil også analyseres i lys av ulike teorier og fagpersoners drøftinger rundt lignende diskurser.

Vår studie viser at våre informanter tar i bruk menneskerettighetsundervisning på en god og tverrfaglig måte, hvor *om*, *for* og *gjennom* dimensjonen kommer frem implisitt og eksplisitt i undervisningen. Informantene viser positiv innstilling til LK20, som har bidratt til mer tverrfaglighet. Arbeidet med tverrfaglig bruk av fag og temaer var til stedet før innføringen blant informantene, med LK20 har de fått en form for bekreftelse til å videreføre og videreutvikle tverrfaglighet gjennom LK20.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	8
1.1	TEMA OG FORSKINGSSPØRSMÅL	8
1.2	PROSJEKTETS MÅL OG AVGRENSNING	8
1.3	BEGREPSAVKLARINGER	9
1.3.1	<i>Menneskerettigheter</i>	9
1.3.2	<i>Menneskerettighetsundervisning</i>	10
1.3.3	<i>Om, for og gjennom dimensjonen</i>	10
1.3.4	<i>Demokrati</i>	10
1.3.5	<i>Medborgerskap</i>	11
1.3.6	<i>Overordnet del</i>	11
1.3.7	<i>Fagfornyelsen</i>	11
1.3.8	<i>Tverrfaglighet</i>	11
1.4	STRUKTUR OG DISPOSISJON	12
2	TEORI	14
2.1	MENNESKERETTIGHETER	14
2.1.1	<i>FNs beskrivelse</i>	16
2.1.2	<i>Bruk og kritikk av menneskerettigheter</i>	17
2.2	MENNESKERETTIGHETSUNDERVISNING	19
2.3	OM, FOR OG GJENNOM DIMENSJONEN	25
2.3.1	<i>Om menneskerettigheter</i>	26
2.3.2	<i>For menneskerettigheter</i>	27
2.3.3	<i>Gjennom menneskerettigheter</i>	28
2.4	TIDLIGERE FORSKNING	29
2.4.1	<i>Forskning</i>	30
2.4.2	<i>Masteroppgaver</i>	33
2.5	AKTUELLE STYRINGS-DOKUMENTER	35
2.5.1	<i>Menneskerettighetserklæringen</i>	35
2.5.2	<i>Barnekonvensjonen</i>	36
2.5.3	<i>Stortingsmelding før LK06 Kultur for læring</i>	37
2.5.4	<i>LK06, generell del</i>	39
2.5.5	<i>Stortingsmelding før LK20 Fag – Fordypning – Forståelse</i>	39
2.5.6	<i>LK20, overordnet del</i>	40
2.5.6.1	<i>Opplæringsloven og skolens samfunnsmandat</i>	42
2.5.6.2	<i>Likheter og forskjeller</i>	42

3	METODE	47
3.1	FORSKNINGSDESIGN.....	47
3.2	INTERVJU	48
3.2.1	<i>Begrunnelse for valg av metode</i>	<i>49</i>
3.2.2	<i>Utvalg av informanter.....</i>	<i>51</i>
3.2.3	<i>Intervjuguide.....</i>	<i>52</i>
3.2.4	<i>Transkripsjon og koding</i>	<i>54</i>
3.2.4.1	Transkripsjon	54
3.2.4.1.1	Utfordringer	55
3.2.4.2	Koding.....	56
3.3	FORSKNINGSETIKK	56
3.3.1	<i>Betraktninger for forskerrollen</i>	<i>57</i>
3.3.2	<i>Hensyn til informanter</i>	<i>57</i>
3.3.3	<i>Rekruttering av informanter</i>	<i>58</i>
3.3.4	<i>Reliabilitet og validitet</i>	<i>59</i>
3.3.4.1	Validitet	60
3.3.4.1.1	Koronapandemien som variabel.....	60
3.3.5	<i>Generalisering.....</i>	<i>61</i>
4	ANALYSE OG DRØFTING	63
4.1	BEGREPSFORSTÅELSE	63
4.1.1	<i>Menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning</i>	<i>64</i>
4.1.2	<i>Implisitt og eksplisitt</i>	<i>67</i>
4.1.3	<i>Elevenes forståelse.....</i>	<i>69</i>
4.2	<i>OM, FOR OG GJENNOM DIMENSJONEN</i>	<i>72</i>
4.2.1	<i>Ubevisst bruk.....</i>	<i>72</i>
4.3	TVERRFAGLIGHET	78
4.3.1	<i>Demokrati og medborgerskap</i>	<i>79</i>
4.4	SAMARBEID.....	83
4.4.1	<i>Utviklingstid og fagsamarbeid</i>	<i>83</i>
4.5	UTFORDRINGER	85
4.5.1	<i>Klasserommet</i>	<i>86</i>
4.5.2	<i>Ressurser</i>	<i>88</i>
4.5.3	<i>Korona.....</i>	<i>90</i>
4.5.4	<i>LK20.....</i>	<i>92</i>
5	KONKLUSJON	94
	LITTERATURLISTE.....	100

VEDLEGG	107
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	107
VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA	108
VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD	110

Forord

Først og fremst vil vi takke vår veileder Line Jenssen for oppfølging av vårt arbeid og tilbakemeldinger. Hun har hjulpet oss, og gitt mye av seg selv, for å bidra til at vi får frem vår visjon i denne masteroppgaven.

Vi vil gi en takk til informantene som har deltatt gjennom intervjuer i dette studiet. De har bidratt til spennende samtaler om menneskerettigheter og arbeidet som lærer. Dette har bidratt både i vårt forskningsarbeid og egenrefleksjon rundt vår rolle som lærer i skolen.

Denne masteroppgaven har vært et krevende arbeid. Vi vil takke hverandre i dette samarbeidet, for engasjerende ord og omsorg når det har vært nødvendig. Vi har stått sammen i en lang lærerik prosess som til tider har vært har vært altoppslukende på en utfordrende og meget lærerik måte.

Vi vil takke våre medstudenter på Universitetet i Sørøst-Norge for reflekterende diskusjoner og fine stunder. En spesiell takk til Fredrik Jansen som har bidratt til fremgang i arbeidet å finne informanter. Fredrik har for oss begge vært en støttende venn under hele studiet, med råd, oppmuntrende stemning og motivasjon.

Jeg, Sara, ønsker å gi en spesiell takk til Pia Helen Nilsen, min romkamerat og bestevenn. Pia har vært der for meg under hele studietiden, lyttet til mine frustrasjoner og seiere de siste fem årene. Takk for all lytting og råd du har gitt. Du har vært uvurderlige for meg.

Jeg, Amandeep, sender en ekstra tanke til min bestemor Jaswant Kaur Bains, som sovnet inn 29.04.2022. Hvil i fred.

Vi vil til slutt takke alle venner og familie som har bidratt med ulik støtte, og korrekturlesing i innspurten av dette semesteret.

Drammen, 24. mai 2022

Amandeep Singh Bains og Sara Sørensen

1 Innledning

1.1 Tema og forskingsspørsmål

Tema for masterprosjektet er menneskerettighetsundervisning med et formål om å avdekke hvilken plass menneskerettighetsundervisning har i ungdomsskolen. Ved å intervju et utvalg lærere vil vi avdekke deres erfaringer om menneskerettighetsundervisning. Deretter vil vi drøfte og analysere empirien fra datainnsamlingen i lys av tidligere forskning.

Tema

- Avdekke hvilken plass menneskerettighetsundervisning har i ungdomsskolen.

Forskningsspørsmål

- Hvordan arbeider lærere med menneskerettighetsundervisning i den norske ungdomsskole nå?
- Har LK20 påvirket menneskerettighetsundervisningen for lærere?

1.2 Prosjektets mål og avgrensning

Målet i denne masteroppgaven er å avdekke hvilken plass menneskerettighetsundervisning har i norske ungdomsskoler i dag, ønsker vi å undersøke hvordan samfunnsfaglærere eksplisitt arbeider med temaet og hvordan innføringen av LK20 har påvirket dette arbeidet.

Valget av tema og forskningsspørsmål er først og fremst grunnet egeninteresse for menneskerettighetsundervisning. I tillegg så vi at det var begrenset forskning på temaet i henhold til LK20, noe vi ønsker å bidra med. De siste årene er det blitt utført nyere forskning, som vil legges frem under kapittel om tidligere forskning. Temaet for masteroppgaven opplever vi som et svært aktuelt tema på skolen i dag, både nasjonalt og internasjonalt, og ved å nærmere etterforskning vil vi kunne bidra til denne diskursen.

Menneskerettigheter som tema som omfatter en del teorier, som vil bli lagt frem under kapittelet 2 *Teori*. Her vil vi gjøre rede for de ulike teoriene vi har tatt i bruk og diskursene innenfor dette, mest relevante for vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. I tillegg til begrepet menneskerettigheter, vil også menneskerettighetsundervisning og *om, for* og *gjennom* dimensjonen

bli lagt frem. I tillegg vil begreper som demokrati og medborgerskap bli drøftet, ettersom disse er nært knyttet til menneskerettigheter. Alle begreper vil bli sett i lys av aktuelle styringsdokumenter, samt herunder læreplanene LK06 og LK20. Først og fremst vektlegger vi den nye læreplanen, LK20 fordi den ble innført samtidig som vi valgte problemstilling for vår masteroppgave. Deretter skal vi ta for oss den gamle læreplanen, LK06, og drøfte forskjeller og likheter mellom læreplanene i henhold til menneskerettighetsundervisning.

For å få et innblikk i samfunnsfaglæreres personlige meninger og erfaringer med temaet, falt valget av metode på kvalitativt intervju. Vi intervjuer totalt seks ulike samfunnsfaglærere som jobber aktivt på ungdomstrinnet. Intervjuet vil være semistrukturert med fokus på menneskerettigheter, menneskerettighetsundervisning, den didaktiske dimensjonen kalt *om, for og gjennom* dimensjonen, tverrfaglighet, samarbeid på skolen og utfordringer innen dette arbeidet. Naturligvis vil også samtalene ha LK20 som fokusområde, siden dette er en faktor som kan påvirke arbeidet informantene gjør. I tillegg har LK20 innvirkning på samarbeidet på skolen og organiseringen av blant annet årsplaner og lignende, noe som er vesentlig for denne oppgaven. Ved å vise til analysen av intervjuene og drøfte funnene opp mot tidligere forskning og teori, ønsker vi å belyse temaene og bidra til diskursen om menneskerettighetsundervisning.

1.3 Begrepsavklaringer

I dette kapittelet vil vi avklare aktuelle begreper som vi bruker i denne masteroppgaven. Dette gjør vi for at det skal være klart for leserne hva vi referer til og mener med bruk av ulike ord. Selv om denne masteroppgaven har menneskerettighetsundervisning som hovedfokus, så må vi også avklare andre sentrale og relevante begreper før vi går videre i denne masteroppgaven.

1.3.1 Menneskerettigheter

I denne masteroppgaven velger vi å definere menneskerettigheter etter Forente Nasjoner (FN) sin definisjon som kommer frem i verdenserklæringen og de andre konvensjonene som står rundt denne erklæringen. Menneskerettigheter er det begrepet man bruker om de grunnleggende rettighetene som alle mennesker har uavhengig av kjønn, alder, religion, legning, nasjonalitet eller hvor de er fra i verden. Det er et sett rettigheter som er universelle for alle. I 1948 kom verdenserklæringen om menneskerettigheter, som består av 30 artikler (Forente Nasjoner, 2021).

Det har kommet utvidelser til denne verdenserklæringen i ettertid hvor det har blitt lagt til flere elementer. Vi vil gå dypere i de forskjellige aspektene innen dette under 2.1 *Menneskerettigheter*.

1.3.2 Menneskerettighetsundervisning

Når vi tar i bruk begrepet menneskerettighetsundervisning, referer vi til undervisning som tar for seg menneskerettigheter og menneskerettighetserklæringen som tema. Betydningen av hva menneskerettighetsundervisning innebærer varierer, som skal drøftes under analysen av intervjuene vi har utført med seks samfunnsfaglærere. Menneskerettighetsundervisning er et konsept som rommer mange ulike definisjoner og betydninger. Vi har dermed en åpen definisjon på dette, grunnet informantene kan ha ulike definisjoner av begrepet selv.

1.3.3 *Om, for og gjennom* dimensjonen

Om, for og gjennom dimensjonen er en dimensjon som i første omgang tok til seg undervisning *om* demokrati. Det er en tredelt dimensjon som tar for seg tre ulike måter å undervise *om* demokrati. *Om* delen av dimensjonen tar til seg generelle faktakunnskaper som er sentralt innen demokrati og historie innen dette. Den andre delen av dimensjonen *for* tar for seg undervisning for verdiene til demokrati. Det er et verdiladet arbeid innen denne delen. Siste delen av dimensjonen handler om praktisering av de tidligere nevnte delene. Man skal altså undervise *gjennom* demokrati, det skal være noe man kjenner igjen på kroppen. Det er denne dimensjonen som tar for seg menneskerettigheter vi referer til når dette begrepet blir lagt frem.

1.3.4 Demokrati

Demokrati er et komplisert og bredt begrep som tar til seg mye teori og historie. Vi har en noe åpen definisjon til hva dette begrepet innebærer i denne masteroppgaven. Vi referer til selve styresettet, dens prinsipper og utvikling. Videre er det ulike verdier og diskurser innen dette begrepet, og flere nyanser av hva det er konkret. Demokrati blir et begrep som henger tett sammen med begrepet menneskerettigheter. I denne masteroppgaven vil vi understreke at denne koblingen blir sentral, spesielt under analyse og drøfting av intervjuene vi gjennomfører. Grunnet demokratis relevans i forskningen vår er det et begrep vi har en noe åpen definisjon for, grunnet vi drøfter rundt dette og andre relevante begreper i lys av empiri og ulike teorier.

1.3.5 Medborgerskap

Medborgerskap er et begrep som ofte blir brukt i samfunnsvitenskap, hvor den beskriver en tilstand der en person blir regnet og kan regne seg selv som et fullverdig medlem av samfunnet. FN har og definert dette begrepet, hvor det rommer to dimensjoner innenfor dette. Den ene dimensjonen inneholder inkludering og like rettigheter for alle borgere, og den andre dimensjonen går ut på at borgere deltar aktivt i et samfunn (Forente Nasjoner, 2022a). Vi tar i denne masteroppgaven utgangspunkt i at medborgerskap handler om at alle i befolkningen blir behandlet som likeverdige medlemmer av samfunnet som de kan delta aktivt i.

1.3.6 Overordnet del

Vår definisjon i denne oppgaven for overordnet del er hentet fra Utdanningsdirektoratets forklaring om rollen til overordnet del. Overordnet del er det begrepet Utdanningsdirektoratet bruker om det synet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Denne delen legges til grunn når det kommer til samarbeidet mellom hjemmet og skolen. Overordnet del er med på å legge rammene for danning og for utviklingen av kompetanse til alle som deltar i grunnopplæringen, og disse rammene er det skolen og lærebedriftenes ansvar å overholde (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er sentralt at dette grunnsynet preger planlegging, gjennomføring og utvikling av opplæring for alle som arbeider i grunnopplæringen. Det er denne delen av læreplanen vi referer til når vi skriver om overordnet den i denne masteroppgaven.

1.3.7 Fagfornyelsen

Fagfornyelsen er det navnet som er gitt til prosessen med utviklingen og innføringen av nye læreplaner i kunnskapsløftet, hvor de nye læreplanene ble tatt i bruk fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette er hva vi referer til når dette begrepet blir skrevet.

1.3.8 Tverrfaglighet

Tverrfaglighet er et begrep som blir brukt i situasjoner hvor en aktivitet eller tema drar nytte fra fler enn ett fag. Dette begrepet blir ofte brukt i utdanningssektoren, og da spesielt når det er et samarbeid over ulike fagområder (Tjernshaugen, 2021). Tverrfaglighet blir også brukt i situasjoner hvor utdanningsopplegg gir elever og studenter kunnskap fra ulike disipliner. I denne masteroppgaven refereres det til dette når vi skriver om tverrfaglighet. Vi drøfter rundt dette

begrepet også under analysen ettersom tverrfaglighet var et aktivt tema innen intervjuene. Vi vil undersøke ulike måter informantene arbeider tverrfaglig på skolen.

1.4 Struktur og disposisjon

Resterende av denne masteroppgaven vil vi starte med å legge frem teori vi legger til grunn for forskningen vår. Vi vil gå gjennom ulike teorier og fagpersoners tanker rundt menneskerettigheter, menneskerettighetsundervisning og *om, for og gjennom* dimensjonen. Vi tar også til oss tidligere forskning hvor vi ser på tidligere masteroppgaver som har forsket på lignende temaer vi har valgt i dette prosjektet. Deretter legger vi til aktuelle styringsdokumenter som er relevant for våre forskningsspørsmål. Vi tar til oss relevante dokumenter og juridiske erklæringer som gjelder menneskerettigheter, deretter tar vi for oss læreplanene LK06 og LK20 siden dette er aktuelt og tematisert innenfor våre forskningsspørsmål.

Det tredje kapittelet handler om metode, drøftinger og begrunnelser rundt våre valg for forskningen vår. Her skriver vi om intervju, begrunnelse av dette valget og utvalget vi har tatt for oss. Vi legger frem vår intervjuguide og forklaring på hvordan vi har transkribert, kodet og kategorisert dataene våre. Deretter skriver vi om etiske betraktninger vi har tatt for oss under forskningsetikken.

Fjerde kapittel tar for seg analyse og drøfting. Her legger vi frem funnene vi har samlet inn fra intervjuene vi har foretatt innenfor de fem ulike kategoriene vi har valgt ut fra funnene. Dette vil belyses ut fra empirien fra vår datainnsamling, og til ulike teorier vi legger frem i denne masteroppgaven. Den første kategorien vi legger frem er begrepsforståelse blant informantene av menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning. Deretter skriver vi om informantenes praktisering og forståelse for *om, for og gjennom* dimensjonen. Så skriver vi om tverrfaglighet, og ser etter om informantene opplever mer av dette etter læreplanreformen LK20. Vi skriver videre om samarbeid på skolen, med fokus på arbeidet rundt LK20. Avslutningsvis skriver vi om ulike utfordringer informantene har opplevd innen menneskerettighetsundervisning og innføringen av LK20.

Vi avslutter med en konklusjon som vil se om funnene fra datainnsamlingen og drøftingen rundt dette i lys av teorien vi har valgt kan avdekke hvilken plass menneskerettighetsundervisning har i

ungdomsskoler i dag, hvordan lærere arbeider med dette og om LK20 har hatt en påvirkning på dette.

Resterende av oppgaven vil være vår litteraturliste og tre ulike vedlegg. Vedleggene våre er intervjuguiden vi har utviklet for forskningsprosjektet vårt, samtykkeskjemaet informantene skrev under før deltakelse i prosjektet og godkjenning fra *Norsk senter for forskningsdata (NSD)* for å gjennomføre denne forskningen.

2 Teori

Dette kapittelet tar for seg et utvalg av teorier, tidligere forskning på feltet og aktuelle styringsdokumenter. Teoriene vil omhandle menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning. Her vil teorien basere seg på nye tid med et blikk på fortiden og da spesielt verdenserklæringen om menneskerettigheter. Dette gjør vi siden verdenserklæringen blir sett på som et grunndokument innen menneskerettigheter. Å sammen med denne erklæringen er det spesielt to konvensjoner som er viktige. Denne konvensjonen er den internasjonale konvensjonen om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (Forente Nasjoner, 2022b), mens den andre er FNs konvensjon om barns rettigheter (Forente Nasjoner, 2022c). Det vil også være viktig å ha et fokus på 2011 deklarasjonen om menneskerettighetsundervisning (Office of the High Commissioner for Human Rights, 2011). Sammen med 2011 deklarasjonen vil vi ta et blikk på hvordan *om, for og gjennom* dimensjonen blir presentert, og hvordan den bør brukes i undervisning. Fokuset kommer blant annet til å ligge på forskning som er gjort de siste 10-15 årene, siden det er disse studiene som er mest aktuelle for undervisningssituasjonen i dag. Dermed er det ikke slik at forskningen som er gjort før denne tidsrammen ikke kan være aktuell, men all ny forskning og nye reformer bygger videre på tidligere forskning. På denne måten vil mesteparten av studiene som blir tatt opp i dette kapittelet blitt gjort etter Kunnskapsløftet fra 2006. Siden det er begrenset med forskning etter den nye fagfornyelsen er det derfor aktuelt for oss å bruke forskning og data fra årene mellom 2006 og 2021.

2.1 Menneskerettigheter

Det å kunne gi en lett og enkel beskrivelse av hva begrepet menneskerettigheter er og står for er ingen enkel oppgave, men til å hjelpe å forklare hva dette er tar vi i bruk forklaringene til Donnelly og Whelan (2020), Høstmælingen (2010) og hva FN-sambandet beskriver det som. En av årsakene til at det er så krevende å svare på dette er fordi det er så mange ulike meninger tilknyttet begrepet. De to mest brukte meningene til å forklare menneskerettigheter er enten at man tenker naturrettslig, hvor man definerer det som grunnleggende rettigheter man trenger for å leve et godt liv. På den andre siden trekker man frem FNs verdenserklæring fra 1948. Før vi tar for oss disse bidragene er det fint å få med seg hvor krevende jobben etter andre verdenskrig var for alle som jobbet om FN-pakten. Med så mange ulike land og rettstradisjoner klarte man ikke å komme til enighet om hvordan og hvilken definisjon menneskerettighetene skulle ha i pakten. Derfor valgte

man å ha en egen kommisjon som jobbet om å lage verdenserklæringen etter at FN-pakten var ferdigskrevet. Denne kommisjonen var FNs menneskerettighetskommisjon som ble opprettet av Det økonomiske og sosiale rådet i 1946. Denne kommisjonen besto av 18 medlemsland fra ulike deler i verden, hvor man jobbet todelt om denne oppgaven. Siden det var så krevende å lage et dokument som var rettslig bindende og noe alle kunne stille seg bak, delte man opp denne jobben i to. Den første delen handlet om å lage verdenserklæringen, og etter dette jobbet man med å operasjonalisere denne i en rettslig forpliktende tekst (Høstmælingen, 2012, s.41-44). Ved å gjøre det på denne måten spartes det litt tid og trengte ikke å blande alle de ulike rettspraksisen til de ulike landene. Det ble heller slik at etter hvert som man lagde konvensjoner og land verden over signerte dem, fikk disse landene en jobb foran seg med å få disse konvensjonene inn i sitt nasjonale lovverk. Som nevnt tidligere bruker vi blant annet definisjonen fra Donnelly og Whelan for å forklare begrepet menneskerettigheter:

The term human rights indicates both their nature and their source: they are the rights that one has simply because one is human. They are held by all human beings, irrespective of any differences that human beings have for example, age, race, ethnicity, gender, religion or residence-and regardless of any other rights or duty that may (or may not) have as members of states, families or any other public or private group (Donnelly & Whelan, 2020, s.27).

Selv om denne forklaringen til Donnelly & Whelan er tydelig, inneholder den ganske mye informasjon og dekker et stort område. Forklaringen tar for seg alt som knytter og deler oss mennesker. En av grunnen til at denne forklaringen er så tydelig og lett å forstå, er fordi den beskriver at vi har disse rettighetene uavhengig av faktorer som alder, rase og etnisitet. Ved å se vekk fra disse tingene kan det ses hvordan denne forklaringen viser at det deler noe så grunnleggende med hverandre og hvor like vi da egentlig er. En annen forståelse av begrepet menneskerettigheter finner vi hos Høstmælingen:

Menneskerettigheter er kort fortalt grunnleggende rettigheter og friheter som individene har overfor statens myndigheter. Det kan være retten til å uttale seg, regler om behandling av personer som er fengslet, retten til utdanning eller kanskje retten til å stifte familie. Disse reglene er nedfelt i avtaler mellom stater som de enkelte statene selv avgjør om de vil slutte seg til eller ikke. (Høstmælingen, 2010, s. 10).

Begge disse bidragene knytter seg opp mot hver sin del, på den ene siden har man Donnelly & Whelan som bygger på at menneskerettigheter er ukrenkelige og at man har disse rettighetene uavhengig av tilhørighet. På den andre siden er Høstmælingen mer på den juridiske delen av menneskerettigheter. Dette ved at menneskerettighetene forstås som rettigheter som kommer frem i juridiske avtaler mellom stater og myndigheter. Høstmælingen bygger videre på dette med å si:

Et svært viktig poeng med menneskerettighetene er at individene har rettigheter, mens myndighetene har de motsvarende pliktene. De gir dermed ingen føringer på hvordan individene skal opptre, men sier bare noe om hvordan myndighetene skal forholde seg til enkeltmennesker i sitt land (Høstmælingen, 2010, s. 11).

Norge på sin side har valgt å føre menneskerettigheter inn i lovverket sitt gjennom menneskerettsloven av 1999. Denne lovens rolle er å styrke menneskerettighetenes stilling i norsk rett. For alle konvensjoner og pakter Norge ratifiserer som omhandler menneskerettigheter faller under denne loven. For menneskerettighetene er noe så sentralt at det kommer til syne i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998. § 2-1), læreplaner og de kommer frem i Grunnloven (Grunnloven, 1814, § 92 - § 113).

2.1.1 FNs beskrivelse

Her er det viktig å se begge disse definisjonene opp mot det FN har satt opp som begrunnelse for hva menneskerettigheter er og hvorfor menneskerettigheter er viktig. Den enkleste av beskrivelser FN har om menneskerettigheter er at det «er rettigheter som alle mennesker har, uavhengig av kjønn, alder, legning, livssyn, nasjonalitet eller hvor i verden de bor» (Forente Nasjoner, 2021). Denne beskrivelsen og verdenserklæringen kom frem etter andre verdenskrig, hvor rettighetene ble formulert og satt i internasjonale avtaler som de fleste land i verden er enige om, og følger (Forente Nasjoner, 2021). Denne enkle forklaringen om menneskerettigheter er noe Donnelly og Whelan også er enige i basert på det de skriver i boka si om menneskerettigheter (Donnelly & Whelan, 2020, s. 27). Verdenserklæringen kom i 1948 og består av 30 artikler som sier noe om hva det menes med menneskerettigheter og er det grunndokumentet som ble brukt til å lage de ni konvensjonene som utdyper menneskerettighetene (Forente Nasjoner, 2021). Disse ni konvensjonene dekker til

sammen alle menneskerettighetene, og hver av dem har spesifikke dybde områder slik at de hver for seg dekker et område, men sammen så forener de menneskerettighetene om stater signerer dem og ratifiserer dem i lovverket sitt.

Nå har vi sett litt på hva FN legger i menneskerettigheter er, og vi går over til den andre delen om hvorfor de mener at dette er viktig. Noe av det første FN legger vekt på er at stater er villige til å begå overgrep både mot egne og andre befolkninger om det er til deres egen vinning. To av de største momentene i verdenshistorien er første og andre verdenskrig, hvor FN og disse konvensjonene ble til, i kjølvannet av andre verdenskrig (Stray, 2011, s. 62-63). Verdenssamfunnet var enige om at det var viktig med et internasjonalt regelverk som satte begrensninger på hva de kan gjøre mot sitt eget folk, samt sette opp hvilke plikter de har overfor befolkningen (Forente Nasjoner, 2021). Når de ulike statene møttes i San Francisco våren 1945 for å godkjenne den nye internasjonale «orden», med andre ord FN-pakten, tok man å veide opp bærekraftig fred opp mot statenes selvråderett (Høstmælingen, 2012, s. 39). En annen grunn til at FN mener at menneskerettigheter er viktige kommer av at de er laget for å passe på de svakeste og mest sårbare i samfunnet. Noen av de gruppene som blir lagt frem som mest sårbare er barn, kvinner, mennesker med funksjonshemninger, etniske minoriteter eller seksuell orientering og derfor er det viktig at disse blir vernet mot overgrep fra staten eller andre aktører.

2.1.2 Bruk og kritikk av menneskerettigheter

Det har nå blitt sett på hva menneskerettigheter er og hva den bør og skal inneholde, men hvordan skal man avgjøre funksjonaliteten deres og hvor de henter operasjons kraften fra. Ulike lovverk gjelder innen ulike juridiske områder, herunder Norge. Grunnloven ble laget i 1814, og sammen med Norges lover er dette førende for hva som gjelder i Norge. Så hva med menneskerettigheter, skal de sees gjennom beskrivelsen til Donnelly og Whelan som sier at menneskerettigheter komme fra menneskeheten (Donnelly & Whelan, 2020, s. 28). På den andre siden kan man bruke Høstmælingen sin juridisk forståelse om menneskerettighetene, som baserer seg på at det er en rekke konvensjoner og avtaler som myndighetene i et land ratifiserer ned i lovverket sitt. Her i Norge følger vi modellen til Høstmælingen ved at menneskerettighetene og de ulike konvensjonen blir sett på som juridiske avtaler. Dermed valgte man å ha en egen lov hvor disse konvensjonene og avtalene kunne hente sin operasjonskraft fra etter hvert som Norge ratifiserte flere avtaler og konvensjoner (Menneskerettsloven, 1999).

Selv om menneskerettighetene er godt etablert i store deler av verden i dag, kan man ikke unngå at de kan kritiseres. Dette kommer av ulike grunner i forhold til hvor i verden kritikken kommer fra. En av tingene de blir kritisert over er at stater sliter med å få dem inn i lovgivningen, grunnen til dette er at mange stater ikke klarer å omforme ordene i konvensjonen på en slik måte at de får dem inn i nasjonal lovgivningen (Høstmælingen, 2010, s. 22). Dette gjør det mye vanskeligere for dem å akseptere kritikken som kommer fra internasjonale tilsynsordninger. En av det største kritikkene som menneskerettighetene og menneskerettighetsundervisning møter daglig, er at dette er en vestlig ide som blir påtvunget stater gjennom politisk, kulturell, økonomisk eller militær makt, og at disse statene har liten innflytelse og påvirkning (Høstmælingen, 2010, s. 22). Det er viktig å huske at selv om man får inn menneskerettighetene og konvensjonen i nasjonal lovgiving, er det ikke slik at formen de er skrevet på fryses. Menneskerettighetene er dynamiske og forandrer seg med tiden og tilpasses de samfunnsforhold de tilhører. Med andre ord skal det fortsatt være rom for tolkning av disse rettighetene (Høstmælingen, 2010, s. 19). På denne måten skal lovgivningen være åpen for endring etter hvordan tiden forandrer samfunnet og at det jevnlig trenger en oppdatering etter hvilken vei samfunnet beveger seg.

Menneskerettigheter har vært en stor del av det norske samfunnet i lang tid. De har og har hatt en stor rolle i skolen, generell del av læreplanen og spesielt i samfunnsfaget. Under den tidligere læreplanen LK06, også kalt Kunnskapsløftet, var det samfunnsfaget som var sentral for undervisning om menneskerettigheter (Jenssen, 2014, s. 191). Denne rollen holder fortsatt samfunnsfag på, ved at den er sentral i undervisning *om, for og gjennom* menneskerettigheter. Med det nye kunnskapsløftet og med en ny overordnet del som har innført tverrfaglighet, er det mye lettere å ha denne formen for undervisning i sammenheng med andre fag. Det er ikke slik at dette er helt nytt for denne reformen, men det er bare mer tydeligere nå enn før. I LK06 kunne man finne i den generelle delen en mengde overordnede mål og verdier som inkluderer menneskerettigheter og demokrati. Ved at den generelle delen i LK06 ikke er fagspesifikk, men at alle fag skal sees i sammenheng med den slik at det som kommer til uttrykk i den, vil være med på å ha en betydning for elevens utvikling som aktive borgere i et demokratisk samfunn (Jenssen, 2014, s. 191). I prinsippet har man kunne jobbet tverrfaglig med menneskerettigheter siden LK06 om man ønsket, men mengden kompetansemål gjorde denne jobben mer krevende. Derfor kan man tenke seg at den nye læreplanen vil være mer gunstig for slikt arbeid.

2.2 Menneskerettighetsundervisning

Menneskerettighetsundervisning er et område som er i vekst. Det er mange ulike aktører og organisasjoner som legger retningslinjer på stater, om å styrke menneskerettighetsopplæringen. Dette gjelder både for skole og samfunnet som helhet. Årene mellom 1995 og 2004 omtaler FN som det internasjonale tiåret for menneskerettighetsundervisning (Office of the High Commissioner for Human Rights, 1994). Etter dette tiåret fulgte FN opp med et eget Verdensprogram for menneskerettighetsundervisning. Verdensprogrammet tydeliggjør formålet og betydningen med menneskerettighetsundervisning på denne måten:

Human rights education goes beyond cognitive learning and includes the social and emotional development of all those involved in the learning and teaching process. It aims at developing a culture of human rights, where human rights are practiced and lived within the school community and through interaction with the wider surrounding community (United Nations, 2005, s. 22).

FN skriver at menneskerettighetsundervisning skal inkludere den sosiale og emosjonelle utviklingen til alle inkludert i denne læringsprosessen. Målet med denne undervisningen er for FN å utvikle en kultur for menneskerettigheter, hvor disse rettighetene blir praktisert. Europarådet har også lagt noen føringer for menneskerettighetsundervisning, og de har valgt følgende definisjon på begrepet:

“Human rights education” 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 learners to contribute to the building and defence of a universal culture of human rights in society, with a view to the promotion and protection of human rights and fundamental freedoms (Council of Europe, 2010, s. 6).

Utdragene fra FN og Europarådet tydeliggjør at menneskerettighetsundervisning er mer enn bare opplæring av fakta. Denne typen undervisning skal legge til rette for metoder som er med på å utvikle elevers holdninger, verdier og atferd. Ved å ha undervisning som treffer alle disse punktene vil vi kunne oppnå det man kaller menneskerettighetskultur.

Fra utdraget over om Verdensprogrammet får vi se hva formålet og betydningen av dette programmet er, men ikke så mye mer enn det. Derfor kan det være aktuelt å ta et blikk på selve Verdensprogrammet og hvordan det er bygget opp, og hvordan det skal hjelpe til med menneskerettighetsundervisning. Verdensprogrammet er delt inn i fire faser og ble etablert av FNs generalforsamling i 2004 ved resolusjon 59/113 (Office of the High Commissioner for Human Rights, 2004). Hver av fasene har en periode på fire år hvor første fase startet i 2005 og sluttet i 2009. Denne fokuserte på menneskerettighetsundervisning i barneskolen, ungdomskolen og videregående skole (Office of the High Commissioner for Human Rights, 2005). Den andre fasen startet i 2010 og varte til og med 2014. Denne fasen fokuserte på menneskerettighetsundervisning på høyere utdanning og menneskerettighets kurs for lærere, pedagoger, offentlig ansatte, politiansatte og militært personell (Office of the High Commissioner for Human Rights, 2009). Fase tre varte fra 2015 til 2019 og hadde som oppgave å forsterke implementeringen av de to tidligere fasene, samt promotere menneskerettighets trening for journalister og media personligheter (Office of the High Commissioner for Human Rights, 2013). Den fjerde fasen varer fra 2020 frem til 2024. I denne fasen blir ungdommen fokusområdet, med et ekstra fokus på utdanning og opplæring i likestilling, menneskerettigheter og ikke-diskriminering, og inkludering og respekt for mangfold med et fokus for bygging av et inkluderende og fredfullt samfunn (Office of the High Commissioner for Human Rights, 2018).

I 2010 utførte utdanningsdirektoratet en kartlegging av menneskerettigheter og demokratiforståelse, hvor de sjekket om dette var godt integrert i læreplanverket. Etter denne kartleggingen kom utdanningsdirektoratet frem til at både menneskerettighetstematikken og demokratiforståelsen var godt integrert i alle aspekter av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 4). Dermed viser denne konklusjonen at de styringsdokumentene som den norske skolen er bygget på ivaretar menneskerettighetstematikken og demokratiforståelsen på en god måte.

Det må også sies at selv om verdenserklæringen om menneskerettigheter blir sett på som det viktigste dokumentet innen menneskerettigheter, er den ikke rettslig bindende overfor stater. På den andre siden har du menneskerettighetsundervisning som kan trygt bruke to ulike konvensjoner som støtte til å fremme sitt budskap ettersom disse er bindende for stater som har signert og ratifisert dem. Disse to konvensjonene er: Den internasjonale konvensjonen om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter, mens den andre er FNs konvensjon om barns rettigheter. Den

viktigste av disse to som gjelder for skoler er konvensjonen om barns rettigheter. Barnekonvensjonen er en svært omfattende konvensjon med 54 artikler som sier hva barn har rett på, men selv om denne konvensjonen omfattende er den nesten ratifisert av land (Osler, 2016, s. 21). Noen av de rettighetene som er i denne konvensjonen er at alle barn har rett til å gå på skole, rett til å bli hørt og tatt hensyn til, alle barn er født frie og like mye verdt og at alle barn har de samme rettighetene (Forente Nasjoner, 2022c). Disse konvensjonene er ratifisert av Norge og vedtatt av stortinget og dermed nedfelt i lovverket i form av menneskerettsloven av 1999. Alle konvensjoner og avtaler/pakter som gjelder menneskerettigheter, som Norge ratifiserer blir lagt til under menneskerettsloven av 1999.

I tillegg til å være belyst gjennom disse konvensjonene ble menneskerettighetsundervisning ytterligere styrket da FNs Generalforsamling vedtok en egen erklæring om menneskerettighetsundervisning og opplæring (Osler, 2016, s. 4) (Office of the High Commissioner for Human Rights, 2011). Selv om denne traktaten ikke er rettslig bindende for landene som signerer (jf. Verdenserklæringen), holder den en signaleffekt eller en form for moralsk kraft, mens den baner veien for menneskerettighetsundervisning globalt (Osler, 2016, s. 4). Denne erklæringen er med på å gi en definisjon på menneskerettighetsundervisning, hvor medlemsstater, ikke-statlige organisasjoner, lærere, foreldre og studenter kan sjekke progresjonen og krever forandringer (Osler, 2016, s. 4). Ved å se på artikkel 2 i denne erklæringen blir det tydelig beskrevet hvordan menneskerettighetsundervisning skal skje. I artikkel 2 i erklæringen blir det lagt frem hva menneskerettighetsundervisning skal ta for seg. Som i korte trekk handler utdanning *om* menneskerettigheter, utdanning *gjennom* menneskerettigheter og utdanning *for* menneskerettigheter (Office of the High Commissioner for Human Rights, 2011). Når man går inne i deklarasjonen og ser hva som blir beskrevet om disse ulike formene ser man at *om* delen av dimensjonen skal ta for seg kunnskap og forståelse for menneskerettighetenes normer og prinsipper. *Gjennom* delen av dimensjonen skal dekke læring og undervisning som på en måte respekterer rettighetene til både lærer og elev. Når det gjelder *for* delen av dimensjonen så legger erklæringen vekt på å styrke personer til å nyte og utøve deres rettigheter samtidig som de respekterer og opprettholder andres rettigheter (Office of the High Commissioner for Human Rights, 2011). Det som erklæringen beskriver her samsvarer, som vi ser i 2.3 *Om, for og gjennom dimensjonen*, i stor grad med Biestas tanker om undervisning *om, for og gjennom* demokrati.

Osler (2016, s. 4) på sin side støtter opp under denne defineringen med å si at menneskerettighetsundervisning er undervisning *om, for og gjennom* menneskerettigheter. Osler beskriver videre hvordan lærere vil være oppmerksomme på rettigheten til utdanning, men at retten til menneskerettighetsundervisning er mindre kjent, men at både verdenserklæringen og erklæringen som kom i 2011 var med på å sette dette på kartet. Dette kommer spesielt frem i artikkel 26 som sier «undervisning skal ta sikte på å utvikle den menneskelige personlighet og styrke respekten for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter» (Osler, 2016, s. 5) (Forente Nasjoner, 2020). Nå er det ikke slik at menneskerettighetsundervisning kun kan foregå i skolen, men skolen er en slik institusjon som er universell og derfor et viktig sted for menneskerettighetsundervisning (Osler, 2016, s. 5).

På samme måte som erklæringen til FN fra 2011 hadde man i 2010 gjennom Europarådet jobbet om en satsning for menneskerettighetsundervisning. Som en følge av dette vedtok Europarådet Pakten for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap (Osler, 2014, s. 55). Først og fremst i rekommandasjonen CM/Rec (2010)7 er det at ministerrådet var helt enige om at for å kunne fremme dette formålet, så kommer utdanning og opplæring til å spille en nøkkelrolle (Osler, 2014, s. 55). De anerkjenner viktigheten av utdanning og sammen med det den rollen lærere spiller i å etablere menneskerettighets kultur i skolen, selv om denne pakten ikke er juridisk bindende har alle medlemsland sammen med Norge en plikt om å sikre at den når ut til alle utdanningsmyndigheter og skoler (Osler, 2014, s. 55). Videre kommer det frem i denne pakten at den adresserer seg til læringsinstitusjoner, samt fungerer som en inspirasjon for fremtidig undervisningspolitikk blant medlemslandene. Pakten legger opp til at undervisningen som bruker den som bakgrunn ikke bare bør være å utruste elever med kunnskap, forståelse og ferdigheter. Ved å bruke alt dette gjør man elevene i stand til å ta en større rolle i samfunnet. Hvor de jobber med å heve og rettferdiggjøre menneskerettigheter, folkestyret og rettsstaten noe man kan oppnå *gjennom* menneskerettighetsundervisning (Osler, 2014, s. 56).

Dermed kan man si at menneskerettighetsundervisning inneholder mer enn bare teoretisk kunnskap *om* menneskerettighetene, selv om det er en stor del av det. Dette kan man se i fremvisningen i bokkapittelet til Jenssen om de fire hovedområdene som Lenhart og Savolainen har skissert om menneskerettigheter og utdanning som sees på som innholdet i menneskerettighetsundervisning (Jenssen, 2014, s. 189). De fire hovedområdene er: utdanning *om*

og *for* menneskerettigheter, utdanning som en menneskerett i seg selv, menneskerettigheter i utdanning, og utdanning og trening av profesjonelle som møter menneskerettighetsutfordringer i sitt arbeid (Jenssen, 2014, s. 189). Vi kan se hvordan disse fire områdene kan trekke linjer til utdragene fra FN og Europarådet om deres tanker rundt menneskerettighetsundervisning og hva den bør inneholde. Disse fire hovedområdene og de utdragene som FN og Europarådet legger frem om menneskerettighetsundervisning, og hvordan det bør undervises er i tråd med det Høykommissæren for menneskerettigheter argumenterer (Jenssen, 2014, s. 195). Videre uttrykker Jenssen enighet med FNs og Høykommissærens argumenter samtidig som hun legger frem verktøy og metoder som kan brukes i undervisning. Noe av det Jenssen legger frem er at metoder som er deltakende og stimulerer utforskning, analyse og kritisk tenkning er essensielle for menneskerettighetsundervisning slik at det kan styrke kompetanse hos barn og unge (Jenssen, 2014, s. 195). Videre beskriver Jenssen en av grunnene til at Høykommissæren er enig i denne formen for vitenskapelig undervisningsform er fordi menneskerettighetsundervisning ikke bare handler om utenforliggende tema og hendelser, men holdninger og handlinger som kan føre til økt ansvar for menneskerettigheter.

I likhet med alt som er nevnt over fra FN, Europarådet og de ulike teoretikerne er også Sarita Cargas enig om definisjonen på menneskerettighetsundervisning, men hun ordlegger seg på en litt annerledes måte og mener at menneskerettighetsundervisnings definisjonen bør utvides. I følge Cargas bør denne utvidelsen inneholde lære om Verdenserklæringen og om aktuelle lovverk, FNs menneskerettighets overvåkningssystem, menneskerettighetsbrudd og menneskerettighetsbevegelser (Cargas, 2020, s. 18). I tillegg til kunnskapsdimensjonen legger Cargas også vekt på at man også må lære om empati og engasjement, samt å lære for å handle (Cargas, 2020, s. 19). Denne beskrivelsen til Cargas kan sees på som en nyanse av *om, for og gjennom* dimensjonen som blir beskrevet i 2.3 *Om, for og gjennom dimensjonen*. Hun er også enig i at menneskerettighetsundervisning bør være bygget på kritisk tenkning og analyse med grunnmur i menneskerettigheter noe som er det samme som Jenssen og Høykommissæren også mente (Cargas, 2020, s. 22).

Som nevnt tidligere mener både FN og EU at menneskerettighetsundervisning handler om mer enn bare fakta og kunnskap om menneskerettighetserklæringen. Dette er noe som teoretikerne Osler (2016) og Zembylas og Keet (2019) også støtter. Teoretikerne er blant annet enig i at undervisningen

skal være nært for elevene, de skal ikke bare lære om rettighetene, men og kunne kjenne på kroppen at de blir opprettholdt. Utover dette mener Zembylas og Keet at undervisningen bør bygges opp på en slik måte at elevene får et kritisk blikk over menneskerettighetene og at menneskerettighetsundervisning blir mer kritisk enn det er i dag. De begrunner dette ønsket om en kritisk holdning med at menneskerettighetsundervisning an virke noe mindre kritisk enn den faktisk er, eller burde være ettersom FN er involvert i både menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning (Zembylas & Keet, 2019, s. 11). Dermed er det ikke slik at de tenker at man skal legge vekk undervisningen om menneskerettigheter, men at man heller fører en kritisk menneskerettighetsundervisning (Zembylas & Keet, 2019, s. 17). På denne måten oppstår det et skille mellom Osler (2016) og Zembylas og Keet (2019) sin tankegang om menneskerettighetsundervisning. Osler (2016) står på sin side om at menneskerettigheter er universelle for alle mennesker samtidig som de er grunnleggende og bør undervises gjennom *om*, *for* og *gjennom* dimensjonen. På den andre siden ønsker Zembylas og Keet at menneskerettighetsundervisning ikke bare skal være kritisk i seg selv. Zembylas og Keet (2019) mener det er viktig at en slik type undervisning fører et kritisk blikk på selve menneskerettighetene som ofte blir oppfattet som vestlige, og på den måten kan man få en kritisk menneskerettighetsundervisning.

På en annen side har det kommet noe kritikk mot hvordan undervisning situasjonen er i Norge for i den nye artikkelen til Osler og Skarra (2021) kommenterer de hvordan offentlige politikk blander menneskerettigheter med kristne og humanistiske verdier og hvordan muligheten for menneskerettighetsundervisning i ungdomsskolen blir innsnevret på grunn av at kompetansemål i samfunnsfag som fokuserer på hendelser i fortiden heller enn urettferdighet som skjer i nåtid (Osler & Skarra, 2021, s. 206). Dermed beskriver de i denne artikkelen at fokuset for dagens menneskerettighetsundervisning i samfunnsfag er på å se urbefolkningens rettigheter, internasjonale sammenligninger og urettferdighet som har skjedd i fortiden. Denne kritikken gjelder ikke bare undervisning for lærer og skoler, men og utdanningsinstitusjoner som har lærerutdanning (Osler & Skarra, 2021, s. 206). For å endre dette foreslår de at et større fokus på menneskerettighetskunnskap og juridisk kompetanse i lærerutdanningen (Osler & Skarra, 2021, s. 206). Ved å gjøre dette og med et politisk skifte i hvordan man tenker så kan man føre frem en endring i hvordan lærer underviser. Denne endringen vil både gjelde generell undervisning, men og menneskerettighetsundervisning hvor man styrker læreres evne/ferdigheter/kompetanse til å

bruke undervisning som et verktøy for å muliggjøre sosial rettferdighet (Osler & Skarra, 2021, s. 206-207).

Koritzinsky (2017) beskriver hvordan lærere kan undervise om menneskerettighet på ulike måter i skolen. Blant annet ved bruk av implisitte og eksplisitte metoder. Gjennom implisitte metoder kommer menneskerettighetsundervisning opp inn under andre aktuelle temaer, mens eksplisitte metoder handler om å se på spesifikke rettigheter eller konvensjoner. Inn under det implisitte finnes et bredt spekter av temaer som menneskerettighetsundervisning kan komme inn under, blant annet temaer som rasisme, flyktninger, ytringsfrihet, fattigdom, internasjonalt samarbeid og likestilling (Koritzinsky, 2017, s. 129). Koritzinsky (2017) beskriver videre at siden menneskerettighetsundervisning i skolen rommer så mye at det er et fint verktøy i tverrfaglig arbeid. Til et slikt tverrfaglig arbeid kan man bruke menneskerettighetserklæringen siden den ifølge Koritzinsky kan leses og forstås av elever fra og med mellomtrinnet, og dette er gunstig siden man da har en primærkilde som er sikker.

2.3 Om, for og gjennom dimensjonen

Om, for og gjennom er en dimensjon som blir brukt i undervisning og mye beskrevet i litteratur. Denne dimensjonen består av tre deler som hver for seg vil beskrive hva hver del bør inneholde og hvordan det bør brukes i undervisning og utdanning. Ved at elever lærer under en eller to av delene under dimensjonen vil det begrense deres læringsutbytte. For å kunne maksimere dette er det sentralt at alle tre delene *om, for og gjennom* blir brukt i undervisningen. Det er flere teoretikere som har beskrevet denne dimensjonen og i denne oppgaven tar vi for oss et utvalg av dem. Disse teoretikerne har ulike blikk på hvordan de forklarer dimensjonen. Noen går inn med et demokratiperspektiv og andre bruker menneskerettighetsperspektiv. Begge perspektivene vil bli presentert, men hovedvekten vil ligge på menneskerettighetsperspektivet siden det er mer sentralt for denne oppgaven. En av de som har forklart denne dimensjonen er Biesta, men gjennom et demokratiperspektiv. Denne forklaringen er fortsatt aktuell siden menneskerettigheter er et sentralt tema innenfor demokrati. Det samme gjelder hvordan Stray og Sætra presenterer *om, for og gjennom* dimensjonen for de og bruker et demokratiperspektiv med sin egen tolkning.

2.3.1 Om menneskerettigheter

En av de første som presenterer *om* delen er Biesta. Han starter med å forklare relasjonen mellom demokrati og undervisning med å presentere noen nye begreper. Begrepene er 'undervisning *for* demokrati' og 'undervisning *gjennom* demokrati'. Selv om han ikke introduserer 'undervisning *om* demokrati' med de andre begrepene, gir både han og Biseth en beskrivelse av hva som legges til grunn for undervisning *om* demokrati (Biseth, 2014, 35). Biesta og Biseth er begge tvilsomme til hvor gunstig det er med undervisning som kun fokuserer på *om* delen. Biesta beskriver at undervisning som kun bygger på *om* delen ikke vil styrke demokratiet eller fremme demokratiske verdier på en tilstrekkelig måte (Biseth, 2014, s.35). Biseth (2014, s. 35) beskriver på sin side at *om* delen, er den som oftest blir brukt i skolen og som lærere trekker frem som det som det viktigste for elever. Det blir beskrevet videre at det er begrenset med kunnskap som kan oppnå med å ha undervisning *om* demokrati. Sammen med Biesta og Biseth har Stray også kommet med sin tolkning. Istedenfor å kun se på det gjennom et demokratiperspektiv så blir det videreutviklet til å inkludere den norske skole. Stray er ganske enig i det Biesta legger frem, men siden hun og har den norske skolen i fokus blir forklaringen litt mer lokal. Dermed forklarer Stray at i Norge har fokuset til opplæringen vært bygd rundt *om* delen i flere fag (Jenssen, 2014, s. 191). Ved at fokuset til opplæringen er rundt *om* delen, så omhandler det kun kunnskapstilegnelse slik at elevene blir informerte borgere (Stray & Sætra, 2015a, s. 5).

En annen person som beskriver *om* delen er Osler, og som nevnt i kapittelet over baserer Osler (2016) sin *om, for* og *gjennom* definisjon på forklaringen man får i 2011 erklæringen. Hun tar denne defineringen man får fra artikkel 2 videre, og går litt mer i dybden på hva *om, for* og *gjennom* bør inneholde og hva elever skal sitte igjen med. Osler (2016, s. 4) definerer videre at opplæring om menneskerettigheter handler om å oppnå læring og forståelse om normer og prinsipper innen menneskerettighetene og oppnå læring om hvordan disse rettighetene skal beskyttes. Hun beskriver videre at undervisning *om* menneskerettigheter handler om at elever skal få informasjon om hva rettighetene er, hvor undervisning kun fokuserer på å gi informasjon og forståelse om rettighetene til elevene. Hun snakker og om hvordan man skal bruke *om* delen i undervisningen. Osler (2016, s. 24) mener at undervisning *om*, må hjelpe elevene med å forstå hvilke rettigheter som finnes, hvordan disse kan være på å endre livene til elevene.

En annen person som har kommet med en beskrivelse av *om, for og gjennom* dimensjonen er Sarita Cargas i boken *Human Rights Education: Forging an Academic Discipline*. I starten av forklaringen om hva *om* delen handler om beskriver hun definisjonen vi finner i erklæringen (2011) som sier i korte trekk at menneskerettighetsundervisning om utdanning bygger på kunnskap forståelse for menneskerettighetens normer og prinsipper (Cargas, 2020, s. 113). Hun beskriver videre at utdanning *om* menneskerettigheter er noe formelle institusjoner gjør når de tilbyr menneskerettighetsundervisning. En av grunnene til at man har universiteter er for å kunne formidle kunnskap til studenter, men at man ønsker noe mer med *om* delen enn bare formidling av kunnskap (Cargas, 2020, s. 113). Som man ser på det Cargas presenterer om denne dimensjonen er det store likheter med tankegangen til Osler og at de begge bygger på menneskerettighetsundervisning erklæringen fra 2011.

2.3.2 *For* menneskerettigheter

Med introduksjonen av det nye begrepet til Biesta så kommer han med en utdypelse av hva som inngår i 'undervisning *for* demokrati'. Biesta beskriver at undervisning *for* demokrati kan sees på som undervisning som gjør elevene klare til deres deltakelse i fremtiden i et demokratisk liv. Denne typen undervisning bygger på tre elementer, kunnskapskomponent, ferdighetskomponent og verdi komponent (Biseth, 2014, s. 34-35). Utover det Biesta beskriver, har også Stray og Sætra kommet med en beskrivelse. De er som Biesta og ser på dette med et demokratiperspektiv, og de kaller denne delen for 'demokratisk dannelse'. Under dimensjonen beskriver de at den handler om verdier og holdninger (Stray & Sætra, 2015a, s. 6). En videre beskrivelse av dette er at elever har med seg verdier og holdninger hjemme og når undervisningen er for demokratisk dannelse så blir det enten å forsterke dette eller fungere som et korrektiv og utvide forståelsen deres (Stray & Sætra, 2015a, s. 6). Ved å ha dette i fokus bør undervisningen legge opp til at denne dimensjonen stimulerer elevens kritiske tenkning og sette dem i stand til å differensiere mellom fakta og vurderinger.

Osler på sin side starter med å si at *for* delen som oftest er den delen som lærere synes er den enkleste å forholde seg til. Å til dette legger Osler frem at opplæring/utdanning *for* menneskerettigheter betyr at elever har undervisning, hvor de får erfare hva det vil si å ha menneskerettigheter er (Osler, 2016, s.4). Videre bygger hun på med å si at hvis elever ønsker å legge krav på menneskerettighetene så er det viktig at undervisningen er *for* rettighetene. Osler legger vekt på at det ikke holder med kunnskap og ferdigheter, hun mener at det er viktig at elevene

lærer å kjempe for rettighetene. Undervisning *for* ønsker derfor at elevene som læres opp med dette, slik at de blir mer aktive i samfunnet.

Den neste delen som Cargas presenterer er *for* dimensjonen. Hun beskriver at den skal være med på å forme, tydeliggjøre og modne menneskets verdssystem og inspirere dem til aksjon gjennom kritiske pedagogiske teknikker (Cargas, 2020, s. 90). Cargas tar og igjen bruken av forklaringen som ligger i erklæringen om hvordan *for* dimensjonen bør være med styrke mennesket slik at de kan nyte og utøve rettighetene samtidig som de respekterer og opprettholder andre sine rettigheter (Cargas, 2020, s. 90). Dermed fokuserer denne delen på å myndiggjøre, verdier og holdninger ved mennesker, dette er noe alle som har beskrevet denne dimensjonen være enige om. En annen ting som er til felles mellom alle beskrivelsen er det at eleven og bruken av deres rettigheter bør være i fokus hvor det blir lagt vekt på å legge til rette for kritisk tenkning. Dette vil gjøre dem i stand til å stå opp for seg selv og kjempe for andre.

2.3.3 Gjennom menneskerettigheter

Gjennom dimensjonen er den som oftest blir beskrevet som den vanskeligste å gjennomføre i skolen for lærere. Det er flere grunner til dette, men hva er det egentlig denne dimensjonen handler om. Biesta forklarer denne dimensjonen gjennom det nye begrepet han innførte som er 'undervisning *gjennom* demokrati' (Biseth, 2014, s. 34-35). Biesta utdyper dette med å forklare at skal man klare *gjennom* delen er det viktig at læreren legger opp til at elevene lærer demokrati gjennom aktiv deltakelse i et demokratisk liv i skolen. Dermed er det viktig at demokratiske verdier gjennomsyrrer alle type undervisning/aktiviteter i skolen (Biseth, 2014, s.34-35). Stray på sin side har sammen med Sætra og kommer med en forklaring på denne dimensjonen, men før det legger Stray fram at det praktisk sett er krevende å ha opplæring/undervisning *for* og *gjennom* demokrati (Jenssen, 2014, s. 191). Stray & Sætra (2015a) beskriver denne dimensjonen som undervisning *gjennom* demokratisk deltagelse og understreker at dette er den mest krevende dimensjonen å gjennomføre. De beskriver denne dimensjonen med å si at den er knyttet til begreper som medvirkning, deltagelse og praktiske erfaringer (Stray & Sætra, 2015a, s. 7). Med disse begrepene legges det opp til at elever skal lære gjennom deltagelse i demokratiske prosesser. Stray og Sætra (2015a) legger frem at dette kan skje på litt forskjellige måter, enten så kan det skje på et institusjonelt nivå eller krevende aktiviteter satt opp av læreren. På et institusjonelt nivå har vi politiske skoledebatter eller valg, aktiviteter som læreren setter opp her tar man for seg situasjoner og avgjørelser som direkte påvirker elevene. Her

vil det for eksempel være diskusjoner som tar for seg hvilken pensumlitteratur man skal bruke eller hvor mye lekser man skal få våre gunstige for elevene (Stray og Sætra, 2015a, s.7). Siden det er ikke slik at denne dimensjonen gir elevene retten til å bestemme utfallet av en prosess. De skal få være delaktige og legge frem sine faglige og fellesskapsorienterte begrunnelser, på denne måten vil de lære mer og føle at stemmen deres blir hørt noe som er en menneskerett de har gjennom artikkel 12 i Barnekonvensjonen (Forente Nasjoner, 2022b).

Osler avslutter *om, for og gjennom* dimensjonen ved å legge frem hvordan man kan jobbe med *gjennom* delen av dimensjonen. Opplæring *gjennom* menneskerettigheter går på at læring og undervisning setter oss i situasjoner hvor begge parter skal oppleve respekt for rettighetene man har. Hun påpeker at *gjennom* delen av dimensjonen skal gjøre at elevene får oppleve på kroppen hva det vil å ha rettighetene er og hvordan det føles når man ikke har noen av dem. Dermed vil de kunne raskt kunne se når det blir gjort urettferd mot dem enn om de ikke hadde lært om og gjennom rettighetene (Osler, 2016, s.28). På denne måten vil elevene kunne oppnå ferdigheter som vil hjelpe dem med å forsvare sine egne og andres menneskerettigheter. Dette er noe vi trenger for å kunne skape deltakende medborgere i et demokratisk samfunn som jobber for hele fellesskapet og ikke bare seg selv.

Den siste dimensjonen som Cargas beskriver er *gjennom* delen av dimensjonen. Noe av det første Cargas beskriver om utdanning *gjennom* menneskerettigheter er det med hvordan man underviser og at innholdet i undervisningen er med på å forsterke elevenes utforskning av rettighetene (Cargas, 2020, s. 69). Videre kommer hun med fire forslag til undervisning og de er å eksplisitt lære kritisk tenkning, lære sosial rettferdighets utdanning, ha likestilling og ikke diskriminering i klasserommet og det siste forslaget er å oppmuntre til aktiv læring (Cargas, 2020, s. 69). Hun bruker og forklaring til Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR) (2011) om *gjennom* delen som ble presentert i kapittelet 2.2 *Menneskerettighetsundervisning* under 2011 erklæringen.

2.4 Tidligere forskning

Det er en del artikler og bøker belyser temaene menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning, og har blitt gjort en del forskning innen dette feltet. I tillegg til denne forskningen finnes et utvalg av masteroppgaver tar for seg menneskerettigheter og undervisning rundt dette i grunnopplæring og høyere utdanning. Forskningen vi skal se på tar for

seg områder innen menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning, også i kombinasjon med læreplanen. Vi vil først legge frem tidligere forskning gjort av teoretikere og forskere. Deretter legger vi frem to ulike masteroppgaver som har tatt til seg samme tema. Disse oppgavene er skrevet mellom 2014 og 2020. Dette legger fram et dagsaktuelt bilde av feltet og dets fokusområder.

2.4.1 Forskning

En undersøkelse som bidro til å vekke vår interesse for dette feltet er undersøkelsen United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) gjennomførte om menneskerettighetsundervisning i Europa under etterkrigstiden. I denne undersøkelsen deltok en rekke europeiske land, inkludert Norge, hvor det ble belyst hvordan de ulike landene gjennomførte sin menneskerettighetsundervisning. Denne undersøkelsen hadde fokus på barne- og mellomtrinnet. Selv om disse trinnene ikke er i fokus for vår masteroppgave, gir denne undersøkelsen til UNESCO interessante funn som ennå er relevant for oss. Relevansen ligger i forarbeidet før ungdomstrinnet, og tankene om viktigheten og gjennomføringen av menneskerettighetsundervisning før ungdomstrinnet. I denne undersøkelsen fant UNESCO ut av at flere av landene som deltok så på menneskerettigheter som for abstrakt for barnetrinnet, at det er et mer relevant tema å undervise om i mellomtrinnet. Det ble og lagt frem at på mellomtrinnet blir det mer faktabasert undervisning om menneskerettigheter. Dette kan man ta i forhold til *om, for* og *gjennom* dimensjonen, hvor *for* og *gjennom* delen av dimensjonen ikke blir fokusert på i den grad *om* delen av dimensjonen blir. Det er påpekt i rapporten at standardisering av metoder for menneskerettighetsundervisning vil ødelegge opplevelsen det skal gi, og at det er sentralt det «ligger i personligheten til lærerne» (UNESCO, 1952, s. 28). At det blir en del av personligheten i lærerne kan innebære at demokratiske prinsipper og menneskerettigheter praktiseres. Her legger UNESCO *for* og *gjennom* delen av dimensjonen sentralt. Det blir og påpekt at rektorer må institusjonalisere disse demokratiske verdiene i skolene. Det blir fremhevet at menneskerettighetsundervisning er et langsiktig oppdrag. Med dette settes dybdelæring frem som sentralt innen menneskerettighetsundervisning. Resten av rapporten inkluderer ulike former for metoder man kan bruke for undervisning av menneskerettigheter.

En annen relevant artikkel som har gjort forskning innen dette feltet er *Bygg bruer, ikke murer - med menneskerettigheter*, skrevet av Hjorth og Djulman (2008). I denne artikkelen skrives det at målsetting i norsk skole er å bygge et flerkulturelt samfunn med respekt for menneskerettighetene

(Hjort og Djulman, 2008, s. 216). I denne artikkelen skriver de om det etiske og juridiske aspektet med menneskerettighetene, samt diskusjonen og forskjellene på disse to aspektene. Hjort og Djulman argumenterer i artikkelen at det etiske normgrunnlaget i menneskerettighetene ikke nedvurderer det juridiske (Hjorth & Djulman, 2008, s. 217). De er gjensidig styrkende, og det at menneskerettighetene er både etiske og juridiske forklarer dens styrke. Det ligger ikke bare i lovverket, men er ligger et verdiladet normgrunnlag i det som styrker dens posisjon. Ifølge Hjorth og Djulman må opplæringen om menneskerettighetene inkludere etikk, juss og politikk. Dette er grunnet at disse tre aspektene er gjensidig avhengige av hverandre. Det er sentralt at under menneskerettighetsundervisning må man som lærer legge opp til fri, åpen og pluralistisk meningsutveksling. Det må foregå en dialog. Et dilemma som kan forekomme i disse dialogene er at menneskerettighetene ikke representerer en objektiv vitenskap. Det kan fort beskrives med vestlig arroganse. Det vestlige idealer er igjen en problemstilling som forekommer ofte i refleksjonen rundt menneskerettighetene. Dette er noe som også har blitt belyst litt tidligere i teorien som noe av den kritikken menneskerettigheter møter. Denne artikkelen blir relevant innen vår datainnsamling, ved at vi ser etter hvordan informantene våre arbeider med menneskerettigheter og underviser om det.

En artikkel vi ser på som relevant å se på for vår masteroppgave er *Nasjonale minoriteter og den flerkulturelle skole*, av Lund og Moen (2011). Her innleder Lund og Moen med at minoritetsgrupper i dag har fått aksept og rettigheter som nasjonale minoriteter, men at deres kultur og historie er fraværende i skolen (Lund & Moen, 2011). Lund og Moen skriver at skolen er en institusjon som skal sette nasjonale verdier og visjoner ut i handling. Med fagfornyelsen har temaer som menneskerettigheter, likeverd og medborgerskap blitt viktige. For Lund og Moen er det viktig at fornorskningspolitikken som har tatt plass i Norge er sentralt når man ser på historien til minoriteter i Norge (Lund & Moen, 2011). De forteller og at tilpasset opplæring er nært knyttet til barn og unges behov for identitetsbekreftelse (Lund & Moen, 2011). Med dette til grunn er det aktuelt å ha fokus på historien til minoriteter og viktigheten menneskerettighetene har i dagens samfunn, slik at barn og unge får kjennskap til sin identitet og de rettighetene man har. Det er skolens ansvar å bevisstgjøre og fokusere på mangfoldet som en positiv ressurs (Lund & Moen, 2011). Historien om brudd på menneskerettighetene understreker dens verdi i dag.

En annen artikkel vi vil legge under tidligere forskning er Stray og Sætra sin forskning om samfunnsfagets demokratioppdrag de har lagt frem i artikkelen *Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole*. Her beskriver de formålet til faget som ambisiøst, gir høye krav til lærere og elever (Stray & Sætra, 2015b, s. 461). De referer til målet å kvalifisere elever til demokratisk medborgerskap. Medborgerskap er et begrep som bygger på kunnskap, læring og praktisering i et demokratisk samfunn. Dette er et begrep som tar til seg store samfunnsoppgaver, som Stray og Sætra forklarer som et ambisiøst mål å ha, altså det å kvalifisere elever til et demokratisk medborgerskap. Dette og gir et stort fortolkningsramme for lærere, både bruk av begreper og vage kompetansemål som er med å påvirke undervisningen (Stray & Sætra, 2015b, s. 463). Ut fra dette utdraget fra Stray og Sætra sin tekst kan vi allerede se hvordan lærerne måtte jobbe med et fag som har vage kompetansemål og som stiller høye krav til dem. Påstanden i dette blir at det blir store krav til læreren, og at kompetansemålene ikke går overens med dette. Stray og Sætra peker og til *om*, *for* og *gjennom* dimensjonen. Det blir ut fra formålet til samfunnsfaget lagt for lite vekt på *for* og *gjennom* delen av denne dimensjonen, og for stor vekt på *om* delen av dimensjonen (Stray & Sætra, 2015b, s. 460). Praktiseringen av demokratiet og viderefremmingen av verdiene bak det kan falle ut i undervisningen. Med disse kravene lærere får med for vage retningslinjer å følge vil påvirke undervisningen til å ikke ta til seg det som trengs for en god undervisning for demokrati, og dette 'demokratioppdraget' samfunnsfaget har i skolen blir ikke prioritert.

Videre vil vi se på Børhaug sin tekst *Demokrati i den nye læreplanen* (2018). I denne teksten snakker Børhaug om hvilken plass begrepene demokrati og medborgerskap har fått i læreplanen LK20, og hvordan det blir sett på som et tverrfaglig tema man finner i overordnet del av læreplanen. Demokrati og medborgerskap har vært et viktig tema før innføringen av LK20, men det Børhaug ser etter er hvorfor de har fått større plass i LK20, og hvordan lærere egentlig jobber med slike temaer. Børhaug skriver i denne teksten at dette er en jobb som skolene har, det å fremme slike demokratiske verdier, men uten kunnskap om hvordan det skal gjøres (Børhaug, 2018). Dette er en kritikk Børhaug gir. I vårt forskningsprosjekt for denne masteroppgaven er det nettopp dette vi og prøver å finne ut av. Vi skal gjøre et forsøk på å gi data som kan svare på om dette kritikken Børhaug viser til viser seg i praksis.

En siste artikkel vi vil legge til under relevant tidligere forskning er teksten *Det tar tid å tenke helt nye tanker*, av Bunting og Wåle (2019). De skriver om hvordan man bør jobbe sammen når det

kommer til en ny læreplan, og nevner at det er mange endringer personalet på en skole vil møte på i en slik prosess. De skriver at det er viktig at lærere får tid til samtale, veiledning og diskusjoner slik at man kan endre det tankesettet man har hatt over en lengre periode. Det er og viktig ifølge Bunting og Wåle at skolen bruker ressurser på å få med hele personalet når man skal utvikle en felles forståelse for alt det nye en læreplan kan gi. Dermed kan læringen nedfelles hos alle og forhåpentligvis bli retningsgivende for senere handlinger, endringer i klasserommet og slik sett føre til bedre læring for elevene (Bunting & Wåle, 2019). Det er nødvendig med villighet til å forandre seg med læreplanen, selv om det kan ta tid. Dette er noe vi vil se på i vår datainnsamling. Vi skal se på samarbeidet innen skolene informantene jobber i.

2.4.2 Masteroppgaver

Det finnes flere masteroppgaver som er aktuelle for vår tematikk og vi legger fram to av disse. Den første masteroppgaven vi ser på relevant for å situere tidligere forskning er *Menneskerettigheter i Samfunnsfag en lærebokanalyse*, skrevet av Berthine Lillestrøm (2016). Denne masteroppgaven tar for seg menneskerettigheter i samfunnsfag med en lærebokanalyse, noe som er relevant for oss ettersom vi tar for oss menneskerettighetsundervisning og læreplanene LK06 og LK20. Formålet til Lillestrøm sin oppgave er å finne ut hvordan menneskerettigheter fremstilles i lærebøker innen samfunnsfag, og hvordan emnet blir gjort relevant for elever. Lillestrøm starter med å si at menneskerettigheter er et viktig tema innenfor samfunnsfag ved at den kommer inn som en grunnleggende verdi for opplæringen og som et eget emne i undervisningen (Lillestrøm, 2016, s. 5). Det teoretiske rammeverket til oppgaven bygger på ulike forståelser av menneskerettigheter, teorier om menneskerettighetsundervisning og teori om det globale medborgerskapet. Deretter blir studien besvart gjennom tekstanalyse av tre lærebøker. Gjennom studien blir det vist at menneskerettigheter kan kobles til nasjonal og internasjonal kontekst (Lillestrøm, 2016, s. 61). Gjennom studien blir menneskerettigheter beskrevet helt og holdent som en positiv verdi for det nasjonale og det globale samfunnet. Gjennom analysen kan man tolke at lærebøkene ikke fremmer menneskerettighetene som universelle i sin realitet, og denne tolkningen får styrke ved at betegnelsen universelle menneskerettigheter ikke blir brukt i bøkene (Lillestrøm, 2016, s. 72). I tillegg til dette beskriver ikke lærebøkene elevene som globale medborgere noe som gjør at undervisningen ikke blir virkelighetsnær for dem når det kommer til undervisningen om menneskerettigheter. Siden denne studien hadde et lite utvalg som funnene er basert på vil det være gunstig med flere studier innenfor menneskerettigheter i samfunnsfag forteller Lillestrøm

(Lillestrøm, 2016, s. 73-74). Noen av disse studiene kan ta for seg hvordan de utvalgte delene i lærebøkene og kompetansemålene blir brukt i undervisningen. Det vil være mulig å observere undervisningen og foreta intervjuer av lærere og elever slik at man faktisk kan se hvordan samfunnsfaget vektlegger menneskerettigheter i undervisningen. På en annen side kan det være aktuelt å bruke denne studien til å se på hvordan lærerne bruker disse lærebøkene, men og andre bøker samt hvordan elevene forstår innholdet i lærebøkene forteller Lillestrøm (Lillestrøm, 2016, s. 74). I vår masteroppgave ønsker vi å bygge videre på dette og forsøke å svare på noe av det Lillestrøm skriver om ved å intervju lærere om hvordan de arbeider med menneskerettigheter i undervisningen sin.

Den andre masteroppgaven vi ser på er Nora Bruuns (2020) *Menneskerettigheter i samfunnsfag. En kvalitativ studie av læreres undervisning i samfunnsfag Vg1/Vg2*. Hensikten med studien er å få innsikt i hvordan samfunnsfaglærere underviser i menneskerettigheter, og forfatteren belyser hvordan denne typen undervisning kan bli gjort nært for elever og bidra til å engasjere dem (Bruun, 2020, s. 43). Videre beskriver Bruun viktigheten av menneskerettigheter generelt, men og skolens plass innen dette siden skolens grunnverdier er bygget på verdier som respekt, toleranse og likeverd. Dette er begreper med tette bånd til menneskerettighetene (Bruun, 2020, s. 6). Noe av det teorien i denne oppgaven bygger på er det FN har lagt frem om menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning, og ulike teorier fra for eksempel Osler og Stray (Bruun, 2020, s. 8-14). Dette gir et teoretisk rammeverk for hva denne type undervisning bør inneholde og hvordan det kvalitative datamaterialet bør tolkes gjennom. I oppgaven til Bruun er det blitt gjennomført kvalitative dybdeintervjuer med fire lærere, med universalistisk syn på menneskerettigheter og noen er kulturrelativister. Bruun skriver at dette i seg selv vil ikke være et problem, så lenge fokuset til lærerne ikke forhindrer elevene i å utvikle kritisk tenkning og forståelse om menneskerettigheter, som er et omfattende felt. Et poeng av det som kommer veldig tydelig frem hos lærerne er at menneskerettigheter blir satt i en internasjonal kontekst. I tillegg til dette ble mange av eksemplene som lærerne brukte i undervisningen hentet fra områder utenfor Norge, som i seg kan være et problem for undervisningen og det elevene sitter igjen med. Ved at disse eksemplene som blir brukt ikke er lokale eller nære vil ikke elevene ha like stor tilhørighet til dem. En konsekvens av dette vil da kunne være at de mister forståelsen for menneskerettigheters relevans i deres liv. På bakgrunn av det som blir presentert gjennom analysen og teorier kapitlene argumenterer Bruun for to viktige punkter innen undervisning, og disse to punktene er nærhet og engasjement. Engasjement kan man

nå ved å sette elevenes kunnskap og interesser i fokus slik at læringsutbytte deres blir større. Nærhet kan gjøres på to ulike måter, og det er enten ved å ha nærhet geografisk eller nærhet gjennom å aktualisere (Bruun, 2020, s. 56-59). Med dette som bakgrunn kommer Bruun med noen anbefalinger til veien videre hvor hun argumenterer for å styrke læreres forståelse av menneskerettigheter når det kommer til undervisning *om, for og gjennom* rettigheter, men i tillegg til dette bør undervisningen bli koblet til en tredeling mellom det lokale, det nasjonale og det globale.

2.5 Aktuelle styringsdokumenter

2.5.1 Menneskerettighetserklæringen

Menneskerettighetserklæringen ble til i 1948 og vedtatt av FNs generalforsamling. Denne ble til etter at verdenssamfunnet hadde vært gjennom to verdenskriger, med dette så man viktigheten av å ha et internasjonalt organ som man kunne forplikte seg til både moralsk og juridisk slik at man kunne leve sammen både nasjonalt og internasjonalt (Stray, 2011, s. 62). Det var spesielt viktig med dette etter andre verdenskrig, grunnet all grusomheten som ble begått med tanke på Holocaust. Etter dette ble store deler av verdenssamfunnet opptatt av at noe slikt ikke skulle skje igjen. Med dette som en stor faktor jobbet man hardt etter krigen for å kunne legge frem verdenserklæringen for menneskerettigheter. Tanken var at når disse menneskerettighetene var på plass ville man ha muligheten til å overvåke brudd på dem og dermed kunne legge internasjonale sanksjoner om dette ble gjort. Dette skulle fungere som forebyggende tiltak og forhindre fremtidige brudd (Stray, 2011, s. 62-63). Selve essensen i menneskerettighetene er likeverd og menneskeverdet, og verdenserklæringen er med på å definere og fortelle hvilke forpliktelser stater har ovenfor enkeltindivider (Stray, 2011, s. 62-63). Selve erklæringen består av 30 artikler som sier noe om hva individets rettigheter er. Bare ved å se på de to første artiklene i verdenserklæringen ser man viktigheten av at menneskeverdet og likeverd gjelder overalt for alle i hele verden, om det er snakk om lokalt eller globalt (Stray, 2011, s. 63). Verdenserklæringen er ikke i seg selv juridisk bindende, det blir heller sett på som det viktigste grunndokumentet for menneskerettigheter. Man valgte derfor å dele opp det som sto i verdenserklæringen inn i ulike konvensjoner som man da kunne velge å signere og ratifisere inn i lovverket sitt slik at det ble gjeldende. FN har vedtatt ni slike konvensjoner etter vedtaket om verdenserklæringen. I 1966 ble de to første konvensjonene lagt

frem og vedtatt av FN og det var konvensjonen om sivile og politiske rettigheter og konvensjonen om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (Stray, 2011, s. 63).

Selv om det kan virke som om verdenserklæringen ble til uten noen problemer er det ikke slik. Den skulle egentlig være en del av FN-pakten men det skjedde ikke siden man ikke klarte å komme til en enighet om hvordan den skulle se ut eller etter hvilken rettspraksis den skulle bygges fra. Derfor ble denne oppgaven tildelt til FNs menneskerettighetskommisjon de hadde som oppgave å bygge ut verdenserklæringen basert på de fire frihetene som president Roosevelt hadde formulert i 1941. Disse fire frihetene var frihet til ytring og tro, og frihet fra nød og frykt. Kommisjonen var ledet de første årene av Eleanor Roosevelt som var presidentens kone (Høstmælingen, 2012, s. 44). Ved at hun ledet kommisjonen de første årene, blir hun sett på som en av frontfigurene for erklæringen.

Selv om verdenserklæringen blir sett på som det viktigste grunndokumentet for menneskerettigheter er det ikke uten kritikk. Noe av det første som den har blitt kritisert for er at verdenserklæringen i seg selv er for uforpliktende at det egentlig ikke er noe forskjell om stater slutter seg opp til den eller ikke (Høstmælingen, 2012, s. 47). En annen form for kritikk som blir rettet mot erklæringen er det med at først etter 50 år kan man si at verdenserklæringen gjenspeiler folkerettslig sedvane (Høstmælingen, 2012, s. 47).

2.5.2 Barnekonvensjonen

I 1989 vedtok FNs generalforsamling barnekonvensjonen som skal sikre og styrke barns rettigheter. Denne konvensjonen er svært sentral i utdanningssektoren i Norge ved at den setter grunnlaget for hvilke rettigheter barn har og hva de kan kreve. I Norge ratifiserte vi barnekonvensjonen 8. januar 1991. Det tok en del år før den ble en del av lovverket vårt, og først i oktober 2003 gikk den i kraft (Stray, 2011, s.66). Denne konvensjonen sammen med andre konvensjoner som Norge ratifiserer faller inn under menneskerettsloven av 1999 (Menneskerettsloven, 1999, § 1- § 4). Denne lovens formål er å styrke menneskerettighetenes stilling i norsk rett i følge § 1 (Menneskerettsloven, 1999, § 1). Denne konvensjonen presiserer at barn skal regnes som mennesker med fullt menneskeverd, men som har spesielle behov som trenger støtte og beskyttelse. Konvensjonen slår fast ved at barn har egne rettigheter og egen integritet hvor dette skal respekteres samt at deres stemme og meninger skal bli hørt (Stray, 2011, s. 66). Ved at disse lovene er en del av det norske lovverket er det viktig at man som lærer setter seg godt inn i hva som er lovpålagt å respektere barnas

rettigheter. Barnekonvensjonen bygger på tre søyler som er beskyttelse, ytelse og deltakelse og disse prinsippene ble gjentatt på FNs barnetoppmøtet i 2002 (Høstmælingen, 2012, s. 58). Selve definisjonen som barnekonvensjonen bruker er «ethvert menneske under 18 år, med mindre myndighetsalder nås tidligere» (Høstmælingen, 2012, s. 58). Noe av det sentrale med barnekonvensjonen er at rettighetene er formulert barnas situasjon, og når det gjelder hvilke tiltak statene skal treffe (Høstmælingen, 2012, s. 59). Stater som har signert barnekonvensjonen og ratifisert den skal «respektere og sikre» rettighetene som er i konvensjonen, dette presiseres i artikkel 4 første setning av konvensjonen. Her står det at ansvaret til statene er da «sørge for alle lovgivningsmessige, administrative og øvrige tiltak som er nødvendige for å virkeliggjøre» konvensjonens rettigheter (Høstmælingen, 2012, s. 60). Konvensjonen har blitt styrket gjennom tilføringen av to tilleggsprotokoller som henholdsvis tar for seg barn i væpnet konflikt og salg av barn, barneprositusjon og barnepornografi, dermed er disse med på å regulere hvordan man kan bli behandlet og barnas rolle i krig (Høstmælingen, 2012, s. 60). Dette vil gjøre jobben litt lettere med å undervise i dette siden det er viktig for elevene å lære om deres egne rettigheter som står i barnekonvensjonen og bli bevisste om dem. Dette vil hjelpe dem med å bli demokratiske borgere i samfunnet, samt at skolen har et mandat som tilsier at skolen skal være et sted hvor elevene får kunnskap om, praksis med og erfaringer gjennom demokratiske prosesser (Stray, 2011, s. 66-70). Så selv om dette kan være en krevende jobb for lærer, vil det være en viktig jobb de gjør for å skape gode samfunnsborgere som er klar over sine egne og andres rettigheter.

2.5.3 Stortingsmelding før LK06 *Kultur for læring*

Stortingsmeldingen 30 *Kultur for læring* bygger på generell del som kom i 1993 sammen med den nye grunnskolereformen Reform 97 (L97). I stortingsmeldingen blir den generell del sett på som «et nasjonalt overordnet styringsdokument som inneholder den verdimeslige, kulturelle og den kunnskapsmessige overbygning for grunnopplæring» (St. Meld. Nr. 30 (2003-2004), s. 30). I stortingsmeldingen kommer det fram at generell del ble utviklet på bakgrunn av et ønske om å tydeliggjøre målene for grunnopplæringen. Stortingsmeldingen fremmer at skolen skal forsterke elevenes grunnleggende ferdigheter og da spesifikt nevner meldingen det å kunne uttrykke seg muntlig, lese, skrive, regne og bruke digitale verktøy. Denne stortingsmeldingen legger også vekt på det at skolen skal rustes opp for et større mangfold av elever og foresatte. Skolen skal jo være et forbilde for resten av samfunnet, ved at den skal inkludere alle, men det er viktig at skolen jobber med å verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet (St. Meld. Nr. 30 (2003-2004), s. 3). Gjennom

stortingsmeldingen kan vi se at skolen bør ha som ambisjon om å tilpasse og utnytte dette mangfoldet på en god og positiv måte. Det blir og lagt vekt på at skolen må jobbe med videreutvikling av lærere og skoleledere siden de er den viktigste ressursen til å få skolen til å utvikle seg og følge de nyeste målene og læreplanene. Derfor vektlegger stortingsmeldingen på kompetanseutvikling i skolen og dette så man etter hvordan læreplanene var bygget opp med kompetansemål for fagene (St. Meld. Nr. 30 (2003-2004), s. 4). Disse kompetansemålene var veldig spesifikke noe som ikke ga veldig mye rom til lærerne om hva de skulle undervise og flyttet ansvaret litt vekk fra dem og over til disse målene.

En av de store grunnene til fremkomsten av denne stortingsmeldingen og utviklingen av Kultur for læring som dannet grunnlaget for kunnskapsløftet var PISA undersøkelsen, en internasjonal undersøkelse for å måle femten åringer sin kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Det var Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) som i 2001 offentliggjorde denne undersøkelsen som gikk inn i skolen og startet kartlegging av elevers faglig resultater, faglig motivasjon og arbeidsro i klasserommet, i denne undersøkelsen gjorde ikke norske elever det noe bedre enn gjennomsnittet (Elstad, 2009, s. 138). Når man da gikk inn og så hvor mye mer penger Norge brukte på skole per innbygger enn de andre landene, mens de norske elevene ikke klarte å leve opp til de samfunnsmessige forventningene og kravene, at man valgte å utnevne et offentlig utvalg. Dette utvalget sitt mandat var å analysere den norske skolen og komme med forslag til forandringer og reformer som kunne hjelpe Norge (Mikkelsen, 2009, s. 77). Stortingsmeldingen beskrev videre at Norge har et godt utgangspunkt for å oppnå et utdanningssystem som er velfungerende, men at det var veldig tydelig at det var en del hindringer i veien som man måtte finne løsninger på for å komme dit man ønsker. Av de hindringene som ble beskrevet ble det trukket frem at man hadde mangelfulle læringsmål, lite fokus på at elevene skulle utvikle gode læringsstrategier og grunnleggende ferdigheter, dårlig kultur for læring og et svakt fokus på resultater som førte til at man ønsket et skifte i skolen (Engelsen, 2008, s. 10). Dermed kom man med det nye kunnskapsløftet som gikk i kraft i 2006. Dette kunnskapsløftet førte med seg læreplaner fylt med kompetansemål, og det var disse man skulle måle hva elevene skulle sitte igjen med etter de ulike trinnene.

2.5.4 LK06, generell del

Generell del introduserer målet med opplæringen og ifølge LK06 er målet å ruste barn, unge og voksne til å møte de oppgaven man får i livet samt mestre utfordringer med andre. Det er også viktig at elevene får kompetanse som gjør at de kan ta vare på seg og sitt liv, samtidig som de er villige til å være andre til hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Det blir videre beskrevet i generell del at opplæringen av elevene skal kvalifisere dem til å arbeide i dagens jobber, men også gi dem et grunnlag for å arbeide i jobber som ennå ikke finnes (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2-3). Derfor er det viktig at opplæringen er med på å gi holdninger og kunnskap som kan vare livet ut, spesielt i en verden som er i stadig utvikling. Opplæringen skal være med på å få elevene til å tenke fremover og ta avgjørelser med fornuft. Ved å få elevene til å tenke slik gjør vi dem i stand til å lettere nå de målene de setter for seg selv. I innledningen til generell del blir det snakket om at opplæringen skal fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). I den generelle delen oppfordres det til at dette må sees i sammenheng med ønske om at vi utvikler samhold med andre mennesker om et felles livsmiljø slik at Norge blir et skapende medlem av verdenssamfunnet. Selv om utgangspunktet til barns oppdragelse avhenger av ulike sosial bakgrunn, lokal tilhørighet og personlige betingelser, men opplæringen i skolen skal være tilpasset hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3).

2.5.5 Stortingsmelding før LK20 *Fag – Fordypning – Forståelse*

Denne stortingsmeldingen heter *Fag - Fordypning – Forståelse – en fornyelse av kunnskapsløftet*, hvor dette skal være en fornyelse og utbygging av LK06. Gjennom denne utbyggingen og fornyelsen ønsket kunnskapsdepartementet at generell del skulle fornyes, ved å ta utgangspunkt i skolens formålsparagraf, samt utdype og fornye skolens verdigrunnlag (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 17). En presisering som denne stortingsmeldingen kommer med i forhold til forrige er hvordan de nye generelle delene er skrevet. Denne er skrevet for læreplanverk som i større grad forholder seg til opplærings konkrete faglig innhold og setter barn og unge i stand til å møte fremtiden (Meld. St. 28 (2015-2016), s.19). Dermed er den ikke laget for et læreplanverk som har kompetansemål i sentrum slik LK06 har. I Meld. St. 28 ((2015-2016), s. 6-7) blir det forklart at den nye generelle del skal være en videreutvikling av daværende generell del og prinsipper for opplæring. Den skulle bygge på de gode kvalitetene til daværende generell del som blant annet å sikre at det omfatter det overordnede og langsiktige verdiperspektivet til skolen. Disse perspektivene ble videreført til nye LK20. I tillegg var det et ønske om at teksten skulle bygge på verdigrunnlaget fra formålsparagrafen, vise skolens

rolle i samfunnet og fremme opplærings brede læringssyn og kunnskapssyn. I denne stortingsmeldingen kommer det fra at regjeringen ønsker at barnehager og skoler skal jobbe med å utvikle barns evner best mulig uavhengig av bakgrunn og forholdene hjemme (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5). Videre blir det presisert at en inkluderende kunnskapssamfunn med skole og utdanning som sentrale aktører er et viktig virkemiddel for å utjevne sosial utjevne/ulikheter (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5). Denne nye kunnskapsløftet vektlegger lærerne mer enn den forrige og fører noe av det ansvaret som ble tatt fra dem i LK06 tilbake til dem slik at det flere muligheter for hvordan undervisningen kan foregå.

2.5.6 LK20, overordnet del

Overordnet del i læreplanverket er med å sette grunnlaget for den norske skolen og gjelder da for grunnopplæringen som da omhandler grunnskolen og videregående skole. Dermed tar den for seg store deler av livet til barna, fra de begynner i første klasse på barneskolen til de går på videregående med studieforbereende fag eller yrkesfaglig hvor de vil tilbringe deler av tiden i yrkeslivet. Videre tar overordnet del for seg rollen med å utdype verdigrunnlaget til skolen etter det formålsparagrafen sier. Overordnet dels oppgave overfor fagene er å gi undervisningen i faget en retning slik at når man ser på alle fagene samlet sett vil de realisere opplærings brede formål. Det er overordnet del som legger synet for den pedagogiske praksisen i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1-2). Det er også dette man legger til grunn i skole og hjem samarbeidet. Overordnet del er med på å legge føringene for skolens ansvar om danning og utvikling av kompetanse for alle som er delaktige i grunnopplæringen. Overordnet del er som resten av læreplanverket en forskrift som blir sett og lest i lys av opplæringsloven. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1-2).

I LK20 har det blitt innført tre tverrfaglige temaer i overordnet del, en endring fra hvordan LK06 var strukturert. Disse tverrfaglige temaene er en helt sentral del av læreplanverket og skal bli brukt i alle fag. Disse temaene dekker ulike områder i skolen og livene til elevene, men alle tre går hånd i hånd siden man kan trekke linjer mellom dem. De tre temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og den siste er bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13). De tverrfaglige teamene skal bygge på dagsaktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra alle som er med på å løse utfordringene. Meningen er at elevene skal utvikle kompetanse knyttet til disse tre temaene med å arbeide med disse utfordringene. Elevene

skal lære hvordan man kan bruke kunnskap og samarbeid til å finne løsninger, samt se sammenhengen mellom handling og konsekvens (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13).

Dette kommer tydelig frem når man ser hva hver av temaene skal inneholde og hva elevene skal sitte igjen med. Det første temaet vi kan se på er folkehelse og livsmestring og dette skal hjelpe elevene med å få kompetanse som gir god fysisk og psykisk helse, samt hjelper dem med å ta ansvarlige livsvalg. Grunnen til at dette er med handler om å bidra til at barn og unge skal få utviklet et godt selvbilde og en identitet som man er trygg på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det neste som blir beskrevet i overordnet del er demokrati og medborgerskap, et tema som skal hjelpe elevene med å få kunnskap om forutsetningene i demokratiet, verdier og spilleregler samt gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). Det siste temaet er bærekraftig utvikling som skal hjelpe elevene med å forstå hvordan de skal verne om livet på jorda og ta vare på behovene til mennesker som lever i dag. Det skal og bli lagt til rette for at elevene forstår grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Dette temaet vil spesielt komme frem i samfunnsfag undervisning, men kan også enkelt koble det til engelskfaget ved å bruke nettkilder som er skrevet på engelsk.

Ved å se på disse tverrfaglige temaene som har blitt introdusert i læreplanverket, er det tydelig at tverrfaglighet blir sett på som viktig. Ved at temaene er så store og brede muliggjør at man på nye måter kan få økt tverrfaglighet i skolen siden fagene kan kobles på nye måter. På den andre siden er det ikke bare tverrfaglighet som har fått et økt fokus, men også dybdelæring blir nevnt flere ganger i overordnet del. Det er spesielt tre steder i overordnet del hvor dybdelæring kommer tydelig frem. Det første av disse tre stedene er under punkt 2.2 *Kompetanse i fagene*. For at elevene skal utvikle forståelse av sentrale elementer og sammenhenger i et fag er det viktig at skolen gir rom for dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Dette vil da hjelpe elevene med å bruke den kunnskapen og de ferdighetene de har i både kjente og ukjente situasjoner. Det blir videre beskrevet at dybdelæring innebærer mer enn å kunne anvende kunnskap og ferdigheter i kjente og ukjente situasjoner, men at elevene skal kunne mestre ulike faglige utfordringer på alene og i samarbeid med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Neste stedet dybdelæring blir nevnt er under punkt 2.4 *Å lære å lære*. Her blir det beskrevet at når elevene klarer å se sammenhenger mellom kunnskapsområder og når de klarer å bruke et bredt utvalg av strategier for å tilegne seg, dele og

forholde seg kritisk til kunnskap. Først da vil de kunne utvikle dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Det tredje stedet hvor dybdelæring blir beskrevet er under punkt 3.2 *Undervisning og tilpasset opplæring*. Under dette punktet er det er par ting som blir nevnt om dybdelæring. Det må settes av tid til at elevene kan få utforske dybden i ulike fagområder (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Videre blir det beskrevet at det er noen forutsetninger som må være på plass for at skolen skal kunne gi rom for dybdelæring. Derfor er det viktig at skolen er klar over at elevene er forskjellige, som lærer ulikt, med hvert sitt tempo og ulik progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Så for at skolen og lærere skal kunne legge til rette for dybdelæring er det sentralt med kunnskap om hvordan elevene lærer, hvilken kunnskap de sitter med fra før og tett oppfølging av den enkelte elev.

2.5.6.1 Opplæringsloven og skolens samfunnsmandat

Skolens samfunnsmandat kommer fra opplæringslovens § 1 (Opplæringslova, 1998, § 1-1) som også kalles formålsparagrafen. I denne paragrafen blir formålet med skolen og målsetningene som det norske samfunnet har for skolen tydeliggjort og fordypet (Stray, 2011, s.75). Skolens oppgave og målsettinger er en kombinasjon mellom opplæringsloven, forskriftene og læreplanverket som definerer dette (Stray, 2011, s. 75). Vi fikk den første formålsparagrafen i 1848 og den har blitt revidert åtte ganger siden. Grunnen til at den har blitt endret flere ganger opp gjennom årene er fordi paragrafen oppdateres etter de samfunnsendringene som kommer frem. Den første formålsparagrafen var bygget opp med å legge et kristent grunnlag. Selv fra den første formålsparagrafen kan vi se hvor høyt politikerne vurderte at den kunnskapen og ferdighetene som elevene tilegnet seg på skolen skulle være samfunnsnyttige. Som Stray (2011, s. 76) viser vil disse ferdighetene og kunnskapen skulle være av en slik natur at de ble egnet til å delta aktivt i samfunnet. En av skolens viktigste oppgaver er å forbedre og styrke demokratiet og dette skjer gjennom opplæring i skolen. For å utvikle og opprettholde demokratiet er det viktig at elevene tilegner seg ferdigheter, kompetanser, kunnskap, holdninger, verdier og erfaringer som vil gjør dem i stand til å aktivt delta aktivt i demokratiet og ulike samfunnsprosesser (Stray, 2012, s. 17). Ifølge Stray (2012, s. 18) om det som har vært krevende for elever og lærere er at det ikke alltid har vært tydelig nok eller bra nok beskrevet hva skolens demokratiske mandat skal ta for meg på en eksplisitt måte.

2.5.6.2 Likheter og forskjeller

Vi introduserer to tekster, den ene er læreplanen i samfunnsfag fra LK06 og den andre er læreplanen i samfunnsfag fra LK20. For å gjøre oppgaven mer håndterlig så har vi avgrenset oppgaven til å gjelde

kompetansemål etter 10. trinn. Dette har vi gjort ettersom oppgaven vår fokuserer på ungdomsskolen og fordi intervjuene vi har foretatt oss er av lærer på ungdomsskolen innenfor faget samfunnsfag. Læreplanene er laget at utdanningsdirektoratet etter å ha fått det i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, hvor læreplanene skal fortelle hva elevene skal lære i de ulike fagene og hvilke grunnleggende ferdigheter de skal tilegne seg gjennom faget. Både LK06 og LK20 er læreplandokumenter som blir sett på som forskrifter. Å forskrifter blir definert i forvaltningslovens § 2, hvor forklaringen er slik «et vedtak som gjelder rettigheter eller plikter til et ubestemt antall eller en ubestemt krets av personer» (Forvaltningsloven, 1967, §2, første ledd, bokstav c). Dermed kan man tolke dette som generelle regler/plikter for borgere av et samfunn, hvor dette er vedtatt av stat eller myndigheter. En av forskjellene som kommer til syne mellom begge læreplanene er at LK06 er forankret som en forskrift, mens LK20 er både en forskrift og må sees i lys av opplæringsloven siden det står eksplisitt i overordnet del at den har hjemmel i opplæringslovens § 1-5. Ved at opplæringsloven har blitt skrevet direkte inn i LK20 overordnet del viser det til et mer rettslig grunnlag og plass på skolen. Grunnen til at vi valgte disse tekstene er at de forteller om hvilken rolle menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning har i skolen og hvordan det bør komme til syne. Ved å se på begge og ikke bare den ene vil vi kunne se forskjeller og likheter mellom dem, samt se hvilken retning man ønsker at skolen skal ta i en verden som er i stadig utvikling, samt hva de ulike regjeringene hadde som fokus områder når disse planene ble introdusert gjennom stortingsmeldinger og om stortinget tok ideene lengre enn det regjeringen hadde i sine tanker.

Når vi sammenligner de to læreplanene så er det tydelige forskjeller i oppbygging og innhold. På den ene siden har man LK06 hvor læreplanen for samfunnsfag er bygget opp med fire hovedområder. Disse fire hovedområdene er utforskaren, historie, geografi og samfunnskunnskap. Hver av disse fire hovedområdene er fylt opp med kompetansemål for opplæringen til elevene. Det er til sammen 38 kompetansemål fordelt på hovedområdene, hvor disse kommer med spesifikke mål som elevene skal kunne etter tiende trinn (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9-10). På den andre siden har man LK20 hvor læreplanen for samfunnsfag ikke er bygget opp på samme måte med fire hovedområder. Denne gangen har man valgt å bygge læreplanen med kun et sett med kompetansemål og ta vekk de tidligere hovedområdene. Disse kompetansemålene er de elevene skal kunne etter tiende trinn. Det er også slik at man har valgt å halvere kompetansemålene slik at man nå har 19 mål som er mer åpne for tolkning, slik at lærer har litt mer frihet til å planlegge timene

som de ønsker (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 10-11). I begge læreplanene blir menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning beskrevet og forklart på ulike måter. Ved at det er en så stor bredde i kompetansemålene kan begge temaene kobles opp til et utvalg av kompetansemål siden temaene i seg selv er så store. Etter å ha studert begge læreplanene har vi identifisert flere kompetansemål som vi mener handler om menneskerettigheter eller menneskerettighetsundervisning. Det er totalt 11 kompetansemål i begge læreplaner som man kan knytte til menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning både eksplisitt og implisitt.

En av de største likhetene man finner mellom begge læreplanene er det med at begge har med et kompetansemål som spesifikt nevner menneskerettigheter og internasjonale avtaler som har betydning for menneskers liv. I LK06 finner man dette kompetansemålet under samfunnskunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10). Når det kommer til LK20 så finner man dette kompetansemålet under kompetansemål og vurdering etter tiende trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 10). Begge læreplanene legger også vekt på de poengter overfor elevene hvilke lover, regler, normer og rettigheter som finnes i samfunnet. De skal også tydeliggjøre hvordan man skal løse brudd på disse lovene og rettighetene både for enkeltmenneske og staten som skal opprettholde dem, og gå inn i hvorvidt det er kortsiktig eller langsiktig løsninger (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10; Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 10).

En styrke og en svakhet ved LK06 kan sies å være mengden med kompetansemål og det at ganske mange av dem er veldig spisset. Det er en styrke ved at lærere har mer spesifikk kunnskap om hva som kreves fra dem at de skal gå gjennom i undervisning, men man mister litt av friheten til å velge selv. For med denne mengden med kompetansemål er det ganske mye som skal læres opp gjennom ungdomsskolen og det er begrenset med tid hver uke til hva man kan lære bort slik at elevene får et godt læringsutbytte. Noe som er en svakhet, og det gjør at man fort kan havne i en form for rutine hvor man gjentar de samme undervisningstimene hvert år.

Det som er ulikt mellom læreplanene er hvordan kompetansemålene er skrevet og hvilken betydning det har for lærer som skal undervise i faget. For ved å ha mange kompetansemål som er spesifikke i måten de er skrevet på begrenser litt måten det kan bli undervist på, men om man har litt færre kompetansemål som er brede og åpne gir det mer rom til innovative timer. I LK06 handler de fleste kompetansemålene om at man skal gjøre greie på noe eller drøfte det som kommer frem

i kompetansemålet (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9-10). Dette er med på å sette grenser for hvordan undervisning kan være, siden hovedvekten av fokuset da ligger på at elevene skal innhente seg kunnskap og kunne presentere det. På den andre siden har man LK20 som legger vekt på at elevene skal utforske, reflektere, drøfte, gjøre rede for, vurdere, sammenligne og bruke (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 10-11). Siden kompetansemålene er skrevet med slike begreper i starten av hvert kompetansemål, åpner det opp verktøykassen til en lærer. Elevene blir da undervist på mange forskjellige måter slik at man oppfyller kompetansemålene. Denne forskjellen kan man se ved å sammenligne ordlyden i kompetansemålene til hver av læreplanene. Det første kompetansemålet vi skal se på er fra LK06 under hovedområde *Historie*: «Gjere greie for hovudprinsippa i FN-pakta, FNs menneskerettighetserklæring og sentrale FN-konvensjoner, mellom anna ILO-konvensjonen om urfolks rettar, vise korleis dei kjem til syne i lovgjeving, og drøfte konsekvensar av brot på menneskerettar.» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.10).

Som man ser i dette sitatet legger kompetansemålet vekt på at lærer skal legge til rette for at elevene skal kunne gjøre rede for en del kunnskap om FN og ulike segmenter som faller under FN. I tillegg til dette skal de kunne drøfte konsekvenser at brudd på menneskerettighetene, dermed blir det til at lærer må legge opp til at timen undervisning blir mye om kunnskapen og ikke som mye for eller gjennom kunnskapen de skal tilegne seg. Ved at kompetansemålet er formulert på denne måten blir det krevende for lærere å kunne lage innovative timer siden fokuset ligger på å presentere mye kunnskap og drøfte noe. På den andre siden har man LK20 som bruker litt flere og andre typer begreper i formuleringen av sine kompetansemål, hvor ordlyden til et tilsvarende kompetansemål 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.» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 10).

Ved å se på hvordan dette kompetansemålet fra LK20 er skrevet, er det et skille i ordlyden. I dette kompetansemålet ligger det at elevene skal kunne beskrive de temaene kompetansemålet tar for seg, men i tillegg til det skal de utforske temaet. Ved å ha med 'utforske' begrepet vil elevene få mulighet til å se sammenhenger i temaene i faget og mellom fagene. Dette gjelder på flere måter, om det er historisk, geografisk og samfunnsfaglig (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 11). Slik vil drøfting og komme inn i bildet for når de starter å se sammenhengene vil de og måtte reflektere over det de lærer. Dette støttes opp under et av hovedpunktene i overordnet del om at det skal

være mer dybdelæring i fagene (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16), og en måte å løse dette på er med å la elevene utforske faget, slik at de selv går mer i dybden. Nå er det ikke sånn at dette er noe man bare kunne gjøre først nå for det er jo lærere som skal tolke kompetansemålene og ta dem inn i klasserommet som de tenker er best. Så selv om dette blir beskrevet som en forskjell er det i form av hvordan man har valgt å skrive kompetansemålene og ikke hvordan de skal utføres for det er det lærerne som velger basert på elevgruppen man har.

3 Metode

I dette kapittelet vil vi redegjøre for den vitenskapelige tilnærmingen til feltarbeidet. Først vil vi legge frem forskningsdesignet som legger rammer og føringer for på metodevalget. Deretter legger vi frem hvorfor vi har valgt å bruke intervju og læreplananalyse som metode for å samle inn empiri. Mot slutten av dette kapittelet vil vi tar for oss forskerrollen og etiske problemstillinger knyttet til prosjektet og våre valg.

3.1 Forskningsdesign

I dette forskningsprosjektet tar vi utgangspunkt Bryman (2016) sine beskrivelser av forskningsdesign. Bryman skriver at forskningsdesign gir rammeverket for innhenting og analysen av data (Bryman, 2016, s. 40). Forskningsdesignet er med andre ord den overordnede planen som en forsker legger har lagt for undersøkelsesprosessen for å kunne besvare sin problemstilling eller forskningsspørsmål.

Problemstillingen og forskningsspørsmålet vi skal svare på i dette prosjektet omhandler menneskerettighetsundervisning, og hvilken plass det har i ungdomsskolen. Vi ønsker å finne ut hvordan lærere arbeider med menneskerettighetsundervisning og om innføringen av læreplanen LK20 har påvirket dette arbeidet. Forskningsdesignet vi tar i bruk for å besvare og avdekke vår problemstilling og forskningsspørsmål er det Bryman kaller 'Comparativ design' (Bryman, 2016, s.64), vi tar altså i bruk en sammenlignende design. I dette forskningsprosjektet skal vi legge frem seks ulike informanter sine erfaringer med menneskerettighetsundervisning, og deres erfaringer med innføringen av læreplanen LK20 og deres tanker og tidligere læreplan LK06. Det er en kvalitativ forskningsmetode vi har valgt, hvor vi tar bruk av semistrukturerte intervjuer og analyserer disse i lys av ulike valgte kategorier. Disse kategoriene ble definert i etterkant av datainnsamlingen.

Mastergradprosessen startet i september 2021, ved å sende søknad til NSD for godkjenning av intervjuguide og samtykkeskjema før selve datainnsamlingen startet. Vi fikk godkjent søknaden av NSD i slutten av oktober og startet innsamling av data gjennom intervjuer i desember 2021. Innsamling av data var sluttført i februar 2022. Vi gjennomførte seks semistrukturerte intervjuer som har blitt transkribert og blir analysert etter kriteriene for innholdsanalyse. Dette vil vi skrive mer om under kapittel 3.2.1 *Begrunnelse for valg av metode* hvor vi går dypere i valg av metode.

En av utfordringene med dette forskningsdesignet er innsamlingen av data. Det å finne passende informanter som har mulighet til å delta i en hektisk hverdag kan gjøre forskningsarbeidet utfordrende. Takket være tidligere relasjoner gjennom arbeid og praksis har vi kunne fått dette til. Vi har vært nøye og gjort tiltak for at eventuelle relasjoner vi kan ha med informantene våre ikke påvirker datainnsamlingen, noe vi skriver mer om under kapittel 3.3.3 *Rekruttering av informanter* og forskningsetikk.

Bryman nevner ulike kriterier som er sentrale for evaluering av forskning. Et av begrepene han skriver om er 'validity', eller direkte oversatt: gyldighet. Dette er et viktig kriterium vi har hatt i bakhodet under planleggingen av dette forskningsprosjektet. Dette er et begrep Bryman skriver mest om i henhold til kvantitativ forskning, men fra egen vurdering ser vi på dette som relevant og verdt å nevne under dette kapittelet. Bryman skriver om 'internal validity' og 'issue of causality' (s. 41). Det handler om variabler og hvordan ting påvirker hverandre. Mer spesifikt: hvordan forskjellige variabler eller faktorer kan påvirke forskning eller datainnsamling. De siste to årene er det en variabel, eller faktor, som har påvirket forskning sterkt: koronapandemien. Det kan ha vært en utfordring for lærere å gjennomføre inkluderende og spennende undervisning under pandemien, grunnet restriksjoner og nedstengelse. Pandemien har påvirket skolehverdagen i stor grad, så dette er en faktor vi har lagt til grunn under planlegging og analyse av datainnsamlingen. Vi vil med vårt forskningsprosjekt få et innblikk i dette, ved å få kunnskap om hvordan seks ulike lærere har opplevd dette.

3.2 Intervju

Første metode vi tar for oss i dette forskningsprosjektet er semistrukturert intervju. Denne kvalitative metoden har vi valgt for å kunne samle inn mer beskrivende informasjon om hvordan informantene vi har intervjuet opplever menneskerettighetsundervisning og fagfornyelsen i 2020.

Med vår problemstilling og forskningsspørsmål er kvalitativ metode mer aktuell for oss å bruke enn kvantitativ metode. Dette er grunnet at vi ønsker å få dybdeforståelse for våre informanter synspunkter på temaet og deres erfaringer rundt det i praksis. Vi velger å holde intervjuet semistrukturert og slik at det er åpent for oss som forsker å stille oppfølgings- eller oppklarings spørsmål under intervjuet. Vi får altså muligheten til å følge opp generelle spørsmål med

konkrete spørsmål (Krumsvik, 2014, s. 125). Ved dette er det mindre rom for misforståelser og tolkning eller generalisering av svar.

Det er gjort noe forsknings på dette tidligere, slik vi har beskrevet under teorien i denne masteroppgaven. Vi har dermed noe empirigrunnlag som vi kan referere til under drøftingen av våre resultater. Det er skrevet en del om menneskerettighetsundervisning og didaktikken tidligere, men med vår problemstilling og forskningsspørsmål kan vi bringe noe nytt inn i denne diskursen. Dette spesielt med tanke på at LK20 er nylig tråd i kraft i norske skoler og er ikke mye forsket på til nå.

Vi vil i fremleggelsen av resultatene fra intervjuene gjennomføre en innholdsanalyse. Vi vil se på hva som er spesifikt sagt og uttrykt av informantene. Kvale og Brinkmann har skrevet i sin bok *InterView. Introduktion til et håndværk* (Kvale & Brinkmann, 2009): «Innholdsanalyse er en teknikk til systematisk kvantitativ beskrivelse af det manifeste innhold i en meddelelse.» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 225).

Dette er noe vi har valgt å ta utgangspunkt i når vi referer til valget av innholdsanalyse. Vi kommer til å beskrive det innholdet informantene deler på en systematisk måte. Under kapitel om resultater vil vi gi et sammendrag av hvert intervju og avslutningsvis oppsummere disse ved hjelp av en tabell som viser tankene informantene har om de ulike nøkkelordene vi tar i bruk i denne masteroppgaven.

3.2.1 Begrunnelse for valg av metode

I vårt forskningsprosjekt ser vi etter erfaringer og opplevelser rundt arbeidet for menneskerettighetsundervisning. Vi ønsker å avdekke hvilken plass menneskerettighetsundervisning har i ungdomsskolen, og vi ønsker å finne ut om innføringen av LK20 har påvirket dette. For å finne ut dette er kvalitative semistrukturerte intervjuer en metode som vil kunne gi oss innblikk i disse forskningsspørsmålene. Vi ser etter erfaringer og opplevelser og ved semistrukturerte intervjuer vil informantene kunne fortelle om dette på en måte som er mer aktuell for dette prosjektet. Det gir mulighet for dybde i svarene, med tanke på spørsmålene vi velger å stille og oppfølging spørsmålene vi kan stille når samtalen pågår. Med denne metoden blir det mindre mulighet for misforståelser og tolkninger av svar.

Selve tema vi har valgt å skrive om gjør at metodevalg trekker seg mer mot kvalitativ enn kvantitativ undersøkelse. Menneskerettigheter er et meget samfunnsaktuelt tema, og dette er et felt hvor drøfting er svært sentralt. Vi føler at med våre tema og forskningsspørsmål ville vi ikke fått dybde svar og drøftinger hvis vi hadde valgt å gå for en kvantitativ metode.

Som med all forskning har også denne metoden noen svakheter. Eivind Grip Fjær har skrevet om ulike typer kritikk kvalitative metoder har fått i sin tekst *Til forsvar for kvalitative intervju* (Fjær, 2018), hvor han refererer til andre forfattere. En av kritikkene han referer til er at folk ikke alltid handler slik de gjør. «Folk tilpasser holdningene de formidler til intervjusituasjonen, så når de blir spurt direkte om de bryter med gjengs moral vil ikke folk innrømme dette, selv om det er observert at de faktisk gjør det.» (Fjær, 2018, s. 28).

Dette er noe vi må legge til grunn for våre analyser av dataene. Det kan være vanskelig å unngå ettersom det er utfordrende å kontrollere for. Vi informerer informantene om at alt er anonymisert, og de vil ikke kunne bli identifisert i dette prosjektet. En av begrunnelsene for dette valget er for at informantene vil kunne føle seg tryggere i deling av erfaringene og meningene sine, og gjøre svarene på våre spørsmål så ærlig som mulig.

Vi kan ikke anta at alt informanten forteller oss er sannhet. Under analyse av intervjuene vil vi være opptatt av å ha et kritisk og realistisk blikk på erfaringene vi blir fortalt, og ta disse dataene inn som erfaringer og ikke som sann kunnskap. Selv om enkelte erfarer enkelte ting så gjelder det ikke alle. Vi utfører også disse intervjuene i et selektivt geografisk område og. Dette er noe vi og må ha med oss i arbeidet med dataanalysen.

Under planlegging og forarbeidet for disse intervjuene har vi gjort en del begrunnelser og refleksjoner og der en del etiske hensyn vi har tatt hensyn til. Ved for eksempel samling av utvalget vårt. Vi har samlet informanter gjennom tidligere kjennskap eller praksis. For at vår rolle som forsker ikke skal påvirke innsamlingen av data er det viktig å være klar over relasjonen mellom intervjuer og informant. Det er viktig man opprettholder en profesjonell avstand (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 108), slik at dataene ikke blir påvirket. Dette er en av fordelene ved å ha et partnerskap i dette prosjektet. Vi kontakter informanter gjennom tidligere kjennskap vi har hver for oss, og intervjuer

de informantene vi ikke selv har kontaktet. Gjennom dette grepet har vi minsket sjansen for at vår forskerrolle vil bli påvirket av slike relasjonelle aspekter.

3.2.2 Utvalg av informanter

Utvalget vårt består av lærere som arbeider med samfunnsfag på ungdomsskolen. Det må ha vært lærere som har erfaring innen samfunnsfag og som har praktisert dette faget på åttende til tiende trinn på norske skoler.

Informanter har blitt selektivt valgt av oss, med bakgrunn av 'non-probability sample' begrepet Bryman (2012) har skrevet om. Vi har bevisst valgt de spesifikke informantene. Siden vi har hatt ungdomsskolelærere med samfunnsfag som et fag de har praktisert kunne vi ikke plukket dem ut vilkårlig. Det er spesifikke erfaringer vi vil samle inn data om som har gjør disse kvalifikasjonene avgjørende for våre funn. Det må altså være hensiktsmessig. Dette har vi kunnet valgt utenom å samle inn unødvendig informasjon som kan påvirke personvern, siden vi har kontaktet informanter vi har hatt tidligere kjennskap til.

Dette kan være en etisk utfordring forskningsmessig, med tanke på at dette er en åpenbar faktor som kan påvirke dataene vi samler inn. Her kommer en av de største fordelene med partnerskapet vårt for denne masteroppgaven. Vi tar kontakt med de vi har kjennskap og relasjon til, men i selve intervjuet intervjuer vi de partner har tatt kontakt med. Altså jeg tar kontakt med min tidligere praksislærer, men min skrivepartner utfører intervjuet og samler inn dataene. Han har ikke hatt kontakt med informanten tidligere, som gjør at relasjon ikke blir en faktor i analysen av intervjuet. Så rekrutteringen av utvalget vårt har vi gjort en del begrunnelser for. Vi vil få et godt utvalg med informanter vi vet vil bidra med god informasjon og som kan reflektere over egne erfaringer tilknyttet ønsket tema, og det er godt planlagt hvordan det ikke skal påvirke datainnsamlingen.

Under vil du se en tabell som viser dekknavn til de seks ulike informantene som har deltatt i vårt forskningsprosjekt, med en kort beskrivelse av jobbstilling og fag han eller hun underviser i.

	Dekknavn	Kort beskrivelse av informant
Informant 1	Pia	Pia jobber som lærer på tiende trinn. Hun har fagene samfunnsfag og norsk.
Informant 2	Ben	Ben jobber som lærer på tiende trinn. Han har faget samfunnsfag.
Informant 3	Jan	Jan jobber som faglærer på tiende trinn. Han har fagene samfunnsfag, engelsk og norsk.
Informant 4	Petra	Petra jobber som lærer på åttende og tiende trinn. Hun har fagene samfunnsfag, engelsk og tysk.
Informant 5	Silje	Silje jobber som lærer på tiende trinn. Hun har faget samfunnsfag.
Informant 6	Felix	Felix jobber som lærer på tiende trinn. Han har fagene samfunnsfag og engelsk.

Det er gitt tilfeldig navn og kjønn til informantene. Vi vil begrunne dette i kapittel 3.3.2 *Hensyn til informanter*.

3.2.3 Intervjuguide

Vi har utarbeidet en intervjuguide vi skal følge under intervjuene med informantene. Det har en naturlig rekkefølge fra tema til tema. Disse temaene og spørsmålene følges kronologisk slik at samtalen med informantene vil få en naturlig overgang, og for at vi som forskere kan lede samtalen til den retningen vi ønsker. Retningen vi ønsker samtalen skal gå mot er til temaet vårt, menneskerettighetsundervisning og LK20, og om deres erfaringer rundt dette.

Under forberedelsene for intervjuer er det slik Thaaberg nevner viktig å stille spørsmål som oppmuntrer intervjupersonene til å gi konkrete og utfyllende svar (Thagaard, 2018, s. 95). Vi har en intervjuguide med temaer, hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Vi har og satt av en klokke time med informantene for intervjuene slik at det er åpent for oppklarings spørsmål eller andre oppfølgingsspørsmål vil samtalen går mot en retning som passer prosjektet. Så spørsmålene man kan se i vår intervjuguide er stilt, men i transkripsjonene våre kan man se andre oppfølgingsspørsmål og temaer siden de ulike samtalen ledet til ulike ting.

Første temaet i intervjuguiden har vi kalt for 'Oppstart'. Denne delen av intervjuet går på å informere informantene en gang til om prosjektet og formålet med intervjuet. Vi vil deretter spørre om de kan fortelle om deres arbeidsdag og hvordan undervisningssituasjonen deres er for tiden. Dette spør vi om for at informantene skal si litt om sin stilling, fag og trinn de arbeider på. Vi spør også om undervisningssituasjonen deres ettersom perioden for intervjuer har sammenfalt koronapandemien, og dette kan gi oss et innblikk i hvordan dette eventuelt har påvirket arbeidsdagen deres.

Neste tema handler om menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning. Vi har stilt spørsmål om hva de legger i disse begrepene, tankene deres rundt *om, for og gjennom* dimensjonen vi har skrevet om tidligere under 1.3.3 *Om, for og gjennom dimensjonen*, og om de arbeider mye implisitt eller eksplisitt rundt menneskerettighetsundervisning. Denne delen av intervjuguiden åpner opp for en del oppfølgingsspørsmål. Spesifikt spørsmålet om denne dimensjonen er noe vi er forberedt på vil få spørsmål om, grunnet at dette er ikke en teori vi forventer informantene har kunnskap om fra før. Vi er forberedt på å forklare denne dimensjonen til informantene, og ta det derfra med dem.

Vi har to temaer etter dette som henger sammen. Først vil vi snakke om arbeid før LK20 ble innført, og spørre informantene om de husker hvordan de arbeidet med menneskerettighetsundervisning før denne innføringen og om skolen arbeidet gjennom læreplanen før selve innføringen. Vi vil deretter snakke om erfaringer etter fagfornyelsen, altså innføringen. Her vil vi stille spørsmål om hvordan arbeidsmåten kan ha forandret seg og menneskerettigheter har fått mer fokus. Vi har allerede gjort klart noen oppfølgingsspørsmål innen disse to delene for å gjøre oss som forsker forberedt på å stille disse hvis det ikke kommer naturlig frem med hovedspørsmålene.

Neste del av intervjuguiden går ut på forutsetninger og utfordringer. I denne delen er hovedspørsmålet vårt om de har møtt på noen utfordringer når det kommer til menneskerettighetsundervisning, med tanke på samarbeid eller ressurser. Vi har lagt til noen oppfølgingsspørsmål her og tilfelle det ikke kommer frem ved hovedspørsmålet. Disse oppfølgingsspørsmålene er og lagt til som hjelpespørsmål vi forskere kan gi informantene hvis det er utfordrende å tenke seg frem til svar med en gang, siden spørsmålet kan ta til seg en del informasjon.

Avsluttende del av intervjuene går ut på opplevelser og erfaringer av menneskerettighetsundervisning. I denne avsluttende delen spør vi informantene om hvordan de vurderer at elevene forstår begrepet menneskerettigheter, og om de opplever elevene forstår fagstoffet om menneskerettigheter.

3.2.4 Transkripsjon og koding

3.2.4.1 Transkripsjon

Transkripsjon og koding av intervjudataene er meget sentralt for fremleggelsen av resultatene i dette studiet. Vi tar utgangspunkt i forskjellig aspekter Kvale og Brinkmann sin bok om intervju som kvalitativ metode (Kvale & Brinkmann, 2009).

I transkripsjonene våre vil man se hele samtalen mellom informant og forsker fra samtykke for opptak og frem til avsluttende takk for deltakelsen i forskningsprosjektet. Intervjuene varierer fra mellom tjue minutter til nesten en time. I transkripsjonene tar vi med detaljer slik som forlengelse av ordlyder, pauser i talen, trykk på ord og lignende. Vi legger til under en tabell med tegnene i et eksempel vi har tatt i bruk og betydningen dens i transkripsjonene.

Tegn	Betydning
E::llet	Her er E-en i ordet eller forlenget
Ja:	Dette betyr at det er trykk etter ordet "Ja", spesifikt i A-en i dette eksempelet.

Det er	Strek under ord eller spesifikke bokstaver hvis trykk eller høyere uttale av ord eller spesifikke bokstaver. "Er" har blitt lagt mer trykk på i denne setningen verbalt enn andre ord.
(...)	Ved bruk av (...) viser vi til pause i talen, eller lengre pause mellom setningene.
[Ja]	Ved bruk av tegnene [og] rundt korte setninger eller ord viser vi til uttalelser som går over hverandre mellom informant og forsker.
°Nei°	Disse tegnene viser til om informant eller forsker snakker med en lavere tonefall enn til vanlig.
til=der	Dette tegnet bruker vi når informanten eller forsker går fra en setning til en ny fort.

3.2.4.1.1 utfordringer

Det er ulike utfordringer man kan møte på når man driver med transkripsjon. Krumsvik har skrevet noe om dette i din bok om forskningsdesign og kvalitativ metode:

Viktig å seje av tid og ressursat til transkripsjonen, ein må avgjere kven som skal transkribere, og ein må ha ein transkripsjonsprosedyre: Skal ein ta med alle pausar, sukk, latter o.l.? Og det er viktig å unngå fortolkning medan ein transkriberer - det kjem i analysefasen. (Krumsvik, 2014, s. 132).

Først og fremst hvem som transkriberer. Med partnerskapet vårt har vi hatt mulighet til å reflektere og drøfte godt rundt valg og begrunnelser for valgene våre. Vi har med dette partnerskapet fått mulighet til å transkribere våre egne intervjuer og fått vist frem til hverandre om det er korrekt eller burde forandres. Vi har valgt å transkribere egne gjennomførte intervjuer grunnet at man har selv best kjennskap til hvordan intervjuene foregikk. Ved dette har arbeidet og blitt rettferdig og jevnt fordelt mellom begge parter.

For det andre valg av hva man inkluderer i transkripsjonene. Siden vi har innholdsanalyse, har vi ikke tatt med alt for mange detaljer noen transkripsjoner velger å ha. Som for eksempel har vi valgt å utelukke sekunder i pausene som har dukket opp, og valgt å heller inkludere tegnet '(...)' for å vise til lengre pauser som kan ha en betydning i uttalelsene til informantene. Av uttrykksformer har vi

inkludert det vi selv mener kan vise til forskjellig betydning av meninger og uttalelser. For eksempel ved sarkasme eller ironi mener vi at det kommer godt frem i transkripsjonene ved å inkludere disse tegnene eller andre ordlyder som latter eller lignende.

3.2.4.2 Koding

I fremleggelsen av resultater vil vi ta utgangspunkt i hva Kvale og Brinkmann definerer koding som. Koding innebærer altså at det knyttes et eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med hensikt til å senere kunne identifisere en uttalelse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 223-224). Dette er et sentralt aspekt i innholdsanalyser av intervjuetekster. Vi har til sammen seks intervjuer, 84 antall sider med transkripsjoner å referere til. Ved å kode dette vil det bli mer begripelig for leserne å ta informasjonen til seg.

Vi kommer til å gjennomføre en begrepsstyrt koding av dataene. Med begrepsstyrt koding mener vi koder vi som forskere har utviklet i forveien (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 224). Vi tar til oss sentrale begreper vi har snakket om i hvert intervju og viser til intervjuene under disse. Vi har valgt temaene begrepsforståelse, *om*, *for* og *gjennom* dimensjonen, tverrfaglighet, samarbeid og utfordringer.

Begrunnelsen for hvorfor vi har valgt å vise frem resultatene fra datainnsamlingene på denne måten er for å kunne gi et enkelt overblikk over tankene og erfaringene våre informanter har fortalt om, og det vil strukturere disse omfattende intervjuene vi har foretatt. Valg av disse kategoriene og kodene vil gi leseren noe begripelig av noe komplisert. Det vil og gjøre det mulig å legge frem alle intervjuene på en mer organisert måte.

Slik Kvale og Brinkmann selv skriver, vil koding av meningsinnhold i kategorier gjøre det mulig å kvantifisere, hvor ofte nevnte temaer nevnes i en tekst kan deretter sammenlignes med andre ting (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 225).

3.3 Forskningsetikk

I et slikt prosjekt vi har valgt å gjøre er et viktig aspekt å reflektere rundt forskningsetikk og forskerrollen vi tar i bruk. Det er ulike forskningsetiske hensyn vi har tatt til oss i forberedelsene for intervjuene, og etiske hensyn vi vil ta til oss i analysen. Vi vil i dette kapittelet først fortelle om betraktninger vi må ta til oss for forskerrollen. Deretter forteller vi om ulike hensyn vi tar ovenfor

informantene når det kommer til anonymisering og lignende. Vi vil og fortelle om nøkkelinformanter, om hvordan vi har samlet våre informanter og prosessen rundt dette. Avslutningsvis forteller vi om aspektene reliabilitet, validitet og generalisering rundt vårt forskningsprosjekt, hva dette betyr for oss og hvilke hensyn eller betraktninger vi har tatt i forhold til dette.

3.3.1 Betraktninger for forskerrollen

Et grunnprinsipp vi har tatt hensyn til er at samtalen eller intervjuet foregår mellom to jevnt fordelte parter (Kvarv, 2021, s. 94). Med dette mener vi at under analysen av dataene vi samler inn gjennom intervjuene er det viktig at vi holder våre fordommer og forkunnskaper til side og setter frem resultatet vårt på en objektiv måte. Vi har våre formeninger og tanker rundt menneskerettighetsundervisning, men er sentralt at dette ikke påvirker vår analyse. Det handler prinsipielt om redelighet.

Vår formidling av prosjektet skal ikke villede eller fordreie dataene vi ønsker å vise frem. Det er sentralt at vi ikke utelater informasjon om fremgangsmåten vår og relevant informasjon fra intervjuene vi har foretatt (Høgheim, 2020, s. 92). Vi har tidligere i denne oppgaven lagt frem all informasjon om vår fremgangsmåte, og eventuelle forandringer vi har tatt. I analysen av dataene våre gir vi de utsagnene fra intervjuene vi har foretatt som er relevant for vår forskning. I slike intervjuer vi har foretatt får man informasjon som ikke nødvendigvis er relevant å ta inn i den avsluttende analysen. Det er som tidligere skrevet semistrukturerte intervjuer vi foretar, hvor samtalen kan vende inn i temaer som ikke blir relevant for vår problemstilling eller konklusjon.

3.3.2 Hensyn til informanter

I dette forskningsprosjektet tar vi personvernet for informantene i fokus for at datainnsamlingen skal være forsvarlig. Vi har bevisst valgt å holde identiteten til alle informantene anonyme. Denne anonymiteten er et valg vi har foretatt for at informantene skal være komfortable med å dele det de ønsker. Informantene blir dermed gitt dekknavn som vi har vist under 3.3.2 *Utvalg av informanter*. De er gitt tilfeldig navn og kjønn. Dette er først og fremst til hensyn for informantene slik at de føler seg komfortabel med å gi ærlige svar, med tanke på at vi spør om deres personlige erfaringer og meninger rundt for eksempel innføringen av LK20, samarbeid med kolleger og

administrasjon og eventuelle situasjoner med egne elever. Det er og et valg vi har valgt å gjøre for at dere lesere ikke selv skal kunne identifisere informantene eller lese utsagnene vi vil vise med et perspektiv som kan påvirkes av å vite kjønn, lokasjon til informantene eller lignende.

Prosjektet er godkjent av NSD. Vi bruker kvalitativ metode med semistrukturerte data, noe som gjør at vi også har innhentet personopplysninger. I vårt prosjekt er det eneste av personopplysninger vi skal bruke i selve masteroppgaven funnet i samtykkeskjemaet, samt opptak av intervjuene. Vi vil bare legge kopi av samtykkeskjema inn som vedlegg, ikke kopi av dem med underskriftene til informantene. Det vil bli holdt lagret på et trygt sted frem til masteroppgaven er godkjent. Etter det vil disse bli destruert. Vi kommer til å ta opptak av intervjuene, men under transkripsjonene blir informasjon som kan identifisere informantene igjen bli anonymisert med en gang, slik at vi opprettholder personvernet til de som deltar. Opptakene er gjort ved hjelp av appen *Nettkjema - Diktafon* utviklet av UiO, og med en fysisk diktafon. Opptakene som er gjort på diktafonen ble slettet etter transkriberingen, men i henhold til godkjenning fra NSD blir transkripsjonene og opptakene på *Nettskjema* og slettet etter masteroppgaven er godkjent. Dette har informantene og blitt informert om.

3.3.3 Rekruttering av informanter

Siden denne masteroppgaven og forskningsprosjektet blir gjennomført i et partnerskap har vi kunnet vært hverandres 'nøkkelinformanter'. Dette er et begrep Michael Quinn Patton (2002) har beskrevet i *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Patton beskriver disse nøkkelinformantene som mellomledet mellom forsker og informant, at man velger i samarbeid de som deltar i et forskningsprosjekt (Patton, 2002, s. 236). Det vil si en person som ikke deltar som en informant i intervjuene, men som bidrar til å rekruttere informanter som deltar i intervjuene.

Vi har som skrevet tatt kontakt med informanter vi har en eller annen form for relasjon med, og dermed tatt rollen som nøkkelinformant. Vi har ikke intervjuet de deltagende informantene vi har kjennskap til. Vi har også hatt en nøkkelinformant i tillegg som har ordnet en informant for oss.

Ved å ta i bruk nøkkelinformanter slik vi har gjort gjør det at vi selv kan identifisere og begrunne om informantene er egnet for vår studie. Vi har tatt i bruk et spesifikt fag, med et spesifikt tema, som gjør det sentralt å ha spesifikke kvalifikasjoner tilegnet informantene som deltar i studiet. Dette

bidrar til at dataene og funnene vi får ut av vårt studium er mer egnet for diskursen vi ønsker å bidra i.

3.3.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet går ut på kritisk vurdering av et prosjekt som skal bidra til å gi inntrykk av at forskningen vi utfører blir gjort på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 201). Dette er grunnleggende for oss å drøfte rundt og begrunne for at troverdigheten til prosjektet vårt skal holde plass.

I dette forskningsprosjektet har vi først og fremst tatt flere begrunnelser og valg rundt hensyn til informanter. Dette har vi tidligere begrunnet. Vi har som, tidligere skrevet, anonymisert all informasjon rundt informantene, som også er i tråd med NSD sine retningslinjer. Det finnes personidentifiserte opplysninger på samtykkeskjema, men det blir som tidligere nevnt oppbevart på et trygt sted, er kun tilgjengelig for oss forskere og veileder, og blir destruert ved prosjektets slutt. Dette samtykkeskjema er og godkjent av NSD, som viser at vårt forskningsprosjekt har fått bekreftelse at det blir utført på en pålitelig og sikker måte. Et eksemplar av det opprinnelige samtykkeskjema er vedlagt, uten underskrifter.

Vi har lagt frem vår plan for datainnsamling på en detaljert måte, og legger frem eventuelle forandringer som har skjedd i prosessen. Vi har forklart våre tanker og begrunnelser bak valg av spørsmål innen intervjuguiden, og vært åpne overfor fleksibiliteten vi har for oppfølgingsspørsmål og lignende. Dette kommer også frem i analysen av dataene når vi drøfter intervjuene i forhold til empiri og teori. Dette vil man kunne se med tanke på at intervjuene tar ulike retninger underveis i samtalen, grunnet at informantene har forskjellig erfaringer innen feltet.

Vi har gjort rede for vår fremgangsmåte. Thagaard skriver om at det er sentralt å reflektere over konteksten for innsamlingen av data, hvordan relasjonen til deltakerne kan influere informasjonen forskeren får (Thagaard, 2013, s. 203). Vi har tidligere skrevet om relasjonene vi kan ha til informantene, men hvordan vi tar i bruk nøkkelinformanter for å ikke påvirke selve intervjuprosessen. Vi vil senere skrive under 3.3.4.1 *Validitet* om variabler som kan påvirke intervjuene.

Reliabilitet for dette forskningsprosjektet styrkes ved at vi er flere forskere som deltar i prosjektet. Dette har Thagaard skrevet som en styrke for reliabiliteten i et forskningsprosjekt (Thagaard, 2013, s. 203). Vi er to forskere som har samarbeidet tett under hele prosjektet, diskutert avgjørende beslutninger med hverandre og kritisk evaluert fremgangsmåtene sammen. Vi har og hatt Line Jensen som veileder i dette prosjektet som har bidratt i disse prosessene og gitt oss tilbakemeldinger og veiledende kommentarer for å forbedre dette forskningsprosjektet.

3.3.4.1 Validitet

Et viktig kriterium innen forskningsetikk vi har tatt til oss under planleggingen av dette forskningsprosjektet er 'validity', eller validitet. Dette handler om gyldigheten i et forskningsprosjekt, som er sentralt for oss å ta til oss. Vi har som tidligere beskrevet ikke et bredt utvalg med informanter, kun seks stykker. Vi har derfor gjort ulike begrunnelser og valg for at prosjektet skal være gyldig, eller valid.

Joseph Alex Maxwell har beskrevet dette begrepet i forhold til den 'virkelige verden' (Maxwell, 2013, s. 122). Det viser til hvordan de funnene man finner i sin studie faktisk stiller seg i forhold til den virkelige verden. Maxwell stiller innledningsvis spørsmålet «how might you be wrong?» (Maxwell, 2013, s. 121) når han forklarer begrepet. Validitet går ut på bekreftbarhet, og hvordan kan man begrunne at funnene man finner faktisk er gyldig i forhold til samfunnet rundt.

'Validity' er et begrep Bryman og har reflekterer rundt i sin bok *Social Research Methods* (2016). Dette er et begrep som kan være mest relevant når det kommer til kvantitativ forskning innen denne boken, men det blir og relevant for vårt forskningsprosjekt som er basert på kvalitative metoder. Bryman skriver om 'internal validity' og 'issue of causality' (Bryman, 2016, s. 41). Dette har med variabler å gjøre, hvordan ting påvirker hverandre. Det handler om ulike faktorer som kan påvirke datainnsamlingen.

3.3.4.1.1 Koronapandemien som variabel

En ting vi ønsker, som tidligere skrevet, å finne ut av er om LK20 har påvirket menneskerettighetsundervisning. Vi får med dette spørsmålet en ganske stor variabel å ta hensyn til i analysen vår etter datainnsamlingen, og det er koronapandemien. Dette er en variabel som kan

ha vært med å påvirke arbeidet rundt LK20 og innføringen av det, siden denne innføringen foregikk samtidig som pandemien og restriksjonene rundt dette.

Rundt omkring i Norge er det gitt ulike restriksjoner basert på smitte tallene geografisk. En form for restriksjoner som foregikk på flere skoler var ulike fargekodete nivåer med respektive regler som må følges. Det har kommet flere rapporter om dette på den norske regjerings nettside som har forklart disse restriksjonene (NOU, 2022).

Pandemien har allerede påvirket skolehverdagen i så stor grad, så dette må vi legge til grunn i svarene vi får av informantene våre. Dette er et kriterium vi må ta til oss for å sikre kvaliteten på forskningen vår, og får at den skal kunne anses som gyldig innen samfunnsforskningen. Pandemien har påvirket arbeidsdagen for informantene våre, og de har ikke hatt mulighet til å utføre undervisning slik det ellers skulle ønske de kunne, som er med på å påvirke metodearbeidet deres og hvordan LK20 blir praktisert. Dette er en variabel eller trussel vi ikke kan unngå, så må derfor ta det med i analysen og drøftingen vår.

3.3.5 Generalisering

Generalisering går ut på overførbarhet forskningsresultatene har. Det handler om fortolkning av dette (Thagaard, 2013, s. 210), om forhåndstanker til forskningen sin og hvordan dette vil bli under analysen av dataene man har samlet. Man skal som forsker argumentere for at tolkingen basert på en enkeltstående studie kan være relevant i en større sammenheng (Thagaard, 2013, s. 211). Vi har tidligere argumentert for at vår studie vil være med å bidra innen samfunnsfagfeltet om menneskerettighetsundervisning. Ved bruk av vår metode, kvalitative semistrukturerte intervjuer med samfunnsfaglærere, vil være et bidrag innen dette feltet. Det vil kunne gi svar eller inntrykk på hvordan lærere kan oppleve denne type undervisning og hvordan innføringen av LK20 kan ha bidratt eller problematisert dette arbeidet. Dette er noe som forskere eller pedagoger innen feltet kan gjenkjenne seg i, eller resonnerer til.

Generalisering er et tema som er sentralt innen diskusjoner rundt verdien av forskning. Et spørsmål som dukker opp innen kvalitativ forskning er om hvorvidt det er mulig å generalisere studiet, og da hvordan og hva man kan generalisere (Nadim, 2015). Det er ulike posisjoner man kan ta ovenfor dette, noe Nadim (2015) har skrevet om i artikkelen sin om generalisering innen kvalitativ forskning.

Diskursen rundt generalisering av kvalitativ forskning blir satt opp mot kvantitativ forskning. Innen kvalitativ forskning har man som regel ikke et like bredt utvalg enn det man kan få gjennom kvantitativ forskning. For eksempel med vårt forskningsprosjekt har vi bare seks informanter. Vi viser frem deres erfaringer og tanker rundt vår problemstilling og forskningsspørsmål, dermed er det viktig at vi legger til grunn av dette ikke kan generaliseres.

I vårt studium forholder vi oss til samfunnsfaglærere. Med denne gruppen mennesker ser vi på det som sentralt å ikke generalisere deres erfaringer til alle lærere. Måten vi generaliserer kan få konsekvenser for resterende populasjon i samme gruppe. Det er ikke et mål i vårt forskningsprosjekt å komme til en generalisert konklusjon. Vi ønsker å bidra med et bestemt sett med funn i de ulike diskursene som faller inn i temaet vi har valgt å skrive om, som kan bidra til å gi noen svar eller tolkninger for svar innen det.

4 Analyse og drøfting

I dette kapitlet vil vi legge frem funnene vi har samlet fra de seks semistrukturerte intervjuene vi har gjennomført. Vi vil analysere disse dataene, se etter forskjeller og likheter av erfaringer informantene har tilegnet seg. Vi vil bruke disse funnene til å prøve å gi et svar på vår problemstilling. Vi har våre to forskningsspørsmål som vi har hatt i utgangspunkt når vi utviklet vår intervjuguide og hvilke spørsmål vi stilte i intervjuene. Først og fremst vil vi undersøke hvordan lærere arbeider med menneskerettighetsundervisning i norske ungdomsskoler nå, og deretter om innføringen av LK20 kan ha påvirket dette.

Analysen og diskusjonen som blir lagt frem i dette kapitlet vil være basert på empirien vi har samlet inn gjennom intervjuene, med referering til teorien vi har tatt i bruk tidligere i denne masteroppgaven, samt diskutert i tråd med tidligere forskning.

De neste delkapitlene er strukturert i tråd med kategoriseringen vi la frem under kapittel 3.2.4.2 *Koding*. Det vil bestå av fem underkapitler. Første kapittel handler om begrepsforståelsen informantene viser til menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning. Dette vil følge av et delkapittel om *om, for og gjennom* dimensjonen, altså om hvordan disse ulike dimensjonene kommer frem i undervisningen informantene utfører. Vi vil deretter ta for oss tverrfaglighet og hvorvidt hvordan informantene arbeider med dette ettersom det er en sentral del av LK20. Deretter undersøker vi hvordan samarbeidet er blant lærere og ledelsen på skolen hvor informantene arbeider, spesifikt rettet mot hvordan skolene arbeidet med forberedelsene til, og innføringen av LK20 og om det var noe fagsamarbeid eller utviklingstid for dette. Avslutningsvis i dette kapitlet går vi inn på ulike utfordringer informantene har opplevd med menneskerettighetsundervisning og hvordan de erfarer disse.

4.1 Begrepsforståelse

I dette innledende delkapitlet legger vi frem og drøfter begrepsforståelsen til informantene om menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning. Det informantene sier er grunnleggende for mye av det resterende vi har innen analysen og drøftingen av funnene våre. I dette kapitlet tar vi for oss informantenes forståelse av de sentrale begrepene, hvordan de arbeider implisitt eller

eksplisitt med disse i undervisningen sin og hvordan de vurderer elevene sin forståelse for begrepet menneskerettigheter.

4.1.1 Menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning

Et innledende spørsmål vi hadde i intervjuene var å spørre informantene hva de legger i begrepet menneskerettigheter. Her fikk vi noe ulike svar. Noen av informantene fortalte om de grunnleggende aspektene av begrepet, som historikken bak utviklingen av menneskerettigheter og de ulike forståelsene av begrepet. Hjorth og Djulman (2008) skrev om nettopp slike aspekter innen menneskerettigheter i *Bygg bruer, ikke murer - med menneskerettigheter*, som vi har skrevet om under 2.4.1 *Forskning*. I denne teksten er det etiske, juridiske og politiske aspektet i fokus. Dette er noe vi kjenner igjen i våre funn, altså at informantene tar utgangspunkt i disse ulike aspektene. Vi har i tillegg funnet informasjon om det historiske aspektet. For eksempel forteller Silje:

[...] De moderne menneskerettighetene ble formet med ja, opplysningstiden og opplysningsfilosofene. Og jobber på en måte videre med medier rundt, altså hvordan det gjennomsyres med FN og sånne ting, men også andre organisasjoner. [...] alt fra imperialisme, britisk historie, amerikansk historie, ja, australsk.

Silje fortalte tidligere at hun også har engelskfaget på skolen og at hun arbeider mye tverrfaglig med samfunnsfag. Hun forteller her hvordan hun først jobber med det historiske aspektet når det kommer til menneskerettigheter, før hun setter det inn i en mer moderne kontekst med medier. I den videre samtalen kobler hun dette også inn mot de juridiske perspektivene.

Andre informanter har en mer 'politisk' eller 'etisk' forståelse av begrepet menneskerettigheter. Pias begrepsforståelse viser noe av det politiske aspektet: «Da tenker jeg at elevene skal lære om hva menneskerettigheter er, hvorfor det er viktig at vi har de og kjenner til de, men også hva slags konsekvenser det får eller kanskje ikke får.»

Her er Pia inne på viktigheten av å lære om menneskerettigheter, også da med tanke på konsekvensene det kan ha om man ikke har denne kunnskapen, både for samfunnet og for individene. Pia trekker her inn hvordan det kan oppstå brudd på menneskerettighetene som en konsekvens av mangel på kunnskap. Denne beskrivelsen fra Pia viser likheter til Høstmælingens

(2010) beskrivelse av menneskerettighetene som en rettighet individet har ovenfor staten. Det er da staten som skal ivareta og påse at rettigheter blir realisert og opprettholdt. Om menneskerettighetene blir brutt er det staten som står til ansvar (Høstmølingen, 2010, s. 11). Når Ben forteller om sin forståelse av menneskerettigheter og undervisningen rundt dette viser han også til dette politiske aspektet med det:

Jeg vil legge i det begrepet å gjøre elevene kjent med menneskerettighetene slik de er i dag=ehm og hvordan de ble slik de er. Eh:: å få i elev den, altså forståelse for hvordan menneskerettigheter og demokrati hører sammen=ehm så gjøre dem kjent med både sine rettigheter, men også faktum at menneskerettigheter ikke respekteres overalt i verden, og at det er deres oppgave som samfunnsborgere blant annet bidra til en bedre verden der og deriblant øke menneskerettigheter for folk i og utenfor Norge.

Med dette utsagnet tar Ben opp både historiske og politiske aspekter ved menneskerettigheter. Han ønsker å gjøre elevene kjent med menneskerettighetene slik de er i dag, og hvordan de ble slik, altså utviklingen historisk. Deretter er han opptatt av de politiske aspektene hvor han tar opp sammenhengene mellom menneskerettigheter og demokrati, og samfunnsborgernes ansvar for å bevare, sikre og også utvide rettighetene i et globalt perspektiv. Med dette utsagnet så får Ben også frem verdiene i menneskerettighetene, og berører således også noen deler av de filosofiske aspektene. Defineringen Ben gir menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning viser likhet med hva den fjerde fasen av Verdensprogrammet har etablert innen menneskerettighetsundervisning. Som vi så i kapittel 2.2 *Menneskerettighetsundervisning* retter den fjerde fasen seg mot utdanning og opplæring i likestilling, menneskerettigheter, og inkludering og respekt for mangfold med fokus på å bygge et inkluderende samfunn (Office of the High Commissioner for Human Rights, 2018). Ben påpeker hvordan elevene i kraft av å være samfunnsborgere har et oppdrag til å bidra til en bedre verden, og tilføyer at det skal «øke menneskerettigheter for folk». Med dette utsagnet ser man denne likheten mellom Ben sine tanker og den fjerde fasen Verdensprogrammet ønsker skal være i gang nå. Dette er noe andre informanter også er inne på når de forteller om hva de legger i begrepet. snakker om demokrati og medvirkning og viser hvordan hun ser på det følgende som relevant: «Menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold ehm::=ikke sant kritisk tekning og etisk bevissthet og skaperglede. Ikke sant? Alle disse det er demokrati og medvirkning. [...] menneskerettigheter [er] en sånn stor kjerne i alle sammen.»

Silje trekker her inn relevante begreper innen det etiske og filosofiske diskursen av menneskerettigheter og deres verdier, som menneskeverd, identitet, mangfold, etisk bevissthet og kritisk tenkning. Med disse utsagnene får vi et funn som viser at noen av våre informanter tar til seg det historiske og politiske aspektet med i sin undervisning i stor grad, og vi ser også hvordan det filosofiske aspektet kommer noe inn under det politiske aspektet. Silje viser til en styrkende form for undervisning, siden hun tar i bruk flere aspekter. Dette kan ses i sammenligning med Hjort og Djulman (2008) sin artikkel igjen, hvor de argumenterer for at de etiske, juridiske og politiske aspektene er gjensidig avhengig av hverandre. Ved å ta i bruk disse aspektene kan det argumenteres for at det får en styrkende effekt i undervisningen. Det er viktig at man ikke bare tar i bruk generell faktakunnskap innen menneskerettigheter, men at man også tar i bruk de politiske og etiske sidene av det for å vise verdiene og fordelene elevene har med menneskerettighetene.

Et annet funn fra intervjuene er at informantene prøver å gjøre menneskerettighetene dagsaktuelt i undervisningen sin. Nyheter blir ofte brukt som en innfallsvinkel for å ta det opp med elevene. Petra forteller her om hvordan hun synes samfunnsfag er et fag som er lett å gjøre dagsaktuelt:

[...] samfunnsfag er jo et fint fag å ha sånn sett ved at det er ganske dagsaktuelt da og at jeg har trekker mere inn=det som skjer i ja, det som skjer i resten av verden ikke sant. Akkurat nå passer det jo innmari=det er jo stygt å si at det passer fint da, men denne konflikten mellom Ukraina og Russland.

Petra forteller hvordan dagsaktuelle temaer eller nyhetssaker er noe hun bruker for å trekke inn menneskerettigheter i undervisningen sin. Hun viser til den pågående konflikten mellom Ukraina og Russland når hun snakker om dette. Felix forteller om hvordan han bruker brudd på menneskerettigheter og dagsaktuelle nyheter for å fortelle om temaet til elevene sine. Han har brukt klesindustrien som eksempel i sin undervisning hvor han problematiserer og viser hvordan grunnleggende menneskerettigheter blir brutt innen denne industrien.

Med disse utsagnene ser vi et annet funn, nemlig at informantene ofte benytter seg av eksempler på brudd for å fortelle om menneskerettigheter. Det brukes altså negative, i den forstand at man ser på hvordan mennesker blir dårlig behandlet i verden. Ut fra intervjuene med informantene

forteller de fleste at man er heldige her i Norge, og det virker som at de ikke finner gode eksempler fra Norge for å forklare menneskerettigheter. Ved å belyse brudd på rettighetene så har de funnet en måte som de tenker kan gi elevene forståelse for viktigheten og verdiene bak dem.

En likende bruk av historie og eksempler har blitt beskrevet av Lund og Moen (2011) i *Nasjonale minoriteter og den flerkulturelle skolen*, som vi har skrevet om tidligere under 2.4.1 *Forskning*. Her skriver de at historiebruk er sentralt innen menneskerettighetsundervisning, ettersom historien om brudd på menneskerettighetene understreker dens verdi i dag. Vi ser med våre funn at informantene som deltok i vårt prosjekt også gjør nettopp dette. Slik som Petra som bruker ofte dagsaktuelle temaer for sin menneskerettighetsundervisning. Det bidrar til å bevisstgjøre elevene på verdien menneskerettighetene har, og konsekvensene av brudd på dem.

En slags motsetning å bruke brudd på menneskerettigheter som pedagogisk inngang finner vi i Nora Bruun (2020) sin masteroppgave. Den har vi tidligere beskrevet under 2.4.2 *Masteroppgaver*. Bruun argumenterer for at om man bruker slike eksempler så kan det gå utover elevenes tilhørighet til begrepet menneskerettigheter. Konsekvensen av dette er ifølge Bruun at man mister forståelsen for menneskerettigheter og relevansen de har for en selv. Det blir argumentert av Bruun at nærhet og engasjement er de viktigste punktene innen menneskerettighetsundervisning. Med nærhet forklarer Bruun at det handler om å aktualisere menneskerettighetene gjennom emosjonell nærhet (Bruun, 2020, s. 56-59). Vi vil se videre i denne drøftingen hvordan informantene kan gjøre dette.

4.1.2 Implisitt og eksplisitt

I intervjuene fortalte informantene om hvordan de underviser om menneskerettigheter. Vi var interessert i å se etter om de underviser i det implisitt eller eksplisitt. Altså om de nevner det spesifikt og har undervisning direkte rettet mot menneskerettighetsundervisning, eller om det er et underliggende tema. Jan forteller at han ikke legger opp eksplisitt undervisning om menneskerettigheter:

[...] men vi har jo hele tiden sånn det vi liker å kalle for smådrypp, ikke sant? Det er alltid (.) om det er relevant eller ikke, så er det jo at menneskerettigheter og flyter på en måte på overflaten da.

Jan forteller om 'smådrypp', med dette så legger han frem til at han tar det opp når det er et tema som er relevant. Han forteller at det flyter på overflaten. Ut fra intervjuet med Jan virker det som at menneskerettigheter er et tema han tar opp når det kommer relevante historiske eller politiske temaer. Han har fortalt tidligere i intervjuet at menneskerettigheter ble tematisert når han underviser om for eksempel Holocaust eller kvinnekampen. Dette er temaer Koritzinsky (2017) har brukt som eksempler når han har skrevet om implisitt undervisning om menneskerettigheter. Koritzinsky skriver spesifikt om rasisme, flyktninger, ytringsfrihet, fattigdom, internasjonalt samarbeid og likestilling (Koritzinsky, 2017, s. 129). Temaene Jan refererte til faller inn under noe av dette. For Jan er menneskerettigheter et underliggende tema som blir tatt inn i undervisningen gjennom ulike eksempler. Han viser til en implisitt form for undervisning av det. Han forteller også om hvordan LK20 ikke legger frem en eksplisitt føring på dette temaet, at det er for han lagt mer opp for selvstyrt undervisning fra lærerens ståsted. Med dette så legger det opp for som sagt at menneskerettigheter blir et underliggende tema som kommer frem i undervisningen når temaet legger opp for det.

Ben snakker også om dette. Han forteller at LK20 ikke har eksplisitt fokus på menneskerettigheter, men at det har fått en mer implisitt del i den under de tverrfaglige temaene:

Vi ser det kommer fram i tema altså i tverrfaglige temaarbeid, spesielt under [...] demokrati og medborgerskap, men også innenfor bærekraft hvor, hvor utfordringene altså da knyttes opp mot, altså menneskerettigheter og ball balansegangen mellom at noen noen land kommer seg ut av fattigdom eller hva det på en måte de har krav på et godt liv.

Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap er altså ifølge Ben et sted hvor menneskerettigheter har en relevant plass og hvor det har en implisitt eller underliggende rolle. Ben trekker også inn temaet bærekraft som relevant for tematikk hvor menneskerettigheter er en faktor.

I intervjuet med Pia får vi vite at det er en gradvis overgang fra eksplisitt undervisning om menneskerettigheter til en mer implisitt form. Hun forteller at på åttende trinn har hun en mer eksplisitt tilnærming, ved at hun underviser om FN og menneskerettighetserklæringen i forbindelse med temaet demokrati. Når hun kommer tilbake til temaet på tiende trinn viser hun at

undervisningen blir mer implisitt ved at det blir en naturlig del av tematikken innenfor eksempel religionsfrihet og ytringsfrihet. Pia forteller videre at hun ser på det som en implisitt form for undervisning om menneskerettigheter når hun har om andre verdenskrig og Holocaust, ettersom at menneskerettighetserklæringen ikke var skrevet enda, men kom som en konsekvens av det. Dette er det samme som Stray 2011 beskriver om tilblivelsen av menneskerettighetene etter andre verdenskrig. Hun viser også hvordan menneskerettighetene skulle fungere som forebyggende tiltak og forhindre fremtidige brudd (Stray, 2011, s. 62-63).

Ut ifra disse samtalene finner vi at informantene underviser mer implisitt når det kommer til menneskerettigheter. Noe eksplisitt undervisning forekommer i åttende trinn, men alle informantene viser hvordan implisitt undervisning er den mest brukte formen. Vi kan også se at menneskerettigheter er relevant i flere temaer som handler om demokrati og medborgerskap og det i dette tverrfaglige emnet at menneskerettigheter kommer mest til syne.

4.1.3 Elevenes forståelse

Et siste tema innen denne kategorien går ut på elevenes forståelse. Vi var interessert i å finne ut av hvordan informantene vurderer elevenes forståelse av menneskerettigheter, om informantene opplever denne forståelsen og om det er et begripelig tema for elevene deres.

Pia forteller at hun tror menneskerettigheter er noe av det letteste elevene kan forstå. Pia sier at kullet hun underviser nå er mer reflektert enn tidligere kull. Pia forteller videre:

[...] jeg opplever at de forstår den verdi:en av mennesket da, og at vi har noen rettigheter nettopp bare fordi vi er mennesker (.) og at det skal være rettferdig og likhet (.) og det tenker jeg kanskje er det viktigste de sitter igjen med.

Med dette utsagnet viser Pia at hun mener elevene forstår verdien i menneskerettigheter og hva de innebærer. Hun viser her implisitt til Donnelly og Whelans definisjon om at menneskerettigheter er rettigheter man har i kraft av å være menneske (Donnelley & Whelan, 2020, s. 27). Dette sammenfaller med hva Pia legger i begrepet menneskerettigheter, de politiske og filosofiske aspektene som vi har vært inne på tidligere. Hun gir videre inntrykk for å være meget sikker på at elevene har forstått og tatt til seg dette.

En annen innfallsvinkel er at begrepet kan være for abstrakt for elevene å forstå. Menneskerettigheter er et stort tema, og dette er noe Ben snakket om i intervjuet med han:

[...] menneskerettighetene er jo ikke skrevet for barn og ungdom, altså språklig sett=det krever jo jo. Altså nå bearbeiding av pedagoger, men det det er jo det=skal vi klare. Ellers så kan det være en utfordring for dem at liksom vi har det så godt her i Norge tenker man at ting blir litt fjernt=det kan være en utfordring.

Ben sier at menneskerettighetene ikke er skrevet for barn og ungdom rent språklig sett og med tanke på det juridiske aspektet. Menneskerettighetserklæringen er et komplisert dokument, og for Ben er det en pedagogs arbeid å bearbeide og videreformidle innholdet til barn og ungdom. Han forteller hvordan det kan være fjernt for unge å forstå siden det er «så godt her i Norge», og ser på dette som en utfordring. Med dette viser Ben tilbake til tidligere i samtalen, under 4.1.1 *Menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning*, hvor han fortalte hvordan et av målene med menneskerettighetsundervisning går ut på å ruste elevene til å bli gode samfunnsborgere som arbeider for menneskerettighetene for folk i og utenfor Norge. Som vi tidligere har vært inne på så viser informanten hvordan de i liten grad bruker eksempler fra Norge for å belyse menneskerettighetene, men heller bruker hendelser hvor rettigheter brytes for å forklare de. Er man oppvokst i Norge kan det være utfordrende å se verdien av menneskerettigheter, ettersom de ikke blir brutt i samme grad her slik det kan bli i andre. Det kan gjøre temaet fjernt eller for abstrakt for elever som ikke har selv opplevd slikt. Ben referer med sitt utsagn til en slik forståelse av situasjonen.

Jan forteller at hvordan elevene hans ikke nødvendigvis forstår det 'tekniske' med menneskerettigheter. Når han ble spurt om elevenes forståelse av menneskerettigheter sier han:

Tror de forstår ganske greit. Ikke på det tekniske nivå, men e:: så i den forstand at jeg tror de kan på en måte skrive en akademisk begrunnelse for det, men jeg tror de forstår liksom rent implisitt hva det vil innebære å ha menneskerettigheter o::g brudd på disse. Men jeg tror samtidig ikke at veldig mange er klar (.) klar over hvilke rettigheter e:: de har som enkeltpersoner [Mhm] i samfunnet sånn generelt.

Jan forteller at det er en 'implisitt' forståelse blant elevene hans, hvor han går videre på det mer politiske aspektet om menneskerettigheter ved å nevne at elevene forstår hva det innebærer å ha menneskerettigheter og hvordan brudd på disse foregår. Han sier at elevene nok ikke kan skrive en akademisk begrunnelse for det, noe som ikke heller er et krav på ungdomsskole nivået. Med dette så tenker vi at han refererer til det juridiske aspektet og mer avanserte nivået om menneskerettigheter. Han begrunner dette ved å sette det opp mot kunnskapen mennesker generelt har om menneskerettigheter. Dette kan tolkes som en form for menneskerettighetsundervisning basert på hvordan FN beskrev denne typen undervisning. I deres øyne skal målet med en slik type undervisning være å utvikle en kultur for menneskerettigheter (United Nations, 2005, s. 22). Hvorvidt man trenger en sterk dybdeforståelse om tematikken, har Pia også reflektert noe rundt i samtalen vi hadde med hun:

[...] men så kan man diskutere når man får på ungdomsskolen (.) trenger man mer enn det eller holder det til du eventuelt skal på studiespesialisering og holder det (.) ut i livet ditt hvis du har lyst til å gå yrkesfag da og ikke (.) ikke skal studere mer.

Vi ser her at både Jan og Pia reflekterer rundt hvilke kunnskaper man kan kreve at en elev på ungdomsskolen skal ha. De begge tenker over hva man skal sitte igjen med «ut i livet» som Pia beskrev det. Hva er nødvendig å vite blir et spørsmål som dukket opp i disse intervjuene. Begge informanter tar til seg betydningen for samfunnet i fokus når det kommer til kunnskapen man burde sitte igjen med av menneskerettigheter.

Dette nivået av forståelse for menneskerettigheter er noe alle informantene forteller at elevene har tilegnet seg. Verdien av menneskerettigheter og det politiske aspektet blir nevnt av alle informantene når det kommer til hva elevene forstår. Informantene tar inn sin forståelse av begrepet inn i dette, i hva de krever eller forventer av elevene sine å forstå, og hva de skal sitte igjen med. Petra forteller at elevene har kunnskaper om de grunnleggende rettighetene og at de kan fortelle noe om det historiske aspektet om hvordan de ble til. Felix er inne på noe av det samme ved å si at elevene har forståelse for demokratiet og kjenner til grunnleggende rettigheter som ytringsfrihet og pressefrihet. Felix legger til at menneskerettigheter ikke er et tema man blir ferdig

med, men at det er noe man gjentar ofte. Felix at understreker også at menneskerettigheter er et begrep som er «ekstremt viktig å gjenta», og er et tema man snakker om stadig.

Vi ser hvordan flere av informantene føler seg trygge på at elevene får forståelse av sine rettigheter. Vi kan se dette i likhet med Høstmælingen (2010) sin definisjon av menneskerettigheter og hva han ser på som viktig innen denne forståelsen. Han forteller at menneskerettigheter handler om grunnleggende rettigheter og friheter individene har overfor staten (Høstmælingen, 2010, s. 10). Dette har flere av informantene lagt uttrykk for at de mener at elevene deres forstår. Det er en bevissthet rundt at de vet de har disse rettighetene og har kunnskap om konsekvenser ved brudd av disse.

4.2 Om, for og gjennom dimensjonen

Dette delkapittelet tar til seg først og fremst hvordan informantene forstår *om, for og gjennom* dimensjonen vi har skrevet om under 2.3 *Om, for og gjennom dimensjonen*. Vi er interessert i å se hvordan undervisningen om menneskerettigheter blir praktisert, hvordan informantene vurderer sin menneskerettighetsundervisning og hvilke deler av dimensjonen som blir tatt mest i bruk. De fleste informantene hadde ikke hørt om dimensjonen tidligere, men etter en kjapp gjennomgang av hva det går ut på så gikk samtalen om det veldig bra. Vi har analysert intervjuene og sett etter kjennetegn til de ulike delene av dimensjonene. Informantene fortalte om sin undervisningsstil og valg av pedagogiske opplegg. Gjennom dette kan vi se hvordan de arbeider og deretter sette dette opp mot de ulike delene av dimensjonen.

4.2.1 Ubevisst bruk

I intervjuene ble det spurt om informantene hadde kjennskap til denne dimensjonen og om hvordan de bruker den i sin undervisning. Her ble det gitt noe ulike svar fra informantene. Noen hadde hørt om det, men flesteparten hadde ikke kunnskap om denne dimensjonen. Pia for eksempel forteller:

Tenker jeg så mye på det? Hehehe jeg tror ikke jeg tenker så mye på det. [Nei] Jeg tror jeg bare, det bare skjer naturlig, liksom. [Ja] Ja, det er ikke, tror jeg er sånn kjempebevisst på det for å være helt ærlig, det er sikkert feil svar, men [Nei].

Pia forteller her at hun ikke bruker det aktivt eller bevisst. For Pia er denne dimensjonen som skjer naturlig i arbeidet sitt. Dette er noe alle informantene hadde til felles, det var ingen som brukte dette bevisst i sin undervisning og planleggingen av det. Men ut fra dataene våre kan vi se at informantene viser til metoder de bruker som viser til forskjellig deler av dimensjonen. Videre i samtalen med Pia kommer det til uttrykk at de ulike delene i dimensjonen kommer frem ubevisst i form av hva hun tenker elevene skal sitte igjen med etter skolegangen sin. Det er særlig *for* delen av dimensjonen som kommer til uttrykk hos Pia når hun forteller:

Det er jo litt sånn tidsbegrensa hva vi rekker å gjøre på skolen. Så jeg tenker egentlig så lenge de går ut der ute og har en bevisst tanke om hva som er et godt samfunn og hvordan de kan jobbe for det, så er det egentlig det viktigste.

Denne tankegangen til Pia om at elevene skal vite hva som er et godt samfunn og hvordan de kan jobbe for det, likner på det som blir beskrevet i overordnet del om formålet med opplæringen. Denne formen for tankegang blir også delt av Felix. Når Felix skal vurdere sin undervisning sier han at *for* delen av dimensjonen var nok den han syntes passet best. For han er det viktig at elevene ikke bare lærer om noe, men at de skjønner hva de lærer for. Dette er jo og noe som blir støttet opp under av teorien om *for* delen av dimensjonen.

Uttalelsen til Pia og tankegangen til Felix samsvarer implisitt med teoriene til Osler og Biesta, selv om de har hvert sitt perspektiv på *for* delen av dimensjonen. For å kunne vite hva som er et godt samfunn og hvordan man skal jobbe for det, bør undervisningen formes rundt forklaringen til Osler (2016, s. 4) som legger vekt på at elevene skal få kunnskap om menneskerettighetene og de rettighetene de har og lære å kjempe for rettighetene. For hvis man ikke er klar over sine rettigheter hvordan kan elevene da kunne vite hva et godt samfunn er, og hvordan skal de kunne jobbe for det. Om man ser på det Pia sier i lys av Biestas teori så ser det ut til at Pia implisitt beskriver og bruker hans teori om denne dimensjonen. For om man ønsker å vite hva et godt samfunn er så trenger man kunnskap om samfunnet og de verdiene de er bygget på, og om man ønsker å jobbe for det så trenger man ferdigheter som gjør at man er i stand til å gjøre jobben. Som Biesta forklarer så bygger undervisning *for* demokrati på følgende tre elementer komponenter: kunnskap, ferdighet og verdi (Biseth, 2014, s. 34-35). Pia sin tanke om undervisningen er at hun ikke skal legge på elevenes syn og meninger, slik at de får et snevert syn. Pia beskriver videre at det er viktigere at elevene har en

bevisst tanke om hvordan et godt samfunn er og hvordan hun kan gjøre elevene i stand til å jobbe for et slikt samfunn.

I samtalen med Jan kom det veldig fort frem hvilken av dimensjonene han hadde mest fokus på. For selv om han ikke brukte noen av dimensjonene aktivt i samfunnsfagundervisningen beskrev han hvordan de jobbet med menneskerettigheter. Her forteller Jan at: «vi snakker hele tiden om hva menneskerettigheter er, ikke sant. Altså hva innebærer det.»

Her ser vi at Jan fokuserer på hva det handler *om* og hva menneskerettighetene innebærer. Dette er en form for fakta tilnærming hvor man legger frem hva menneskerettigheter er og hvem de gjelder for, men man kommer ikke særlig lengre. En annen måte å beskrive denne forklaringen til Jan på er gjennom *om* delen av dimensjonen. Forklaringen til Jan samsvarer med forståelsen om innholdet i denne dimensjonen (Cargas, 2020, Office of the High Commissioner for Human Rights, 2011, Osler, 2016). Osler (2016) og Cargas (2020) bygger begge på forklaringen til 2011 erklæringen fra FN. Hvor disse tre fremstår som samstemte om hva *om* delen av dimensjonen er og hvordan den kan brukes i klasserommet. De sier i korte trekk at undervisning om menneskerettigheter handler om å oppnå forståelse og læring om prinsipper og normer innen menneskerettighetene, og oppnå læring om hvordan disse rettighetene skal beskyttes (Osler, 2016, s. 4). Dette fokuset formidler Jan å ha i sin undervisning, hvor de ofte snakker om hva menneskerettigheter er og jobber med å utvide kunnskapen forståelsen til elevene. Dette er i og seg en fin holdning å ha, for da er det ikke slik at man kun har om menneskerettigheter når temaet tilsier det. Med Jans tankegang blir menneskerettigheter et implisitt tema som blir bakt inn i selve undervisningen og kommer frem på ulike måter.

I samtalen med Ben bygger han videre på dette ved at han ser på vanskelighetsgraden av denne dimensjonen og hvor krevende det kan være å gjennomføre alle delene. Dette berøres også av Pia, som tar opp at det jo er tidsbegrenset med hva man rekker å utføre. Ben forteller videre:

Ehm det er en altså største utfordringen med, altså av de tre ordene er jo gjennom, eh:h altså elevmedvirkning, elev demokrati eh:m er, Er sterkere satt opp i nye læreplanen=det har vært fokus før også=ønsket om fra læreres side, uten at det har kanskje blitt gjennomført til man har lykkes med det i like stor grad som om og for biten da.

Her henviser Ben til at den nye læreplanen åpner mer opp for at man skal kunne gjennomføre undervisning som bygger på *gjennom* delen av dimensjonen, men i hans øyne er det denne dimensjonen som er mest utfordrende. Dette har også blitt beskrevet av Stray & Sætra (2015a) som argumenterer for at denne dimensjonen praktisk sett er krevende å bruke ettersom det er mye som må legges til rett for, og at det er en tidkrevende dimensjon (Stray & Sætra, 2015a, s. 7). De legger videre vekt på tre sentrale begreper for *gjennom* delen av dimensjonen: medvirkning, deltagelse og praktiske erfaringer (Stray & Sætra, 2015a, s. 7). For en lærer vil det være krevende å gjennomføre en undervisningstime hvor alt dette skal være inkludert og det er det nok dette Ben berører når han snakker om hvordan man i større grad lykkes med de to andre delene av dimensjonen enn det som har blitt gjort med *gjennom* delen av dimensjonen. Men selv om den nye læreplanen gir mer rom for elevmedvirkning som er en form for *gjennom* delen av dimensjonen har man ikke lyktes med dette på samme måte som de to andre dimensjonene. Denne følelsen er det ikke bare Ben som sitter med. Også Petra er inne på dette i samtalene:

Der må jeg nok si at jeg helt sikkert har en del å gå på for jeg er=det er noe som du sier at det er=det er lett å liksom ok man, snakker om et tema. Man jobber med et tema også=er det på en måte mer sånn, altså forskjellige måter å tilegne seg stoffet på [Mhm]. Men men det å hva skal jeg si=mer som du sier leve gjennom det, hmm det gjør jeg nok altfor lite.

Petra forteller at hun selv opplever at *gjennom* delen av dimensjonen er utfordrende å praktisere. Det Petra sier underbygger både det Pia og Ben har snakket om tidligere. Samtidig ser man at *gjennom* delen av dimensjonen, som Ben fortalte var den mest utfordrende, ikke blir brukt i særlig grad av Petra heller. Petra viser til at hun bruker metoder som tar til seg *gjennom* delen av dimensjonen, at elevene får opplevd denne type undervisning. Hun uttrykker at hun ikke gjør nok av det grunnet tidspress i skolen. Kommunen ønsker at skolen Petra jobber på skal fokusere på tverrfaglige temaer og dybdeområder, og dette tar tid. Det Petra uttrykker om at hun ikke bruker mer av *gjennom* delen av dimensjonen er hun ikke alene om, for som nevnt over er det flere informanter som ikke bruker den nok. De er ikke alene om dette, for i artikkelen til Stray & Sætra *Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole* ser vi at ut ifra formålet til samfunnsfaget så er ikke *for* og *gjennom* delene av dimensjonen like mye vektet som *om* delen av dimensjonen er (Stray & Sætra, 2015b, s. 460). Derfor er det naturlig å tenke at når det ikke kommer tilstrekkelig

frem i formålet med faget så vil ikke lærere bruke disse dimensjonene like mye, men heller legge fokuset sitt på det som har en større plass.

Ben fortsetter samtalen vår med å si at elevene oppnår en helt annen form for læring når de erfarer det på kroppen, sammenlignet med når de ikke gjør det. Men selv om Ben ser på *gjennom* delen av dimensjonen som krevende har han klart å gjennomføre undervisningsopplegg hvor denne metoden har blitt brukt uten at han spesifikt hadde dimensjonen i fokus under planleggingsfasen. Her forklarer Ben om et slikt opplegg han har gjennomført før:

Elevene gir jo også uttrykk selv for at de lærer mye av gjennom delen. [...] Vi har tidligere hatt noen andre verdenskrig=og flukt uker, hvor de har blitt forskjells, altså som om vi har=vi var på en måte en nazioffiserer mot dem og behandle folk forskjellig ut ifra hvilke grupper mennesker de var om de var nordmenn eller jøder eller motstandsfolk eller og så videre. Ehm å kjent på det.

Til dette legger Ben vekt på at selv om man har et eller flere slike opplegg og elevene lærer mye av at de får kjenne det på kroppen, må det skje i tråd med læring. For det er begrenset hva man kan lære av sterke opplevelser og begrenset hva man lærer av bare klasseromsundervisning. Gjennom samtalen legger Ben vekt på at hvis man ønsker å bruke *gjennom* delen til sitt fulleste bør man kombinere sterke opplevelser med viktig læring. På denne måten vil elevene kunne sitte igjen med et mye større læringsutbytte om man ikke gjør det. Denne formen for tankegang bygger Ben videre på gjennom samtalen, og understreker at det er sentralt med en grunnopplæring og at man har laget noen knagger for elevene før man setter i gang med slik undervisning. Uten grunnopplæring og knagger vil elevene ikke kunne feste de sterke opplevelsene de får. De får heller ikke brukt den viktige læringen som kommer med opplevelsen til noe. Denne formen for undervisning hvor opplevelser og erfaringer blir brukt i tråd med læring, er det teorien omtaler som *gjennom* delen av dimensjonen. Osler (2016, s. 28) har bygd videre på 2011 erklæringen til FN, og beskriver at formålet med dimensjonen er at elevene skal kunne føle på kroppen hva det vil si både å ha og ikke ha disse rettighetene. Dette ville da få elevene til å reflektere over viktigheten av dem og de kan da stå opp for sine egne rettigheter, men og kjempe for andre siden. Så ved å ha flukt-uker, eller gjenoppleve hendelser fra andre verdenskrig med mer virkelighetsnær undervisning så vil elevene kunne sitte igjen med så mye mer enn om de bare hadde vanlig tavleundervisning. Dette er noe Ben er stolt

over å gjøre og viser på denne måten hvordan han implisitt bruker *gjennom* delen av dimensjonen i sin undervisning uten å for mye kjennskap til teorien om den.

Gjennom samtalen med Silje ble det tydelig at hun førte en kombinasjon av dimensjonen i undervisningen sin. Hun hadde en tankegang som kombinerte måten Ben og Pia jobbet på. Mens Pias undervisning fokuserer mest på *for* delen av dimensjonen, var Ben mer flytende mellom alle tre, hvor han innimellom hadde store opplegg som gjorde at elevene fikk kjenne det på kroppen. Når Silje setter sammen en samfunnsfagtime så legger hun fokus på at:

Jeg har jo hatt en del litt sånn hvor de vi, hva skal jeg se skal ut i samfunnet vi lever i, trekke konkrete eksempler, finne ta bilder, gjøre noe. [...] den mest konkrete og litt sånn om hvordan dette her påvirker dem, at de må se på samfunnet som en helhet og liksom reflektere litt rundt. Hva er det som skjer nå, og hvordan vil det påvirke deg fremover? Og ja, mhm ja.

Her ser vi at Silje legger vekt på at elevene skal kunne klare å se på samfunnet som en helhet, hvor de skal kunne klare å reflektere over ting som skjer nå ute i verden og hvilken påvirkning det vil ha for deres liv i dag og senere. Silje liker å bruke ulike verktøy som kan bringe samfunnet inn i klasserommet om det er gjennom bilder hun har funnet, eller om det bilder eleven skal ta. Bruk av eksempler som elevene har en tilknytting til som gjør at det blir mer konkret for dem, eller bare ha opplegg hvor elevene gjør noe slik at lærer om hva som påvirker livene deres. Måten Silje presenterer undervisningen sin og hva hun ønsker at elevene skal sitte igjen med, er en implisitt måte å beskrive *for* delen av dimensjonen og *gjennom* delen av dimensjonen. Silje sin metode viser oss at det ikke alltid er slik som Stray og Sætra (2015b, s. 460) presenterte som sin hovedkonklusjon i artikkelen *Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole*. For mens de sier at det blir lagt lite vekt fra faget sin side på *for* og *gjennom* delene av dimensjonen så viser samtalen med Silje at man kan gjennomføre undervisning som bygger på disse så lenge man ønsker det og ser at det er gunstig i sitt klasserom. Siljes undervisningsstil bygger på forståelsen av de tre delene av dimensjonen slik vi finner det beskrevet hos Biesta, Osler og Cargas i 2.3 *Om, for og gjennom dimensjonen*.

En annen ting alle informantene var enige om, men som kom tydeligere frem i samtalen med Pia var at man ønsket at elevene skulle jobbe både sammen og alene, og hvilken rolle læreren skal ha her. Der blir vektlagt at man som lærer bør være flink til å gi elevene den veiledningen de har behov for å kunne løse utfordringer selv, og også være i stand til å hjelpe sine medelever. Pia forteller:

Elevene samarbeider om å løse en form for utfordring. Da lærer de aller mest. Det er det mest slitsomme for elevene. De blir så sliten av det, men de lærer ingenting at jeg står og forteller. [...] De må få en utfordring, og så må de få veiledning til å klare å gjennomføre det = og så samarbeider de, fordi da kan de dele tanker og ideer og meninger og refleksjoner (.) ehm så sånn at det blir et samspill mellom elevene.

Dette Pia forteller her kom særlig frem når vi snakket om hvordan og hvilke metoder hun ville beskrive som de mest læringsrike for elever. Disse formene for undervisning som hun presenter her samsvarer med hva samtlige informanter også sier. Pias undervisningsstil er en annen måte å beskrive *gjennom* delen av dimensjonen, som er godt beskrevet i 2.3.3 *Gjennom menneskerettigheter*.

Uavhengig av om lærerne hadde kjennskap til *om*, *for* og *gjennom* dimensjonen, så kommer de ulike delene av dimensjonen implisitt og eksplisitt frem i undervisningen deres. Vi kan se dette i likhet med 2011 erklæringen om menneskerettighetsundervisning, og hvordan Osler (2016) tar denne definisjonen og bygger videre på den. Hun legger frem at denne dimensjonen handler om at elevene skal oppnå læring og forståelse om normer og prinsipper innen menneskerettighetene og hvordan beskytte de. Utdanning *for* menneskerettigheter betyr at elever har undervisning, hvor de får erfare hva det vil si å ha menneskerettigheter er (Osler, 2016, s. 4). Å til slutt påpeker hun at *gjennom* delen av dimensjonen skal gjøre at elevene får oppleve på kroppen hva det vil si å ha rettighetene er og hvordan det føles når man ikke har noen av dem (Osler, 2016, s. 28). Dermed er det en bevissthet blant informantene om denne dimensjonen, men at de bruker det naturlig i undervisningen sin uten dette teoretiske grunnlaget vi har lagt frem i 2.3 *Om, for og gjennom dimensjonen*.

4.3 Tverrfaglighet

I dette delkapittelet ser vi på hva informantene delte om tverrfaglighet i skolen. Som vi har sett tidligere i kapittel 2.5.6 *LK20, overordnet del* så har LK20 fått tre gjennomgående og tverrfaglige

temaer, hvorav demokrati og medborgerskap er det ene, hvor også menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning faller naturlig inn. I dette kapittelet skal vi se nærmere på hvordan samfunnsfaglærere arbeider tverrfaglig i skolen, i henhold til LK20s overordnede del.

4.3.1 Demokrati og medborgerskap

Et funn vi har avdekket i vår datainnsamling er at LK20 har bidratt til mer tverrfaglighet på skolene som informantene arbeider på. I intervjuene med informantene ble det gjentatte ganger fortalt om tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap fra overordnet del i LK20. Dette er et tema flere av informantene har arbeidet med og drøftet om med oss i intervjuene. Petra forteller:

Men det er er klart det å få disse ja, for eksempel disse tre tverrfaglige temaene med demokrati og medborgerskap ikke sant? Det er det jo=det blir en sånn paraply som gjør at forhåpentligvis da at elevene får liksom sett litt mer ting i sammenheng og komme litt mere dypt inn i noen ting.

For Petra gir disse tverrfaglige temaene mulighet til dybdelæring. Hun refererer direkte til temaet Demokrati og medborgerskap siden temaet for intervjuet var menneskerettighetsundervisning. Vi spør senere i samtalen om Petra føler menneskerettigheter blir brukt mer tverrfaglig etter innføringen av LK20, men Petra uttrykker her at det er vanskelig å svare på. Hun forteller videre at det er større fokus på å samkjøre temaer mer enn tidligere, noe som gjør det naturlig at flere fag tar fokus i samme temaer. For Petra var allikevel ikke det den største forandringen innen dette siden læreplanreformen. Petra viser og til noe forvirring innen kommunen hun arbeider i:

[...] jeg tror det er flere som syntes det at dette her med at du skal, det er greit med tre tverrfaglige områdene fra læreplanen. Men når du da skal inn igjen i fire forskjellige dybdeområder innen ja innenfor der igjen, blir det litt mye dybdeområder til slutt=så du vet liksom ikke helt hvilke dybdeområde du holder på med ja.

Petra refererer til dybdeområder kommunen har satt som viktige å gjennomgå. Å kombinere dette med de tverrfaglige temaene LK20 setter frem blir en utfordring for Petra. Her uttrykker hun at det er store temaer å ha om.

I samtalen med Ben kommer vi og inn på dette, og hvordan arbeidet er innen det. På skolen til Ben har det vært et arbeid før innføringen av LK20. På skolen han jobber på har de hatt 'temaperioder' som han forklarer slikt:

[...] også har vi jo på de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap har vi jo løst et par år før læreplanen kom. Da det var varsla sånn=som tema perioder enten over mange uker med sånn løselig tema i alle fag eller i kortere mer intensive perioder med temadager=og så videre= hvor vi har demokrati og medborgerskap en gang hvert år åttende, niende og tiende trinn. Og så har vi fordelt hoved eller under hoved underkategori per trinn da.

Vi ser at på skolen Ben arbeider i var dette et tema de tok til seg før innføringen av LK20, men ble mer direkte koblet til læreplanen når selve læreplanen ble innført. Han retter denne uttalelsen mer spesifikt mot menneskerettigheters plass i denne ordningen de har:

[...] det åpner opp for at du kan ha menneskerettigheter som en liksom=som en egen eget fokus. I større grad enn bare under fagrapporten eller sånn sett når du har det som et tverrfaglig tema og da har man mulighet til å fokusere på enkelte biter i tema og deriblant menneskerettigheter.

Menneskerettigheter er ikke et spesifikt prioritert tema å ha om, men ut fra uttalelsen til Ben er det åpent for å ta det inn. Ben har sagt tidligere i samtalen vår at på skolen han arbeider i så er det «kultur for menneskerettigheter». Med dette mener Ben at skolen han jobber på har hatt et initiativ for å inkludere menneskerettigheter og tematikken rundt dette i undervisningen, og at det har vært et arbeid rundt dette å implementere menneskerettighetsundervisning sterkt. Ben viser til mye implisitt arbeid med menneskerettigheter, slik vi har skrevet om tidligere under kapittelet 4.1.2 *Implisitt og eksplisitt*. FN har skrevet i Verdensprogrammet for menneskerettigheter at formålet med denne undervisningen er at det skal gå utover kognitiv læring, og at den type undervisning skal skape en kultur for menneskerettigheter (United Nations, 2005, s. 22). Informasjonen Ben gir om hans syn på menneskerettighetsundervisning, viser at Ben og skolen han jobber på deler dette formålet FN har lagt til grunn i sitt arbeid. Ut fra det Ben forteller oss i intervjuet blir menneskerettighetsundervisning dratt inn i flere temaer, som bidrar til at denne 'kulturen' han og

FN forteller om, og det blir internalisert i skolemiljøet. Dette er med på å bidra til det Europarådet også understreker som sentralt innen menneskerettighetsundervisning. Vi ser at det altså blir lagt til rette for metoder som er med på å utvikle elevers holdninger, verdier og adferd (Council of Europe, 2010, s. 6), ved å skape denne kulturen innen det tverrfaglige arbeidet.

Pia forteller i intervjuet om hvordan skolen hun jobber på har hatt tverrfaglige perioder hvor de arbeider med et tema i flere fag. Dette er et arbeid ifølge Pia de gjorde før innføringen av LK20. De tverrfaglige temaene i LK20 overordnet del har bidratt til at Pia og skolen hun jobber på har arbeidet annerledes med disse tverrfaglige periodene:

Vi begynte faktisk=vi begynte med den overordna delen før 2020, jobba vi mye med hva er liksom mandatet til skolen og trekker ut disse tverrfaglige emnene. [...] så prøvde å koble [fagplanene] sammen med de tverrfaglige emnene, så vi har på en måte prøvd å lage tre tverrfaglige perioder hvert år da og så kobler vi da ikke sant=hva er naturlig at vi gjør i samfunnsfag når vi har denne perioden?

Ved denne uttalelsen viser Pia at skolen hun jobber på er opptatt av disse tverrfaglige emnene og periodene. Videre forteller hun at sammen med kollegaene jobber de aktivt med såkalte fagplaner, som er en type årsplan som gjelder for tre år. De planlegger altså hva som skal skje i åttende, niende og tiende trinn innenfor fagene. Pia nevner i vår samtale spesifikt samfunnsfag. Dette gjorde de på nytt på når LK20 ble innført. Pia forteller videre at disse tverrfaglige temaene og periodene også går tett i tett med andre fag:

[...] jobbet ganske mye med det å prøve å knytte også=ikke bare de tverrfaglige emnene på samfunnsfag, men koble hvilke andre fag kan vi koble inn i denne perioden? Sånn at det blir mer tverrfaglig for elevene da? Og det er jo noen ganger vi faktisk spør: "har vi norsk eller samfunnsfag nå?" for jeg har de både i norsk og samfunnsfag, og det er egentlig veldig fint, fordi da ser de at det er mye likt da [Mhm] så vi har jobbet mye med den planen.

Med denne uttalelsen gir Pia inntrykk av at hun og skolen arbeider mye med de tverrfaglige temaene og periodene de selv har satt. Dette ser man tydelig når det kan være noe forvirring blant elevene

om hvilke fag man faktisk har. Temaene gjøres relevante på tvers av fagene, og man ser at fagene kan man bruke tverrfaglig med hverandre.

Å bruke flere fag for ulike temaer ser vi de andre informantene også gjør. Jan forteller at siden han er lærer i samfunnsfag, engelsk og norsk så er dette noe han tar i bruk i undervisningen sin. Han forteller at i perioden vi holdt intervjuet så jobbet han tverrfaglig med tema om samfunnskonflikter og militære konflikter. Dette tar dette også opp i engelskfaget. Han forteller senere at han setter sammen undervisning i samfunnsfag og norsk i andre sammenhenger. Norsk og samfunnsfag blir brukt sammen innen temaer som urbefolkning og samene, fornorskningen og kvinnekampen. Man ser en kobling mellom kombinasjonen av fagene og temaene Jan nevner.

Under samtalen kom det frem at Silje er meget positiv til bruk av tverrfaglighet og synes godt av denne delen av læreplanreformen. Å jobbe tverrfaglig er noe hun har gjort på eget initiativ før LK20 ble innført. Silje bruker samfunnsfag og engelsk tverrfaglig og forteller at LK20 har gitt hun grunnlag til å arbeide enda mer på denne måten:

[...] jeg har jobbet litt utradisjonelt i mange år. Eh jeg har jobbet uten lærebøker i ganske mange år [Mhm]. Fått spillerom til å gjøre det, å jobbe mye tverrfaglig, sånn at jeg har egentlig ikke endret så veldig mye, men jeg ble veldig glad når jeg så den nye LK20 med den overordnede og hvordan på en måte den passet bedre til hva jeg har holdt på med da.

Igjen ser man hos Silje også at det tverrfaglige arbeidet har vært godt til stede på flere skoler før LK20, men at læreplanreformen har gitt en form for bekreftelse på at dette arbeidet skal videreføres og muligens videreutvikles. Silje legger til senere i samtalen at LK20 har bidratt til at det er mer fokus på å få flere fag til å jobbe sammen. Felix forteller noe av det samme. Det er for han mye mer tverrfaglighet nå, ved at fag som engelsk og samfunnsfag blir kombinert.

Hvis vi ser tilbake på artikkelen *Demokrati i den nye læreplanen* av Børhaug (2018) hvor det blir vist til kritikk av LK20 ved at det er satt av for mye plass for demokrati og medborgerskap i den. Børhaug gir et kritisk blikk til dette ved å argumentere for at det ikke er nok kunnskap om hvordan denne type undervisning skal gjennomføres. Vi ser ut fra våre funn at selv om det har vært noen

utfordringer blant informantene, så viser de til godt gjennomførte opplegg som bidrar til mer tverrfaglig undervisning.

4.4 Samarbeid

I dette delkapittelet vil vi se på hva informantene har å si om hvordan samarbeidet på skolene de jobber på arter seg, med særlig fokus på samarbeidet om LK20 og om det forekommer samarbeid blant kollegaene når det kommer til menneskerettighetsundervisning.

4.4.1 Utviklingstid og fagsamarbeid

Flere av informantene fortalte om utviklingstid og at det ble satt av en del tid fra ledelsens side for arbeid om LK20. Utviklingstid, fagsamarbeid og fellestid er tre begreper for tid satt av for samarbeid for ulike hensikter. I disse øktene er det ofte deling av daglige erfaringer blant lærere hvor man samarbeider for å løse eventuelle utfordringer. Utviklingstid ble nevnt først blant informantene i intervjuene. Informantene ble spurt om det ble satt av tid innen disse utviklingstidene for å forberede eller jobbe med LK20. Det ble gitt positive svar fra de fleste at det ikke har vært et problem å arbeide med LK20, og forberede seg til at LK20 skulle bli innført. Dette arbeidet ble satt i gang tidlig. Pia fortalte at de arbeidet ganske mye med LK20, og dette arbeidet startet med den overordnede delen av læreplanen. Pia forteller om hvordan de organiserer såkalte 'fagplaner':

Så vi har jo alltid hatt den type årsplaner=er det mange som kaller det, men vi kaller det fagplaner som er for tre år. Og så har vi liksom samfunnsfagen lagt opp=hva er lurt å gjøre på åttende, niende og tiende trinn ut ifra læreplanen. Så det gjorde vi på nytt med den nye læreplanen=vi så på målene=hva er fornuftig at vi tar da og da, og så prøvde å koble det sammen med de tverrfaglige emnene.

Pia gir inntrykk av at skolen hun jobber på har arbeidet mye for å legge til rette for innføringen av LK20, hvor de til og med legger en ny treårsplan til grunne for opplæringen. Med dette får vi inntrykk av at det er mye planlegging rundt progresjonsplanen for elevene. Dette ser man de gjør spesielt med tanke på at de lager ikke bare plan for året, men de legger en progresjonsplan for hele løpet på ungdomsskolen. De tverrfaglige temaene er tydelig sentrale i dette arbeidet. Dette forteller også Ben om:

Vi forberedte oss først via ved å kna litt på de tverrfaglige [emnene] og periodene i forkant. Vi jobba på seksjon og så på forslag til læreplanen=hva hvilke ting som forandrer seg, hvilke ting bør vi kanskje vurdere å vri litt på for å møte det i forkant.

Vi ser at seksjonsarbeid og blir brukt for å arbeide med LK20 i skolen Ben arbeider som lærer. Ben viser hvordan de jobber med årsplaner, LK20 og kompetansemål, og samarbeider om tema de skal ta opp videre. Ben legger og til at de evaluerer disse prosessene med sikte på å forberede nåværende prosesser. Ut ifra det Ben legger frem så ser det ut til å være mye bruk av samarbeid på skolen.

Dette innrykket sitter også flere informanter med. Jan forteller om faglig samarbeid på skolen han jobber på, og han nevner spesifikt at samfunnsfaglærerne samarbeider aktivt og at de er meget opptatt av hvordan man kan gjøre de nye kompetansemålene relevant for elevene.

De tre siste informantene viser til mer individuelt arbeid for LK20, ved at samarbeidstidene ikke har blitt brukt for arbeid rundt innføringen av LK20. Silje sier at det er faglig samarbeid på skolen, men uttrykker for at hun selv har mer interesse for individuelt arbeid:

[...] jeg har jobbet litt utradisjonelt i mange år. Eh jeg har jobbet uten lærebøker i ganske mange år [Mhm]. Fått spillerom til å gjøre det [...] jeg ble veldig glad når jeg så den nye LK20 med den overordnede og hvordan på en måte passet bedre til hva jeg holdt på med da.

Silje uttrykker her at hun har sin egen måte å jobbe på og at hun tar i bruk metoder hun føler passer sitt arbeid, noe ledelsen har åpnet for at hun kan gjøre. Hun forteller om noe faglig samarbeid på skolen når det kommer til å arbeide for å forstå LK20, og legger til at ledelsen samarbeider med lærerne om dette. Ut fra samtalen med Silje, virker det som at hun trives med å arbeide noe på egen hånd, men har drøftinger og lignende diskusjoner med kollegaer for innspill til undervisning og planleggingen. Felix uttrykker mye av det samme Silje gjør, at det er ikke nødvendigvis er mye samarbeid, men dette ser ikke han som et problem. Han forteller at de har ukentlig fagsamarbeid, men det blir ikke brukt til noe detaljplanlegging rundt undervisningsopplegg eller lignende, men som heller fokuserer på seksjonene man er i forhold til overordnede temaer man arbeiderer med.

Petra viser noe misnøye til samarbeidet for LK20 i skolen i forhold til bruk av tiden som blir satt av. Hun viser til et ønske om mer konstruktiv bruk av denne samarbeidstiden: «[...] det jeg opplever i hvert fall at det ikke er alltid det=samsvarer helt da så så noen ganger så oppleves jo den samarbeidstiden som lite konstruktivt kanskje=at man heller ikke kunne få bestemme litt mer selv.»

Grunnet at samarbeidstiden ikke oppleves som nyttig eller oppbyggende slik Petra skulle ønsket, vil heller ha muligheten til å arbeide mer selvstendig igjen. Petra legger til at koronapandemien er en faktor som har påvirket samarbeidstiden på skolen hun arbeider på:

Vi fikk jo lagt til rette=en del tid har vi fått i samarbeidstid da, men så er det jo ikke sant=når du da på grunn av korona når du sier for første, så er jo den utviklingstiden, samarbeidstiden blitt mye kortere.

Oppsummerende så ser man at alle skolene informantene jobber i har satt av mye eller noe tid for å samarbeide om LK20, og at på alle skolene er det noe kultur for frivillig samarbeid og idemyldring. Vi ser dette gjennom uttalelsene til Pia, Ben og Jan. Vi kan med det informantene har fortalt rundt samarbeid se tilbake på teksten til Bunting og Wåle (2019), *Det tar tid å tenke helt nye tanker*, som i skrev om under 2.4.1 *Forskning*. Her skriver Bunting og Wåle at når LK20 skulle bli innført er det sentralt at skolen bruker ressurser og tid på at lærere skal få mulighet for samtaler, veiledning og diskusjoner for denne læreplanreformen, nettopp fordi det tar tid å tenke nye tanker. Informantene har hatt ulike erfaringer, men de har hatt muligheter for slike samarbeidstider og samtaler. Vi ser og blant Petra, Silje og Felix at de derimot har andre tanker, hvor de ytrer ønske om å ha mulighet til å arbeide mer selvstendig med tematikken.

4.5 utfordringer

I disse samtalene har informantene trukket fram fire ulike utfordringer. Dette handler om utfordringer rundt elever i klasserommet når tematikken menneskerettigheter tas opp, tilgjengelige ressurser og muligheter for undervisning, koronapandemien og til slutt utfordringer rundt innføringen av LK20.

4.5.1 Klasserommet

Et samtaletema som dukket opp hos alle informantene handlet om utfordringer man kan møte på i klasserommet. Mer spesifikt hos de fleste gikk dette ut på utfordringer som forekommer når man har om menneskerettigheter, demokrati eller medborgerskap. Pia forteller her om sine erfaringer:

Utfordring her kan være (.) e:: når e::lever har (.) holdninger som ikke er helt forenlig med menneskerettighetene. Det er en utfordring fordi em:: (.) det er vanskelig å håndtere det når elevene kan sitte og si at ja, men det er bare en religion eller nei, det er feil å være homofil=eller jeg mener at det er kvinnene som skal være på kjøkkenet [...] som lærer så skal du jo:: anerkjenne alle elever.

Her viser Pia til utfordrende situasjoner som innebærer at elevene kan si seg uenig med menneskerettighetene, eller rettighetene til enkelte grupper. Pia opplever at slike situasjoner kan føre med seg dilemma, ved at som lærer skal du anerkjenne alle elever. At alle elever skal jo, kunne uttrykke sine meninger og bli hørt. Dette med at elever skal bli hørt og kunne uttrykke sine meninger, blir støttet opp under barnekonvensjonen og menneskerettighetserklæringen i 2.5 *Aktuelle styringsdokumenter*. Barnekonvensjonen er tydelig på barn har egne rettigheter og egen integritet, hvor dette skal respekteres samt at deres stemme og meninger skal bli hørt (Stray, 2011, s. 66). Gjennom denne forklaringen til konvensjonen er barnas stemmer beskyttet under artikkel 13 i barnekonvensjonen. For selv om barnekonvensjonen gjelder for barn under 18 år, så er de også beskyttet gjennom andre konvensjonene som beskriver menneskerettighetene. Særlig spesielt retten til ytringsfrihet som ligger under Menneskerettsloven av 1999 (Menneskerettsloven, 1999, § 2) er aktuell her. Dermed er det slik Pia beskriver at man skal anerkjenne elevene, men at man i etterkant kan føre en samtale med dem om viktigheten av å vise hensyn til andres rettigheter og at ord kan påføre stor skade. Her ser vi en likhet til hva som ligger bak menneskerettighetsundervisning ifølge Osler, som er å vise elevene hvilke rettigheter alle mennesker har og at disse skal respekteres (Osler, 2016, s. 5). Dette er også noe FN beskriver om menneskerettighetsundervisning, som hvor målet med denne typen undervisning skal være å utvikle en kultur for menneskerettigheter, hvor disse rettighetene blir praktisert (United Nations, 2005, s. 22). Så om man bygger undervisningen på denne ideen til FN som har man en mulighet for å løse slike konflikter som kan oppstå i klasserommet, samtidig som man bevarer rettighetene til elevene.

Ben snakker noe om dette, og forteller videre om hvordan han tenker at man arbeider med dette som lærer:

[...] ting som ikke skader andre har man har man ikke=altså skal vi skal vi respektere=og vi skal skape et trygt og inkluderende samfunn for alle, og heller måtte få påpeke det positive der med mot å liksom skulle argumentere=mot da=men jeg ser også fordelene ser tydelig at ting som jeg sier=altså jeg har stor makt som lærer [Mhm] at og hvis man er litt klok at noen ting det du det jeg sier legger som basis liksom dette er innenfor dette er utafor.

Ben beskriver her at han synes det er viktig å få frem det positive med et trygt og inkluderende samfunn, kontra det å argumentere mot enkelte grupper eller rettigheter. Ben legger også frem at makten man har som lærer så kan man enkelt påvirke livene til elevene. Derfor er det viktig å legge tydelige grenser om hvordan man ønsker å ha det i klasserommet, og hvordan man bør være med hverandre. Han legger vekt på at det er en balansegang mellom det å la elevene si sin mening og la dem bli hørt, mot å passe på alles rett til å være likestilte medborgere og ikke bli forskjellsbehandlet eller trakassere på grunn av deres bakgrunn. Videre i samtalen legger han fram en spesifikk hendelse, når han hadde om fremmedfrykt og rasisme som tema. Han snakket da om organisasjonen SIAN som brente koranen offentlig. Her var det flere elever som reagert, og spesielt de med muslimsk bakgrunn opplevde det denne organisasjonen gjorde som krenkende. Dette skapte en diskusjon grunnet ytringsfriheten prioritering i denne situasjonen. Ut fra samtalen med Ben virket dette som en meget læringsrik undervisnings økt hvor elevene fikk diskutert og reflektert godt om menneskerettigheter, men det er en utfordrende samtale å lede som en lærer. Som en lærer skal ikke forkynne ulike former for verdier, men ettersom Norge har ratifisert de fleste menneskerettighets konvensjonene til FN så har man et verdigrunnlag man kan legge fram uten at det utfordrer yrkesetikken.

Silje beskriver også om enkelte temaer som kan være utfordrende for noen lærere å ta opp i et klasserom. Eksempelet Silje legger frem går ut på karikaturer av den muslimske profeten Muhammad. Problemstillingen for henne og hennes kolleger blir om de kan vise dette til elevene eller ei. Dette er noe som kan oppleves meget krenkende å vise, spesielt blant elever med muslimsk bakgrunn. For å kunne ha kontroll på slike situasjoner, eller unngå misforståelser når man snakker om disse temaene mener Silje det er viktig for en lærer å ha tenkt på:

[...] viktig at man har en god dialog at man tar styring på den dialogen at tør å si stopp hvis det på en måte går for langt eller er på vei=til å gå for langt [...] respektere hverandres ytringer, meninger, men også ikke krenke. [...] tørre å snakke om det i etterkant, kanskje med dem på tomannshånd eh ja ta da den kommisjonen er viktig.»

Slik som Ben også var inne på så poengterer Silje viktigheten av å respektere hverandres meninger uten å være krenkende. Det Ben og Silje er inne på her kan knyttes til hva den fjerde fasen av FNs Verdensprogram handler om. For fokusområdet til denne fasen som startet i 2020 er ungdommen. Fjerde fase har et særlig blikk på utdanning og opplæring i likestilling, menneskerettigheter og ikke-diskriminering, og inkludering og respekt for mangfold med et fokus for bygging av et inkluderende og fredfullt samfunn (Office of the High Commissioner for Human Rights, 2018). Dermed kan vi se at tankegangen til både Ben og Pia samsvarer med de malene FN har for den fjerde fasen, at disse temaene skal inngå i den obligatoriske utdanningen. For å klare dette kan man følge de anbefalingene Cargas (2020) har for implementering og gjennomføring av menneskerettighetsundervisning. Hun utdyper menneskerettighetsundervisning med å si at det bør være bygget på kritisk tenkning og analyse, hvor grunnmuren til dette er menneskerettighetene (Cargas, 2020, s. 22). Så dersom man ønsker å ha flere av de dialogene som Ben og Silje beskriver, hvor elevene respektere hverandres ytringer og meninger uten å krenke noen så kan man bygge opp undervisningen etter modellen til Cargas. På denne måten kan man implisitt legge til rette for at vi får en kritisk menneskerettighetsundervisning slik som Zembylas og Keet ønsket at det skal være (Zembylas & Keet, 2019, s. 17).

4.5.2 Ressurser

De fleste informantene fortalte at en ressursutfordring handler om penger. Flere av informantene føler at det er for lite penger til å kunne utføre den type undervisning de ønsker. Pia sier: «For å være litt politisk, altfor lite (.) penger, altfor lite folk.»

Det er ikke bare for lite penger, men for lite folk også ifølge Pia. Her viser hun til arbeidsmengden lærere får gjør at menneskerettighetsundervisning ikke vil kunne bli gjennomført helt optimalt. Ettersom den fjerde fasen i Verdens Programmet (Office of the High Commissioner for Human Rights, 2018) tar til seg ekstra fokus på utdanning og opplæring i likestilling, menneskerettigheter

og lignende, vil det være krevende å klare dette når det ikke er nok lærere eller arbeidsmengden er for stor. Menneskerettighetene er ratifisert i Norge, og kommer til syne i menneskerettsloven av 1999 (Menneskerettsloven, 1999, §1- §4) og dersom den fjerde fasen ikke blir optimalisert i høy nok grad vil det være problematiserende. Det kan argumenteres sterkt for at utdanning er en menneskerett i seg selv, slik Jenssen har tidligere og skrevet om (Jenssen, 2014, s. 189). Med kommentaren til Pia kan vi få en indikasjon på at denne undervisningen ikke får mulighet til å bli gjennomført slik man skulle ønsket, ettersom det er mangel på ressurser. Felix forteller også om de økonomiske begrensningene: «[...] det er jo økonomiske begrensninger. [...] veldig lite ressurser, så det er klart vi kunne jo også ha spurt om det, men e:: (.) Og nå=nå er det selvfølgelig nytt bud=budsjettår.»

Felix forteller her hvordan det har vært lite ressurser, men virker optimistisk til nytt budsjettår hvor det vil muligens er færre økonomiske begrensninger, noe som muliggjør andre former for opplegg. Ben forteller og at penger alltid er en utfordring, men at det ikke er den største utfordringen:

Ja, jeg føler at vi har altså eh:: altså åpent sinn blant kolleger og ledelse til å kunne gjennomføre mye, penger er alltid en utfordring. [...] Jeg tror det er mye som kan vi kan, vi kan få til mye og sikkert mer enn vi gjør innenfor rammene vi har.

I intervjuet med Ben så forteller han mye om ulike opplegg han gjennomfører. Dette har vi tidligere sett i delkapitlene om 4.1 *Begrepsforståelse* og 4.2 *Om, for og gjennom dimensjonen*. Han lager kreative opplegg, hvor det ikke er økonomiske begrensninger. Han legger til i denne delen av samtalen at han skulle ønske han hadde hatt mer penger slik at han og klassen kunne reist til flere steder. Ved at Ben og de andre informantene ikke har så mye penger til rådighet for å gjennomføre turer, gjør det mer krevende å ta i bruk *gjennom* delen av *om, for og gjennom* dimensjonen. For slike turer er med på å gjøre undervisningen mer virkelighetsnær for elevene og de får da føle det på kroppen. Dette er noe av det Osler (2016) beskriver i teorien sin om denne dimensjonen. Osler (2016) beskriver hvordan *gjennom* delen av dimensjonen skal gjøre at elevene får oppleve på kroppen hva det vil si å ha rettigheter er og hvordan det føles når man ikke har noen av dem. Dette er det ulike måter å gjøre på, om elevene selv opplever noe i klasserommet gjennom undervisningen eller om de for eksempel drar til Holocaust-museet i Oslo eller på tur til Auschwitz.

Ben legger til at han skulle ønske han kunne hatt mer penger og tid for å besøke ulike steder. Dette uttrykker en del av informantene også. Pia er inne på at hun gjerne skulle ha gjort oppleggene sine mer praktiske og opplevelsesnære ved å dra på museum eller lignende. Det samme forteller Silje også, at hun vil gjerne ta klassen sin ut av klasserommet og dratt på for eksempel Nobels fredssenter, besøke forskjellig trossamfunn eller organisasjoner. Silje nevner og at det å «bringe de ressursene inn i skolen» og få besøk av forskjellig mennesker eller organisasjoner. Felix nevner også dette i samtalen: «Og jeg har veldig tro på det å få sett da, i forhold til det å bare høre om ting og sånn. Så det er klart at jeg skulle jo ønske det altså.»

Flere av informantene ser på disse typer opplevelser for elevene som læringsrike. Flere av informantene uttrykker at de ser på slike praktiske opplegg hvor elevene gjør seg erfaringer som en god form for undervisningsmetodikk. Det informantene beskriver her har vi tidligere beskrevet i 2.3.3 *Gjennom menneskerettigheter*. Det er en metode som ifølge en del av informantene er meget effektiv for spesielt menneskerettighetsundervisning som var hovedtema i intervjuene.

4.5.3 Korona

Vi har vært forberedte på at koronapandemien muligens kunne påvirke både datainnsamling og erfaringene/erfaringgrunlaget til informantene, når det kommer til læreplanreformen og menneskerettighetsundervisning. I Norge har det vært flere restriksjoner som har påvirket skolen, som karantenereregler og nedstengninger av samfunnet. Dette har kommet opp i intervjuene med informantene.

Muligheten for å ha tid til å arbeide med LK20 har i stor grad blitt påvirket av koronapandemien, noe som Ben forteller:

Nå har har jo situasjonen med korona gjort=eh::m altså arbeidsforholdet spilleregler litt annerledes for hva man har hatt muligheten til å kunne prioritere sånn sett ikke som det helligste i overgangen til ny ny læreplan. [...] det er selvsagt klart at overgang til ny læreplan er er så stort at det vil kreve mye arbeid å få implementere, hensiktsmessig å, e::h liksom på kvalitetsmessig best måte ehm å det skulle man=helt klart hatt mer tid til at det skulle blitt satt av mer til til ikke fra skoleledelsen på den enkelte enkelte skole side sånn sett=men

kanskje på et høyere nivå, eller liksom gitt noen andre rammer ved innføringen av ny læreplan kan man jo som lærere sitte og si at det man burde gjort sånn og sånn.

Ben forteller at pandemien har forandret arbeidsforholdene for ham, og prioriteringene har blitt flyttet til andre temaer enn den nye læreplanen i det innføringen foregikk. Han setter ikke denne utfordringen på skoleledelsen eller de enkelte skoler, men heller på et høyere nivå som burde gitt annerledes rammer for lærerne. Dette viser til et utfordrende arbeid for Ben. Dette er et tema som kommer frem i artikkelen til Bunting og Wåle (2019) *Det tar tid å tenke helt nye tanker*. De skriver som tidligere lagt frem i 2.4.1 *Forskning* at det er sentralt at det blir lagt av tid for lærere til å arbeide sammen når det kommer til innføring av ny læreplan. De argumenterer for at slikt felles arbeid med læreplanen bidrar til bedre læring for elevene (Bunting & Wåle, 2019). Ut fra det Ben forteller ser vi en feil i dette arbeidet fra institusjonens side. Petra nevner også noe av det samme:

[...] så må jeg jo si at den innføringen av LK20 har blitt veldig preget av koronaen da [...] det har jo vært så mye fram og tilbake, så mye av den fellestiden=samarbeidstiden har jo gått med til å holde hodet over vannet og til å=ja ja sånne praktiske ting.

Den tiden som kunne bli brukt til å arbeide med LK20 har måtte blitt brukt for å løse praktiske utfordringer pandemien har gitt. Gjennom artikkelen til Bunting og Wåle (2019) blir det beskrevet hvor krevende det er med innføringen av en ny læreplan. Når da denne læreplanen havner midt i en pandemi som LK20 gjorde fikk lærerne mye mindre tid enn det de trengte til å sette seg inn i læreplanen. Gjennom artikkelen beskriver de at lærere trenger tid til samtale, veiledning og diskusjoner slik at man kan endre det tankesettet man har hatt over en lengre periode (Bunting & Wåle, 2019). Dermed har man ikke tid til alt dette mens man er i en pandemi som presenterer nye utfordringer hver dag. Vi ser her en likhet med det Ben også har fortalt om utfordringer koronapandemien har gitt når det kommer til bruk av samarbeidstidene på arbeidsplassen.

Dette er noe Silje også har nevnt i intervjuet. At pandemien har gjort dette arbeidet noe mer utfordrende. Silje nevner at hun har vært i arbeidsgrupper som har jobbet med LK20 før pandemien startet, noe som har gjort henne mer rustet for dette. Uten denne erfaringen sier Silje at hun hadde ikke hatt like god forankring for den nye læreplanen hvis hun ikke var med i dette arbeidet.

Petra forteller at undervisningssituasjonen har vært preget av utstrakt bruk av hjemmeundervisning, skoledagene har også vært kombinert av å ha halve klassen på skolen og halve klassen hjemme. Hun viser til en negativ opplevelse av dette ved å si at det har vært «mye frem og tilbake». Grunnet restriksjoner og fravær av elever kan dette bidra til stor grad av uforutsigbarhet.

4.5.4 LK20

I intervjuene kommer det frem at LK20 kan gi lærerne noen utfordringer. Ben forteller om at det er en reduksjon i antall kompetansemål. Dette gir rom for mer arbeid med temaer som menneskerettigheter og temaarbeid generelt, men han nevner at det kan være en utfordring med prioriteringer i LK20. Redusering av kompetansemål har gitt mer åpne kompetansemål, noe som også kom frem i sammenligningen av læreplanene under 2.5.6.2 *Likheter og forskjeller*. Åpne i den forstand at det er flere temaer som faller inn under dem. Ben nevner også bruk av tid i forkant av arbeidet med LK20:

Men det er jo helt klart at når det kommer til ny læreplan=nå var det 14 år siden forrige, så kanskje fornuftig å bruke noe mer tid enn man vanligvis gjør på å kunne, etterleve den på en god måte. Hvis hvis når det er målet.

Ben beskriver her at dersom man ønsker innføringen av en ny læreplan skal bli etterlevd på en god måte, er det essensielt at det blir gitt og brukt godt med tid til lærerne slik at de kan sette seg godt inn i læreplanen. Denne tankegangen til Ben er han ikke alene om, men dette er noe Bunting og Wåle (2019) var inne på i *Det tar tid å tenke helt nye tanker*, som vi skrev om under 2.4.1 *Forskning*. De skriver at når en ny læreplan blir innført er det viktig at lærere får tid til samtale, veiledning og diskusjoner slik at man kan endre det tankesettet man har hatt over en lengre periode. Dette er noe Ben ikke opplevde i stor nok grad.

Jan kommenterte LK20 og dens krav til lærere. Han sier at denne læreplanen stiller mye større krav til kompetansen blant lærere. Han sier at mange av punktene i planen kan være utfordrende for noen. Jan legger til:

Jeg tror det er mer tilrettelagt for det [Lærere med mastergrad] [...] veldig mange lærere som kanskje sliter=ikke på denne skolen, men jeg vet om:: mange lærere som sliter med å implementere den nye læreplanen fordi det er utfor deres:: kompetansefelt.

Her forteller Jan at han ser på LK20 som mer tilrettelagt for lærere med mastergrad. Mastergrad er et nytt krav for grunnskolelærere. For de lærere som har arbeidet mange år, men ikke har mastergrad så kan LK20 bli utfordrende å implementere grunnet at det er utenfor deres kompetansefelt. Dette har Stray & Sætra (2015b) også skrevet om. I artikkelen *Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole* vi tok til oss under 2.4.1 *Forskning*. Her skriver Stray & Sætra at formålet til faget er ambisiøst, og setter høye krav til både lærere og elever (Stray & Sætra, 2015b, s. 461). Vi ser at disse tankene til Stray & Sætra la frem også dukker opp hos noen av informantene, som i utsagnet til Jan hvor han viser til at kompetansen som kreves ikke nødvendigvis går overens med kompetansen mange lærere har i dag.

5 Konklusjon

Menneskerettigheter er ikke bare et sentralt undervisningstema, med de tverrfaglige temaene i LK20 så blir det et implisitt tema innen all undervisning. I opplæringsloven er verdiene respekt og likeverd lagt til grunne for opplæringen på norske skoler. Dette er verdier som er grunnleggende å ha i et demokrati. For å kunne bevare demokratiet ser vi på samfunnsfaget som et grunnleggende fag å ha i skolen. I dette faget får tema som menneskerettigheter en naturlig plass, til å bli diskutert, reflektert og drøftet om. Det er sentralt at lærere tar til seg diskurser som tar inn termer som dette, og legger dette frem for elever. Undervisning *om, for* og *gjennom* menneskerettigheter er en fin metode for å utvikle elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger innen samfunnsfag. På denne måten vil man kunne oppfylle samfunnsfagets mål om å få elever til å bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2019b). *Om, for* og *gjennom* dimensjonen er en metode man kan bruke til tvers av fag og emner. Vi har i denne masteroppgaven fokusert på menneskerettighetsundervisning, men ønsker å understreke at denne metoden ikke bare er begrenset til samfunnsfaget.

Formålet med denne masteroppgaven er å avdekke hvilken plass menneskerettighetsundervisning har i ungdomsskolen. Vi har undersøkt hvordan lærere arbeiderer med menneskerettighetsundervisning, og om LK20 har påvirket denne type undervisning for lærere. Studiet har tatt utgangspunkt i samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet og gjennomført seks semistrukturerte intervjuer.

Et av våre første funn i dette studiet var at informantene tok utgangspunkt i ulike aspekter når det kom til deres forståelse av menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning. Alle informantene la frem et historisk eller juridisk perspektiv på menneskerettighetene. Dette perspektivet eller aspektet av menneskerettigheter tar til seg de grunnleggende faktakunnskaper innen tema. Det viser en sterkere form for eksplisitt undervisning. Flere av informantene la også til politiske og etiske perspektiver i sine drøftinger om hva menneskerettigheter innebærer. Det var disse informantene som og legger til en del implisitt undervisning om menneskerettigheter, hvor det blir også brukt mer tverrfaglig. Når det kom til elevenes forståelse og lærerens vurdering av dette fant vi ut at informantene føler seg trygge på at elevene for denne forståelsen. Elevene har en forståelse for sine rettigheter. Dette ser vi i likhet med Høstmælingen (2010) sin definisjon av

menneskerettigheter som grunnleggende rettigheter og friheter individene har overfor staten (Høstmælingen, 2010, s. 10).

Om, for og gjennom dimensjonen er en metode vi fant ut ble brukt ubevist av de fleste informantene. Dette var en dimensjon ingen av informantene hadde spesifikk kjennskap til, til tross for dette kunne informantene koble de ulike delene av dimensjonen til erfaringer og undervisningsopplegg de har utført. Dette kom spesielt tydelig frem i intervjuet med Ben som ikke hadde kjennskap til dimensjonen, men aktivt brukt *gjennom* delen av dimensjonen i sine undervisningsopplegg. Ben er veldig opptatt av at elevene skulle kjenne på kroppen hva det vil si å ha eller ikke ha menneskerettigheter. Ett opplegg som er verdt å bemerke er når han hadde om andre verdenskrig, hvor elevene var delt inn i ulike grupper mennesker mens Ben var «nazioffiser» og behandlet dem basert på gruppene de tilhørte. Med opplegg som dette som tar *gjennom* delen av dimensjonen så sterkt til seg påpeker Osler (2016) at elever får oppleve på kroppen hva det vil si å ha rettigheter er og hva det vil si å ikke ha noen av dem, dermed kan man se når urettferd omgår. Elever får innsyn på konsekvenser og fordeler med menneskerettighetene gjennom dette, som vi ser fra dette studiet at informantene tar til bruk ved ulike undervisningsmetoder.

Et annet funn som kom frem i dette studiet viste oss at innføringen av LK20 la mer til rette for informantene til å arbeide tverrfaglig med tema menneskerettigheter. Vi ser med Silje at det tverrfaglige arbeidet har vært godt til stede på flere skoler før LK20, men at læreplanreformen har gitt en form for bekreftelse på at dette arbeidet skal videreføres og muligens videreutvikles. Med dette funnet viser det at de tverrfaglige temaene bidrar til at det er mer fokus på å få flere fag til å jobbe sammen. De andre informantene viser like opplevelser som Silje ved at de kombinerer fagene sine mer enn tidligere for å undervise om blant annet menneskerettigheter. Pia har fortalt om hvordan faget norsk og samfunnsfag henger sammen i stor grad, ved at selv elevene har vist forvirring i hvilket fag de spesifikt har til tider.

Med dette studiet har vi og fått innblikk i hvordan samarbeidet på skolene informantene jobber på har vært generelt og i forhold til innføringen av LK20. Fra våre funn ser vi at skolene informantene jobber på har lagt av tid for samarbeid om LK20, og det er kultur for frivillig samarbeid og idemyldring. Bunting og Wåle (2019) har skrevet at i innføringen av LK20 er det sentralt at skolene bruker ressurser og tid for at lærerne skal få mulighet til samtaler, veiledning og diskusjoner.

Nettopp fordi det er et tidskrevende arbeid å innføre en ny læreplan, ettersom man har arbeidet flere år med den forrige læreplanen. Vi ser fra vårt studiet at informantene har fått mulighet for dette ved at skolene de jobber på ha tilrettelagt for samarbeid. Selv med dette ytrer noen informanter om ønske til å jobbe selvstendig med tematikken, spesielt Petra, Silje og Felix.

Et annet funn vi fikk av dette studiet er ulike utfordringer informantene har opplevd innen menneskerettighetsundervisning. De tre hovedutfordringene alle informantene nevnte gikk ut på ulike situasjoner i klasserommet, ressurser og koronapandemien. Flere av informantene fortalte om at det er en utfordrende setting når elever har verdier som motsier menneskerettighetene, men alle informantene er enige om at elevene skal kunne uttrykke sine meninger uten at man skal føle seg kritisert eller krenket etter sine uttalelser. Uttalelsene til informantene støttes opp fra barnekonvensjonen og ytringsfriheten som settes sterkt i menneskerettighetene. Et interessant resonnement Ben kom frem med er at som en lærer skal man ikke forkynne ulike former for verdier, men ettersom Norge har ratifisert de fleste menneskerettighetskonvensjonene (Menneskerettsloven, 1999) så har man et verdigrunnlag man kan legge frem uten at det skal utfordre yrkesetikken. Det er en vrien balansegang, men ut fra våre funn ser det ut som at informantene kan navigere seg gjennom slike situasjoner.

Alle informantene fortalte om ulike former for ressursutfordringer i skolen. Gjennom samtalene kom det frem utfordringer som gjelder penger og arbeidsmengde. Det ble vist ønsker om spesielt penger til gjennomføring av turer som kan bidra til å gjøre undervisning mer virkelighetsnært for elevene slik at de kan kjenne det mer på kroppen, som henger sammen med og forsterker *gjennom* delen av dimensjonen. Dette er nettopp det Cargas (2020) understreker i sin begrunnelse for viktigheten av *gjennom* delen i dimensjonen, for å bidra til bedre og kritisk tenkende læring for elever. Med arbeidsmengde som en utfordring referer vi til uttalelsen til Pia som viser at arbeidsmengden lærere får gjør at menneskerettighetsundervisning ikke vil kunne bli gjennomført helt optimalt. Ettersom den fjerde fasen i Verdensprogrammet (Office of the High Commissioner for Human Rights, 2018) har et ekstra fokus på utdanning og opplæring i likestilling og menneskerettigheter, vil det være krevende å klare dette når det ikke er nok lærere eller arbeidsmengden er for stor.

Koronapandemien har vært en variabel vi har tatt til oss for dette studiet. Det er noe som vi forutså kunne påvirke datainnsamling og erfaringene til informantene vedrørende innføringen av LK20. Undervisningssituasjonene til informantene har vært preget av utstrakt bruk av hjemmeundervisning, og hvor det har vært mye fravær av elever og lærere. Koronapandemien har bidratt med stor grad av uforutsigbarhet i skolehverdagen med heving og synking av restriksjoner og nivåer skoler har måtte forholde seg til (NOU, 2022). Innføringen av LK20 foregikk samtidig som koronapandemien, noe som har påvirket arbeidet for å forankre denne læreplanen. Her forteller blant annet Silje at hvis hun ikke hadde vært i en arbeidsgruppe før koronapandemien utløste ville hun ikke vært godt nok rustet for den nye læreplanen. Dette er noe andre informanter ikke har fått opplevd, noe vi tenker kan gjelde mange lærere i dag.

Siste funn som er verdt å bemerke var kritikk av LK20. Ben og Jan ytret noen synspunkter rundt dette. Først og fremst la Ben frem kritikk som gjelder tiden satt av for innføringen av læreplanen. Han retter denne kritikken mot høyere institusjoner enn skoleledelsen ved å si at ettersom man ønsker at en slik innføring skal bli etterlevd på en god måte er det essensielt at det blir gitt og brukt godt med tid til lærerne. Vi ser denne tankegangen igjen med Bunting og Wåle (2019) når de uttrykker at det tar tid å tenke helt nye tanker. Jan kritiserte at LK20 for å være mer tilrettelagt for lærere med mastergrad. Selv med det nye kravet om mastergrad for grunnskolelærere er det lærere i dag som ikke har tilegnet seg dette, som Jan argumenterer for vil oppleve utfordringer grunnet at LK20 er utenfor deres kompetansefelt. Slik som Stray og Sætra (2015b) har kritisert det ambisiøse formålet til samfunnsfaget som setter for høye krav til både lærere og elever (Stray & Sætra, 2015b, s. 461). Kompetansen som kreves går ikke nødvendigvis overens med kompetansen mange lærere har i dag.

Med alt dette ser vi at menneskerettighetsundervisning har en sterk plass på skolen i dag. Vi har fått et innblikk i hvordan noen lærere jobber med menneskerettigheter og undervisning som tar til seg dette implisitt eller eksplisitt. Vi har hatt et begrenset utvalg, med bare seks informanter, det vil derfor være vanskelig å generalisere funnene i dette prosjektet. Vi har med dette studiet fått bidratt i diskursen om menneskerettighetsundervisning, og gitt et innblikk i hvordan lærehverdagen kan være og hvordan innføringen av LK20 foregikk.

Vår problemstilling og forskningsspørsmål er noe som åpner opp for videre forskning. Dette prosjektet ble gjennomført under en pandemi, noe som har vært med å påvirke dataene vi har samlet. Som tidligere vist så påvirket det arbeidet informantene har gjort med LK20. Selv om informantene viser positiv innstilling til LK20 og forteller hvordan den gir mer rom for å kunne ha om eksempelvis menneskerettighetsundervisning og temaer de selv har interesse for, så har pandemien gjort at det ikke har blitt prøvd ut i lang nok periode enda. Denne begrensningen av tid er med på å påvirke våre resultater. Vi ser på det som sentralt at læreplanen må få mer tid til å bli praktisert for kunne muliggjøre videre forskning innen dette feltet. Når dette har blitt mer praktisert og internalisert i arbeidsmetodene og samarbeidet blant lærere er det mulighet for videre forskning som kan samle nye data og funn, hvor en variabel som en pandemi ikke er en påvirkningsfaktor.

For videre forskning vil vi anbefale å gjøre en lignende kvalitativ studie med et bredere utvalg. Når vår masteroppgave blir levert er vi i en tid hvor pandemien og dens restriksjoner ikke har en avgjørende plass innen skolen, og LK20 vil nå være mer praktisert. Vi vil anbefale å gjøre en studie over flere fylker, slik at det geografisk også kan bli sammenlignet. Med videre forskning på dette feltet, som tar til seg disse anbefalinger vi har gitt, kan det skape et mer helhetlig bilde av menneskerettighetsundervisningens plass på ungdomsskolen og arbeidet rundt dette etter de nye føringene LK20 har gitt. Med videre forskning på dette feltet, kan man bygge videre på Bruun (2020) og vår forskning.

Litteraturliste

- Biesta, G. J. J. (2016). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Routledge.
- Biseth, H. (2014). MÅ vi snakke om demokrati? I J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. (s. 25-42). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/ISSN0807-7487-2014-03-03>
- Bruun, N. S. D (2020). *Menneskerettigheter i samfunnsfag: En kvalitativ studie av læreres undervisning i menneskerettigheter i samfunnsfag i Vg1/Vg2* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/84247/Masteroppgave-Nora-BruunSDID4009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bryman A. (2016). *Social research methods* (5. utg). Oxford University Press
- Bunting, M. & Wåle, Å.V. (2019). Det tar tid å tenke helt nye tanker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, s. 252–262. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-06>
- Børhaug K. (2018). Demokrati i den nye læreplanen.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/demokrati-i-den-nye-lareplanen/>
- Cargas, S. (2020). *Human Rights Education: Forging an Academic Discipline*. University of Pennsylvania Press. <https://doi.org/10.9783/9780812296631>
- Council of Europe. (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. <https://rm.coe.int/16803034e5>
- Donnelly, J. & Whelan, D. J. (2020). *International Human Rights* (6 utg.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429266072>
- Eivind Grip Fjær. (2018). Til forsvar for kvalitative intervju. *Dansk sociologi*, 29(3), s. 27–43.
<https://doi.org/10.22439/dansoc.v29i3.5803>
- Elstad, E. (2009). *Læreplaner og Kunnskapsløftet 2006 (K06)*. I Mikkelsen, R. og Fladmoe, H. (Red.), *Lektor – adjunkt – lærer - Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (s. 137-153). Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter* (Rapport nr. 1). Universitetet i Oslo. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/delrapport1_reformens_forutsetninger.pdf
- Forente Nasjoner. (2020, 12. desember). *Verdenserklæringen for menneskerettigheter*.
<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklaering-om-menneskerettigheter>

Forente Nasjoner. (2021). Menneskerettigheter.

<https://www.fn.no/tema/menneskerettigheter/menneskerettigheter>

Forente Nasjoner. (2022a, 03. januar). Demokrati og Medborgerskap.

<https://www.fn.no/tema/menneskerettigheter/demokrati-og-medborgerskap>

Forente Nasjoner. (2022b, 04. februar). Konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/konvensjon-om->

[oeconomiske- sosiale-og-kulturelle-rettigheter](https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/konvensjon-om-oeconomiske-sosiale-og-kulturelle-rettigheter)

Forente Nasjoner. (2022c, 04. februar). Barnekonvensjonen. [https://www.fn.no/om-](https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen)

[fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen](https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen)

Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10).

Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10?q=forvaltningsloven>

Grunnloven. (1814). Kongeriket Norges Grunnlov (LOV-1814-05-17). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17?q=grunnlov>

Hjorth, L. (2008). Bygg broer, ikke murer - med menneskerettigheter. Kirke Og Kultur, 113(3), s.

216–223. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2008-03-08>

Høgheim, S. (2020). Masteroppgaven i GLU (1. utg). Fagbokforlaget.

Høstmælingen, N. (2010). Hva er Menneskerettigheter (2 utg.). Universitetsforlaget.

Høstmælingen, N. (2012). Internasjonale Menneskerettigheter. (2. utg.). Universitetsforlaget.

Jenssen, L. L. (2014). Menneskerettighetsundervisning i samfunnsfag 8.-10.trinn. I J. Madsen & H.

Biseth (Red.), Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen. (s. 185-199).

Universitetsforlaget.

Koritzinsky, T. (2017). Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk Innføring (4 utg.). Universitetsforlaget.

Krumsvik, R.J. (2014). Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring. Bergen: Fagbokforlaget

Vigmostad & Bjerke AS

Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). InterView. Introduktion til et håndværk (2. utg). København:

Hans Reitzels Forlag

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). Det kvalitative forskningsintervju (3. utg). Oslo: Gyldendal

Akademisk.

- Kvarv, S. (2021). Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner (2. utg). Novus forlag.
- Lillestrøm, B.S. (2016). Menneskerettigheter i samfunnsfag: En lærebokanalyse [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52129/Master_BSLillestrom.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Maxwell J.A. (2013). Qualitative Research Design. An Interactive Approach (5. utg). SAGE Publications.
- Meld. St. 28 (2015-2016). Fag-Fordypning- Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet. Utdannings- og Forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Menneskerettsloven. (1999). Lov om styrkning av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (LOV-1999-05-21-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/%C2%A71#%C2%A71>
- Mikkelsen, R. (2009). Læreplaner og Kunnskapsløftet 2006 (K06). I Mikkelsen, R. & Fladmoe, H. (Red.), Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning (s. 71-87). Universitetsforlaget.
- Moen, B. B. & Lund, A. B. (2010). Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/nasjonale-minoriteter-og-den-flerkulturelle-skolen/>
- Nadim M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning/Generalisations and the use of analytical categories in qualitative research. Sosiologisk tidsskrift, 3, s. 129. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2015-03-01>
- NOU. 2022. Myndighetenes håndtering av koronapandemien - del 2. Rapport fra Koronakommisjonen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-5/id2910055/?ch=2#kap3>
- Office of the High Commissioner for Human Rights. (1994, 23. desember). United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004).
<https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/united-nations-decade-human-rights-education-1995-2004>

Office of the High Commissioner for Human Rights. (2004, 10. desember). World Programme for Human Rights Education (2005-ongoing).

<https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/world-programme-human-rights-education>

Office of the High Commissioner for Human Rights. (2005, 14. juli). First phase (2005-2009) of the World Programme for Human Rights Education.

<https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/world-programme-human-rights-education/phase1>

Office of the High Commissioner for Human Rights. (2009, 01. oktober). Second phase (2010-2014) of the World Programme for Human Rights Education.

<https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/world-programme-human-rights-education/phase2>

Office of the High Commissioner for Human Rights. (2011, 23. mars). United Nations Declaration on Human Rights Education and Training.

<https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/11-united-nations-declaration-human-rights-education-and-training-2011>

Office of the High Commissioner for Human Rights. (2013, 08. oktober). Third phase (2015-2019) of the World Programme for Human Rights Education.

<https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/world-programme-human-rights-education/phase3>

Office of the High Commissioner for Human Rights. (2018, 27. september). Fourth phase (2020-2024) of the World Programme for Human Rights Education.

<https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/world-programme-human-rights-education/phase4>

Opplæringslova. (1998). Lov grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61).

Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>

Osler, A. (2014). Identitet, Demokrati og Mangfold i Skoler: nasjonale og internasjonale perspektiver. I J. Madsen & H. Biseth (Red.), Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen. (s. 46-62). Universitetsforlaget.

Osler, A. (2016). Human Rights And Schooling: An Ethical Framework for Teaching for Social Justice. Teachers College Press.

- Osler, A. & Skarra, J.A. (2021) The rhetoric and reality of human rights education: policy frameworks and teacher perspectives. *Multicultural Education Review*, 13(3), s. 191-210, <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.1964265>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. utg.). SAGE Publications, Inc.
- St.meld. Nr. 30 (2003-2004). *Kultur for Læring: En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*. Utdannings- og Forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6c6db61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2012). *Demokratipedagogikk*. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk Medborgerskap i Skolen*. (s. 17-33). Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2015a). *Demokratisk undervisning I skolen. Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme*. https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra_artikkelsamling_2016_02_1korr.pdf
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2015b). *Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole - En undersøkelse av samfunnsfaglæreres opplevelse av fagets rammebetingelser og Ludvigsen-utvalgets utredninger*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, s. 460–471. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-06>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjershaugen, A. (2021, 12. November). *Tverrfaglighet*. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/tverrfaglighet>
- UNESCO (1952). *Report on teaching about human rights (presented by the international federation of teachers' associations)*.
- United Nations. (2005). *Revised draft plan of action for the first phase (2005-2007) of the World Programme for Human Rights Education. Note by the Secretary-General*. <https://digitallibrary.un.org/record/544160>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Generell del av læreplanen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/innleing/>

- Utdanningsdirektoratet. (2010). Kartlegging av temaer knyttet til menneskerettigheter og demokratiforståelse i læreplanverket. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/menneskerettigheter_og_demokratiforstaelse_lp.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Fagfornyelsen. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Fagrelevans og sentrale verdier (SAF01.04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Zembylas, M. & Keet, A. (2019). Critical Human Rights Education: Advancing Social-Justice-Oriented Educational Praxes (13 utg.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-27198-5>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide «menneskerettighetsundervisning i ungdomsskolen»

Type og formål

Åpent, utforskende intervju

Formål: å undersøke deltagerens opplevde erfaringer med menneskerettighetsundervisning, og deres tanker rundt LK20 med fokus på menneskerettigheter.

Spørsmålene stilles åpent, og deltagerne oppfordres til å drøfte og dele erfaringer.

Intervjuerens oppgave vil være å stimulere en åpen, utforskende samtale og se til at alle temaer blir drøftet.

1. Oppstart

- a. Informere om prosjektet, belyse problemstillingen og forskningsspørsmål.
- b. *Kan du si noe om din arbeidsdag og hvordan din undervisningssituasjon er for tiden?*

2. Menneskerettigheter/Menneskerettighetsundervisning

- a. *Hva legger du i begrepet Menneskerettighetsundervisning?*
- b. *Har du noen tanker om «om, for og gjennom» dimensjonen?*
- c. *Er det mye implisitt eller eksplisitt arbeid rundt menneskerettighetsundervisning?*

3. Arbeid før LK20

- a. *Hvordan arbeidet du med menneskerettighetsundervisning før 2020?*
- b. *I hvilken grad samarbeidet dere på skolen om LK20?*
- c. *Var det arbeid innen utviklingstid?*
 - i. *Var det fokus på menneskerettighetsundervisning her?*
 - ii. *Hva var hovedfokuset når dette var under diskusjon?*

4. Etter fagfornyelsen, nye erfaringer

- a. *Hvordan har du lagt opp arbeidet i år?*
 - i. *Er det noe du gjør annerledes?*
- b. *Har menneskerettigheter vært på timeplanen for deg siden fagfornyelsen?*
 - i. *Hvilke sammenhenger? (FN-dagen)*
 - ii. *Har du hatt fokus på MR fra eget initiativ*
- c. *Brukes menneskerettigheter mer tverrfaglig etter LK20 enn før?*

5. Forutsetninger og utfordringer

- a. *Har du møtt på noen utfordringer når det kommer til menneskerettighetsundervisning? Med tanke på samarbeid eller ressurser?*
 - i. *Opplever du at du har nok ressurser for å gjennomføre menneskerettighetsundervisning?*
 - ii. *Hvilke ekstra ressurser skulle du ønske du hadde hatt?*

6. Opplevelser/erfaringer av menneskerettighetsundervisning

- a. *Hvordan vurderer du at elevene dine har forstått begrepet menneskerettigheter?*
- b. *Opplever du at elevene forstår fagstoffet om menneskerettigheter?*

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Menneskerettighetsundervisningens plass i ungdomsskolen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om menneskerettighetsundervisning i skolen. Her gir vi deg informasjon om formål med prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne studien er å avdekke hvilken plass menneskerettighetsundervisning har i ungdomsskolen. Dette gjøres gjennom en analyse av læreplanverkene LK06 og LK20. I tillegg vil vi intervju et utvalg lærere om deres erfaringer med menneskerettighetsundervisning.

Dette forskningsprosjektet blir gjennomført som del av en masteroppgave i samfunnsfag på Universitetet i Sørøst-Norge.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap og institutt for kultur, religion og samfunnsfag er ansvarlig for prosjektet.

Veileder for dette forskningsprosjektet er universitetslektor Line Jenssen, ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget for dette forskningsprosjektet er lærere innen samfunnsfaget på norske ungdomsskoler. Med din stilling og utdanning er du egnet for dette utvalget.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det å delta i et forskningsintervju. Intervjuet blir gjennomført av en av oss to studenter. Det vil ta cirka 60 minutter. Det vil bli gjort et lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Lydopptak blir oppbevart på en kryptert server USN har tilgang til og på et begrenset området kun masterstudenter og veileder har tilgang til. Ved transkribering fra lyd og tekst vil dine personlige kjennetegn bli anonymisert og du vil bli gitt en kode.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juni 2022. Etter prosjektslutt og godkjent oppgave vil alt av datamateriale med personidentifiserende opplysninger, det vil si lydfiler og kodenøkler slettes.

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, institutt for kultur, religion og samfunnsfag på Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, institutt for kultur, religion og samfunnsfag på Universitetet i Sørøst-Norge ved Line Jenssen. Epost: Line.Jenssen@usn.no. Tlf: 31008876 / 93043831
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg. Epost: personvernombud@usn.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Amandeep Singh Bains og Sara Sørensen
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Masteroppgave om menneskerettighetsundervisningens plass i ungdomsskolen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et semistrukturert intervju
- at samtalen blir tatt opp i et lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

24.05.2022, 13:12

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave om Menneskerettighetsundervisning og LK20](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

471096

Prosjekttittel

Masteroppgave om Menneskerettighetsundervisning og LK20

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Prosjektperiode

01.11.2021 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

21.10.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.10.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/615aeac-38e9-4d30-b1e2-c159f296fec8>

1/2