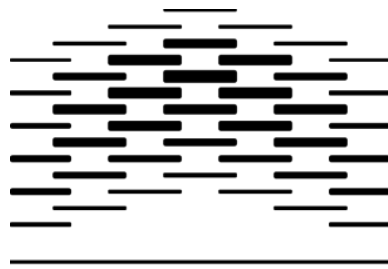


Solveig Maria Magerøy

Diskurs og toleranse i  
menneskerettighetsundervisning

En studie fra norsk videregående skole



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS

Masteroppgave

Vår 2014

Master i flerkulturell og internasjonal utdanning  
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Høgskolen i Oslo og Akershus

## Sammendrag

Menneskerettigheter har fått et stadig økende fokus både internasjonalt og nasjonalt. Undervisning i menneskerettigheter blir sett på som viktig for at menneskerettighetene skal bli kjent og overholdt. Norge har høye ambisjoner for menneskerettighetsundervisning, og faget *Politikk og Menneskerettigheter* regnes av enkelte som Norges flaggskip når det gjelder menneskerettighetsundervisning. Et av målene for menneskerettighetsundervisning er at undervisningen skal føre til økt toleranse. I denne studien har jeg intervjuet fire lærere, og hatt to fokusgrupper med elever, som alle har *Politikk og Menneskerettigheter*. I lys av Dembours skolemodell, som kategoriserer ulike menneskerettighetsforståelser, analyseres informantene og pensumbokens menneskerettighetsdiskurs. I denne studien synes naturrettskolen, med den deliberative skolen som *støtteben*, å være rådende. Studien problematiserer også synet på toleranse som en naturlig følge av menneskerettighetsundervisning.

## Abstract

Human rights have gained increasing focus both internationally and nationally. Human rights education is seen as important for recognition and respect for human rights. Norway has high aspirations for human rights education, and the subject *Politics and Human Rights* is regarded by some as Norway's flagship when it comes to human rights education. Among the goals of human rights education is tolerance. In this study I interviewed four teachers and held two focus group discussions with students. All the informants is studying or teaching the subject *Politics and Human Rights*. In light of Dembours school model that categorizes various human rights understandings; I have analyzed informants' human rights discourses. In this study it seems that the natural school, with the deliberative school as outrigger, is prevalent. The study also questions the taken for granted view that tolerance is a natural corollary of human rights education.

## Forord

Først og fremst vil jeg takke min veileder Heidi Biseth, for hennes engasjement og interesse for studien, samt tett oppfølging og uvurderlig kritikk. Hun har vist meg veien gjennom jungelen av akademiske regler, språklige fallgruver og oppdratt meg i den akademiske tradisjon.

Jeg vil også rette en stor takk til alle lærerne og elevene som har latt seg intervjuet i denne studien. Det har vært utrolig spennende å snakke med de som både underviser og undervises i menneskerettighetsfaget.

Denne masteroppgaven har vært svært krevende, men enormt engasjerende. Menneskerettighetsfaget på første året i masterstudiet, gav ideene og engasjementet for masteroppgavens tematikk. Louis Botha viste oss alternative tilnæringer til menneskerettigheter, og nødvendigheten av ikke å akseptere gjeldene normer uten å se hvilke ringvirkninger de kan ha.

Jeg vil få takke medstudenter og lærere på MIE for nyttige diskusjoner og fine stunder. Det er trist at tiden sammen er over. Spesielt vil jeg takke seminarleder Thomas Eri for konstruktive råd og tips til studien. I tillegg vil jeg takke Marita E. Winge for hyggelige stunder der vi skrev sammen, drakk kaffe og tidvis lo høyt på Nannestad bibliotek. Takk til mamma for hjelp til barnepass og næringsrike måltider, og takk til pappa for PC, utallige utskrifter og lesing av korrektur i påskeferien.

Underveis i studiet møtte jeg en hindring som er et av livets aller vakreste. Min nydelige sønn Mika ble født omtrent midt i arbeidet med masteroppgaven. Kombinasjonen av en nyfødt baby, og innspurten på en masteroppgave, har på merkelig vis gitt livet en god balanse.

Den aller største takknemlighet rettes mot mine to andre sønner, Johannes og Samuel, for deres tålmodighet med dette arbeidet, for oppmuntringer i form av en hestehov eller en klem, og for lattermilde avbrekk med lek og moro.

Uten støtte og oppmuntring fra kjæresten min, Finn Cato, ville denne oppgavene aldri sett dagens lys. Han har trøstet barn, laget mat, vasket hus, lest korrektur og diskutert utallige aspekter ved menneskerettighetene med meg. Jeg håper jeg en gang kan gjengjelde den tålmodigheten, selvpoffrelsen og forståelse han har vist.

«Menneskerettighetene har blitt en av de mest innflytelsesrike normsett i vår tid»  
(Valen-Sendstad, 2010, s. 6).

## Innhold

1. Innledning .....	1
1.1. Tema og problemstilling .....	4
1.2. Prosjektets mål og avgrensning.....	4
1.2. Beslektet forskning.....	6
1.3. Begrepsavklaring.....	9
1.3.1. <i>Menneskerettigheter</i> .....	10
1.3.2. <i>Distinksjonen mellom juridiske og moralske menneskerettigheter</i> .....	10
1.3.3. <i>Menneskerettighetsundervisning</i> .....	11
1.3.4. <i>Holdninger</i> .....	12
1.3.5. <i>Toleranse</i> .....	12
1.3.6. <i>Respekt</i> .....	13
1.3.7. <i>Diskurs</i> .....	13
1.4. Hvorfor studere menneskerettighetsundervisning.....	13
2. Menneskerettighetsutdanning i Norge.....	15
3. Menneskerettighetsundervisning og toleranse .....	21
3.1. Menneskerettighetsundervisningens mål om toleranse .....	21
3.2. Når toleranse blir intoleranse .....	22
3.3. Hvordan kan menneskerettighetsundervisning føre til toleranse?.....	25
4. Teoretiske perspektiver .....	28
4.1. Naturlige eller konstruerte rettigheter?.....	30
4.2. Menneskerettigheter som imperialistisk normprosjekt .....	33
4.3. Hvem er menneskerettighetene for?.....	36
5. Diskursanalyse .....	39
5.1. Ståsted og tolkningsgrunnlag .....	40
5.2. Hypoteseutvikling .....	41
5.3. Kontekst .....	42
5.4. Kritisk diskursanalyse .....	44
6. Metode.....	46
6.2. Fortolkende epistemologi og kvalitativ forskning.....	46
6.3. Forskningsdesign.....	47
6.4. Utvalg av informanter .....	48
6.5. Kvalitativt intervju som metode.....	50
6.5.1. <i>Intervju med lærerne</i> .....	51

6.5.2.	<i>Fokusgruppe med elevene</i> .....	52
6.6.	Analyse.....	54
6.6.1.	<i>Transkribering</i> .....	54
6.6.2.	<i>Koding</i> .....	55
6.6.3.	<i>Dokumentanalyse av pensumbok</i> .....	57
6.7.	Replikasjon, generaliserbarhet, validitet og reliabilitet .....	58
6.7.1.	<i>Replikasjon</i> .....	59
6.7.2.	<i>Generaliserbarhet og overførbarhet</i> .....	59
6.7.3.	<i>Reliabilitet og validitet</i> .....	60
6.8.	Etiske dimensjoner .....	63
6.8.1.	<i>Konfidensialitet</i> .....	63
6.8.2.	<i>Forskerrollen</i> .....	64
7.	Analyse av pensumbok, intervju og fokusgruppedialog .....	67
7.1.	Dokumentanalyse: Fokus- Politikk og menneskerettigheter (2008) .....	67
7.1.1.	<i>Menneskerettighetenes opprinnelse og universalitet</i> .....	67
7.1.2.	<i>Livssyn og religion som hinder for menneskerettigheter</i> .....	71
7.2.	Lærerintervjuene .....	74
7.2.1.	<i>Definering av menneskerettighetene</i> .....	74
7.2.2.	<i>Lærernes tilnærming til kritikk av menneskerettighetene</i> .....	78
7.2.3.	<i>Menneskerettighetenes verdigrunnlag</i> .....	81
7.3.	Fokusgruppediskusjon med elevene.....	91
7.3.1.	<i>Fem-minutters oppgaven til fokusgruppene</i> .....	91
7.3.2.	<i>Definisjon av menneskerettigheter</i> .....	93
7.3.3.	<i>Utvikling mot menneskerettigheter</i> .....	95
7.3.4.	<i>Makt, suverenitet og menneskerettigheter</i> .....	99
7.3.5.	<i>Menneskerettigheter og synet på "de andre"</i> .....	101
8.	Avsluttende refleksjoner .....	107
	Bibliografi .....	113
	Appendiks .....	121

## 1. Innledning

FNs Menneskerettighetserklæring ble undertegnet av 48 land 10. desember 1948, tre år etter andre verdenskrig. Grusomhetene begått under holocaust skapte en frykt, og et samarbeid bak slagordet *Aldri mer!* som resulterte i FNs Menneskerettighetserklæring (Lindholm, 1998). Det hadde oppstått et behov for å legge begrensninger på statsmakten, fordi man hadde sett de massive ødeleggelsene ett regime kunne skape. For å sikre verden mot lignende lidelser i fremtiden, ble individets rettigheter og internasjonalt samarbeid sett på som mulig rettesnor for langsiktig fredsarbeid (Høstmælingen, 2012).

Siden 1948 har menneskerettighetene fått økt betydning, noe som blant annet synliggjøres gjennom konvensjoner og implementering i nasjonale lovverk. For å bygge en sterk kultur for menneskerettigheter, påpeker FN viktigheten av undervisning i menneskerettigheter. De hevder at kunnskap om rettigheter er nødvendig for å kunne hevde dem. Dette er årsaken til at FN oppfordrer til menneskerettighetsundervisning. «Nest etter juridisk implementering, er menneskerettighetsundervisning kanskje det viktigste middelet for å realisere menneskerettighetene» (Valen -Sendstad, 2010, s. 9).

Marie B. Dembour (2006, 2010) understreker at man ikke alltid mener det samme når man omtaler menneskerettigheter. Derfor har hun konstruert fire ulike skoler ut fra fellestrekk i forståelsen av menneskerettigheter. Med dette som utgangspunkt, vil jeg se nærmere på om denne mangfoldigheten er synlig hos elever og lærere som har menneskerettighetsundervisning. Videre ville jeg undersøke om det eksisterer aksept for dette mangfoldet, ettersom et av målene for menneskerettighetsundervisning er å stimulere til toleranse. Dermed er det relevant å se hvordan menneskerettigheter presenteres og om det er rom for ulike oppfatninger om hva menneskerettigheter er.

Under vil jeg kort presentere oppgavens oppbygning og innhold.

I kapittel 2 legges menneskerettighetssituasjonen i Norge frem, samt hvilke målsettinger Norge har for menneskerettighetsundervisning. Her vil jeg vise hvordan menneskerettigheter har blitt en inkorporert del i opplæringen og dannelsen fra barnehage til videregående. Jeg vil også synliggjøre hvordan Menneskerettighetserklæringen har blitt gjort bindende ved implementering i Kunnskapsløftets generelle del.

I kapittel 3 vil jeg redegjøre for og problematisere sammenhengen mellom menneskerettighetsundervisning og toleranse. Dette fordi toleranse omtales i dokumenter fra FN og Europarådet som ringvirkning av menneskerettighetsundervisning. Her vil jeg blant annet vise at forståelsen av toleranse har endret seg i takt med postmodernismen og gitt en ny forståelse av begrepet som ikke bare er en ny definisjon, men som også skaper et nytt fiendebilde. I dette kapitlet stiller jeg også spørsmål ved hvordan menneskerettighetsundervisning kan føre til toleranse.

I kapittel 4 presenteres de teoretiske perspektivene som benyttes i studiens analyse. Skoleinndelingen<sup>1</sup> til Marie B. Dembour (2006, 2010) med naturretts-, deliberativ, diskurs og protestskolen har veiledet analysen av studiens empiri; pensumbok, intervju med lærere og fokusgruppedialog med elever. Årsaken til at Dembours skoleinndeling har veiledet diskursanalysen i denne studien, er at hennes fremstilling er enkel, samtidig som den favner menneskerettighetsdebattens store linjer og uenigheter. Diskursanalyse kan gi en forståelse for hvilke betraktningmåte menneskerettighetene ses ut fra.

I kapittel 5 beskrives den diskursanalytiske fremgangsmåten og det teoretiske perspektivet som har formet analysen. Her presenteres også elementer ved meg som forsker som jeg kan anta har hatt en innvirkning på temavalg og tolkning. Dette gir leseren en mulighet til å se hvilket utgangspunkt studien er gjort ut fra.

I kapittel 6 redegjøres det for den metodologiske tilnærmingen til feltarbeidet. Her begrunnes valg av fortolkende epistemologi og kvalitativ metode, som utgangspunkt for besvarelsen av forskningsspørsmålene. Videre presenteres forskningsdesignet som har veiledet datainnsamlingen, utvalgsmetoder og årsakene til hvorfor semistrukturert intervjuform ble benyttet både i lærer- og elevintervjuene. De vitenskapelige styrkene og svakhetene til studiens replikasjon, generaliserbarhet, validitet og reliabilitet fremstilles også i metodekapitlet, før metodekapitlet avsluttes med etiske problemstillinger knyttet til denne studien.

I kapittel 7 legges resultatene fra analysen av pensumbok, lærerintervjuene og fokusgruppedialog med elevene frem. Ut fra Dembours skoleinndeling identifiseres

---

<sup>1</sup> Dembour benytter ordet «scholar» for de ulike grupperingene. Jeg vil i hovedsak oversette dette med skoler.

diskursen som preger informantenes uttalelser. Innledningsvis i kapitlet vil korte illustrasjoner av diskurs som kommer til uttrykk i pensumbøkene beskrives.

Bakenforliggende fokus for studien er hvorvidt menneskerettighetsundervisning stimulerer til toleranse. I utvelgelsesprosessen av uttalelser som presenteres, har jeg hele tiden forsøkt å holde fokus på toleranse som overordnet tematikk. Refleksjoner over hvorvidt målet om toleranse gjenspeiles i menneskerettighetsfaget, vil fremkomme i kapittel 8.

Toleranseaspektet i oppgaven vil dermed i mindre grad enn diskurs analyseres, men snarere indikeres. Årsaken til det, er at for å kunne si noe om hvorvidt faget stimulerer til toleranse, ville det være nødvendig med en undersøkelse av holdninger også i forkant av faget, for deretter å kunne undersøke undervisningens innvirkning. Dette hadde vært svært interessant, men utenfor denne studiens kapasitet. Likevel har jeg vært oppmerksom på toleranse som kommer, eller ikke kommer, til uttrykk i datainnsamling. Hjorth og Djuliman (2007) skriver at vi må være intolerante ovenfor brudd på menneskerettigheter og tolerere det som er innenfor menneskerettighetene. Men hvilken forståelse av menneskerettighetene skal definere hva som kan, eller ikke kan, tolereres? Når det gjelder toleranse er det spesielt to fokusområder som vies oppmerksomhet i studien:

- Informantenes omtale av mennesker med annen kulturell, religiøs, etnisk eller nasjonal identitet.
- Hva informantene uttrykker når det gjelder andre forståelser av menneskerettigheter.

Hvorvidt målene for toleranse gjenspeiles i undervisningen, vil dermed ikke besvares tilstrekkelig i tråd med kriterier for forskning. Likevel kan rike beskrivelser ut fra fokusområdene beskrevet ovenfor, indikere eller problematisere hvorvidt toleranse kan være en naturlig ringvirkning av menneskerettighetsundervisning.

I kapittel 8 vil jeg sammenfatte og trekke sammen trådene fra bakgrunnskapitlene, teorien og analysen. I dette kapitlet vil egne refleksjoner være synlig.



## **1.1. Tema og problemstilling**

### **Tema:**

Identifisere diskurs knyttet til menneskerettigheter hos enkelte lærere og elever som har faget *Politikk og Menneskerettigheter* i tredje klasse på videregående skole.

### **Forskningsspørsmål:**

- Hvilke menneskerettighetsdiskurs preger enkelte lærere og elever som har *Politikk og Menneskerettigheter* i den norske videregående skolen?
- Hvordan gjenspeiles målene for menneskerettighetsundervisning om toleranse i samtalene om menneskerettigheter?

## **1.2. Prosjektets mål og avgrensning**

Dette prosjektet vil fokuseres på det som omhandler kunnskap om rettigheter, og enda mer innsnevret, formell menneskerettighetsundervisning.

Norge har, gjennom generelle del av læreplanen, understreket viktigheten av at elever i den norske skole får opplæring i menneskerettigheter, og det kan se ut som at faget *Politikk og Menneskerettigheter* er et av midlene som brukes for å imøtekomme denne målsetningen. Faget er et studiespesialiserende fag under studieretningen samfunnsfag, og konkurrerer om elever med andre valgfag som sosiologi og sosialantropologi (Utdanningsdirektoratet, 2013). Elevene kan ha faget i enten andre eller tredje klasse på videregående skole. Dette tilbudet gis som en del av studiespesialisering, og er ikke tilgjengelig for elever på yrkesfag. Undervisningen er fem timer i uken, og faget avsluttes med en skriftlig eksamen og mulighet for å komme opp i muntlig eksaminasjon. I følge informantene, og antall sider i en av pensumbøkene, er menneskerettigheter en mindre del av faget enn politikk. Denne studien har fokusert på den delen av faget som omhandler menneskerettigheter.

Menneskerettighetserklæringen fra 1948 artikkel 26, ledd 2 omfatter retten til undervisning.

Undervisningen skal ta sikte på å utvikle den menneskelige personlighet og styrke respekten for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter. Den skal fremme

forståelse, toleranse og vennskap mellom alle nasjoner og rasegrupper<sup>2</sup> eller religiøse grupper og skal støtte De Forente Nasjoners arbeid for å opprettholde fred (FN-sambandet, 1948)

Første del av artikkelen vektlegger at barns skolegang skal styrke respekten for menneskerettighetene, mens den andre delen av artikkelen fokuserer på at undervisningen skal fremme forståelse, toleranse og vennskap mellom alle mennesker, uavhengig av opprinnelse, etnisk tilhørighet eller religion. Dette sitatet gjelder undervisning generelt i skolen. Sitatet viser at FN har vektlagt undervisning som et middel for å styrke menneskerettighetene og bygge fred. Det betyr at FN vektlegger skolen som en viktig aktør når det gjelder å styrke respekten for menneskerettighetene.

Skolen kan ikke ses uavhengig av det kulturelle og politiske miljøet som har bidratt til å forme skolen. Samfunnslover, både normer og vedtatt lovverk, former borgernes virkelighetsoppfatning og bidrar til å skape det vi kaller kultur. Det politiske arbeidet henger således tett sammen med utviklingen av samfunnets kulturelle normer. I mange tilfeller går politiske vedtak foran endringer, og bidrar til å skape forandring i kulturelle normer eller sosiale prosesser, noe som igjen påvirker samfunnet som helhet. Dette kan kalles konstruksjon av kultur og samfunn, og må ses i sammenheng med verdier som ligger til grunn for et samfunn. Jerome Bruner (1997) har formulert det han kaller konstruktivismetesen. Med dette mener han at kulturen og tradisjoner former og skaper mening i vår virkelighetsforståelse. Videre understreker Bruner at utdanning har en viktig posisjon fordi den kan bevisstgjøre elevene slik at de ved bruk av kulturelle verktøy kan tilpasse seg, eller forandre samfunnet og kulturen (Bruner, 1997).

All kunnskap som tilegnes, blir ervervet fra et perspektiv. Slik sett, kan ikke kunnskap være nøytral (Bruner, 1997). Den generelle delen av læreplanen vektlegger heller ikke nøytral opplæring, men legger føringer for at norsk skole skal bidra til å stimulere deltagelse, utfoldelse, respekt for menneskerettigheter og demokrati (Utdanningsdirektoratet, 2011). Den norske statsmakt har dermed gitt klare føringer på at menneskerettigheter skal ha en overordnet viktighet både i samfunnet som helhet, men

---

<sup>2</sup> FN har ikke har endret uttrykket *rasegrupper* i artikkel 26, på tross av at uttrykket kan forbindes med tidligere rasistisk inndeling av rasegrupper som tidligere ble benyttet for å legitimere imperialisme, kolonialisme og diskriminering.

også ved at skolen har som oppgave å utdanne elever med respekt for menneskerettigheter og demokrati.

Oppgaven vil ikke gå inn på kunnskapsformidling om menneskerettigheter gjort gjennom tidligere skolegang. Denne oppgaven fokuseres i hovedsak på ett lite fag i en formalisert skolemodell. Slikt sett kan det problematiseres hvorvidt det er hensiktsmessig å analysere holdninger elever og lærere har kun på bakgrunn av dette. Dermed blir det viktig å understreke viktigheten kultur har når det gjelder oppfattelsen av normer og holdninger (Bruner, 1997). Kulturen legger grunnlaget for hvordan vi tolker og forstår verden, og elever og læreres holdninger må også forstås på bakgrunn av en kulturell posisjon, og ikke bare som et resultat av læreplaner, retningslinjer og pensumbok. I hvilken grad det er skole eller andre faktorer som ligger til grunn for diskurs, blir ikke behandlet i denne oppgaven.

## **1.2. Beslektet forskning**

Det finnes per i dag lite forskning på menneskerettighetsundervisning i Norge. Noe av årsaken til det, kan være at menneskerettighetsundervisning som et eget fag er forholdsvis nytt. To andre masterstudenter, Bjørn-Gunnar Husby og Hallvard Voktor Svinvik, har også studert faget *Politikk og Menneskerettigheter*. I tillegg har Ådne Valen-Sendstad skrevet en doktorgradsavhandling som undersøker menneskerettighetsteori opp mot menneskerettighetsundervisning. Disse tre avhandlingene vil kort presenteres i dette delkapitlet.

Lillian Hjorth ved Menneskerettighetsakademiet gjorde meg oppmerksom på Bjørn-Gunnar Husbys masteroppgave: *Kompetansen til lærere som underviser i faget politikk og menneskerettigheter i videregående skole i Rogaland fylkeskommune* (2009). Husby har foretatt 11 lærerintervjuer med intensjon om å undersøke lærernes formelle kompetanse innen menneskerettigheter. Husby har særskilt fokus på etterutdanning for å se hvorvidt målene om kompetanseheving i menneskerettighetsutdanning gjenspeiles i læreres formelle kompetanse. Han hevder at *Politikk og Menneskerettigheter* er «den norske skoles flaggskip» når det gjelder menneskerettighetsutdanning. Dermed påpeker Husby at det ville vært logisk med «god» kompetanse (Husby, 2009, s. 2). Likevel konkluderer han med at lærerne i studien hadde marginalt med formell utdanning innen menneskerettigheter.

Jeg ser ikke noen grunn til å tro at situasjonen i Rogaland fylkeskommune er veldig forskjellig i forhold til andre fylker i landet. (...) Jeg ser det derfor mulig å si at resultatene av dette forskningsarbeidet har en viss overførbarhet til andre fylker (Husby, 2009, s. 28).

Husby antar at hans funn kan overføres og gjelde kompetansen til lærere også ellers i landet. Når det gjelder denne studien, samstemmer Husbys funn med mine, ettersom ingen av lærerne jeg intervjuet hadde formell utdanning innen menneskerettigheter. Husby problematiserer implikasjonene mangel på formell utdanning kan ha for undervisningen:

Det kommer klart frem av teorikapitlet<sup>3</sup> at et helhetssyn skal ligge til grunn for undervisningen. Fokuset skal være på «knowledge, values and Action» (United Nations, 2006). Informantene klarer ikke å følge dette opp. De har mest fokus på teoretisk kunnskap, delvis på verdiskaping, mens handlingsmotivering er nesten fraværende (Husby, 2009, s. 42).

Husby vektlegger at menneskerettighetsundervisning er mer enn å lære teoretisk kunnskap. Det skal også gi et verdifundament i tråd med de menneskerettslige verdier (Husby, 2009). Samtidig påpeker Husby at lærerne ikke «klarar å følge dette opp». Han etterspør blant annet mer rollespill i undervisningen, men skriver lite om hva slags undervisning som kan føre til «verdiskaping» eller «handlingsmotivering». I tillegg utdyper han ikke hva han legger i «verdifundament i tråd med de menneskerettslige verdier» (Husby, 2009, s. 19).

Hallvard Voktor Svinviks masteroppgave *Elevers holdninger til menneskerettighetene. En kvantitativ studie av et utvalg elever ved videregående skole sine holdninger til menneskerettighetene* (Svinvik, 2012), er en kvantitativ studie blant 197 elever ved fem ulike videregående skoler i Sør-Trøndelag. Blant konklusjonene til Svinvik var «kunnskap om menneskerettigheter har sammenheng med positive holdninger til tematikken» (Svinvik, 2012, s. iii). Svinvik oppdaget en sammenheng mellom kunnskapsnivået og holdninger hos elevene. Dette er et interessant funn når det gjelder menneskerettighetsdiskursen. Det kan se ut til at opplæring i menneskerettighetene gir positive holdninger. En mulig forklaring på dette er at kunnskap om menneskerettigheter tydeliggjør viktigheten av dem. Men det kan også bety at menneskerettighetsundervisning formidler positive holdninger til menneskerettigheter som elevene deretter adopterer. Å få positive holdninger i takt med undervisning kan si noe om hva som formidles og hvilken diskurs det bidrar til å skape. En annen mulig forklaring, er at elever som i utgangspunktet

---

<sup>3</sup> Husby benytter hovedsakelig Lillian Hjort og Enver Djulimans bok *Bygg broer, ikke murer* (Djuliman & Hjorth, 2007) samt Amnesty's undervisningsmaterieell i menneskerettigheter som teoretisk grunnlag i studien.

hadde positive holdninger til menneskerettigheter, er nettopp de elevene som velger dette faget.

Menneskerettighetsopplæring er mer enn bare kunnskap. Opplæringen skal gi holdninger og bidra til den atferd som trengs for å opprettholde menneskerettighetene. Det hjelper lite med juridiske lover om de ikke har oppslutning blant befolkningen. Målet er å bidra til respekt for menneskerettighetene. I min oppgave ønsker jeg å se i hvilken grad elevene har disse holdningene (Svinvik, 2012, s. 4).

Svinvik skriver ovenfor at «opplæringen skal gi holdninger» uten at han utdyper hvilke eller hva slags holdninger han mener opplæringen skal gi. Det eneste Svinvik påpeker i denne sammenheng er at holdningene skal «opprettholde menneskerettighetene». Svinvik bygger menneskerettighetsteorien på Jack Donnellys (2003) *Universal Human Rights in theory and practise*. Ettersom Dembour plasserer Donnelly innen naturrettssdiskursen, kan man anta at oppgavens teori også baseres her. Ses sitatet ovenfor i dette lyset, kan det være en naturrettsholdning til menneskerettighetene Svinvik mener opplæringen bør gi. Svinvik skriver også at «Det hjelper lite med juridiske lover om de ikke har oppslutning blant befolkningen» som kan vise at han plasserer seg i naturretten på samme måte som Donnelly (Svinvik, 2012, s. 4). Dette fordi han ikke argumenterer for at menneskerettighetene er gitt eller er noe medfødt, men ut fra viktigheten av konsensus som grunnlag for menneskerettighetene. Donnellys posisjonering i naturrettssdiskursen vil presenteres i oppgavens teoridel.

Det er også verd å nevne at Svinvik konkluderer med at elevene generelt sett var kritiske til undervisningen i menneskerettighetene og mente at kvaliteten var for dårlig. I tillegg mente elevene at menneskerettigheter ikke hadde tilstrekkelig fokus i skolen (Svinvik, 2012, s. iii).

Verken Husby eller Svinvik legger frem kritiske refleksjoner rundt forståelsen av menneskerettighetene. Det ser ut til at de tar for gitt at det kun eksisterer *en* forståelse av menneskerettighetene som ensidig positive. Dette benyttes som målestokk for kompetansen til lærerne i faget og elevens holdninger. Når de etterspør mer fokus på verdiformidling, blir det dermed noe uklart hvilke verdier de mener bør overføres til elevene gjennom undervisningen.

I doktorgradsavhandlingen til Ådne Valen-Sendstad *Theories of human rights in relation to understandings of human rights education: the relevance to diversity* (2010) utforsker Valen-Sendstad ulike forståelser av menneskerettigheter. Målet med dette er å se hvordan menneskerettighetsteori står i sammenheng med menneskerettighetsundervisning. Han benytter akademiske tekster om menneskerettighetsundervisning og undersøker hvordan mangfold adresseres. Valen-Sendstad benytter Dembours fire skoler som teoretisk base for avhandlingen og fokuserer på høyere utdanning som lærerutdanning og høyskolenivå. Blant avsluttende anbefalinger skriver han at menneskerettighetsteoriene innen protest og diskursskolen bør innlemmes i menneskerettighetsundervisning på «høyere nivå» (Valen-Sendstad, 2010, s. 261- min oversettelse).

Valen-Sendstads studie og denne oppgaven er svært like på en del områder. Vi fokuserer begge på hvordan menneskerettighetsundervisning står i sammenheng med teoretiske perspektiver på menneskerettigheter, og tydeliggjør dette i lys av Dembours skoleinndeling. Valen-Sendstad fokuserer på høyere utdanningsnivå (lærerutdanning) enn denne studien (videregående opplæring). Denne studiens underspørsmål dreies om toleranse, mens Valen-Sendstads fokus er på mangfold. Valen-Sendstad (2010, s. 260) konkluderer i sin avhandling med at protestskolen fremtrer som den mest «populære» i menneskerettighetsundervisning. Dette skiller seg fra funn gjort i denne studien. Protestskolen kom ikke til uttrykk blant noen av elevene eller i pensumbok, og kun i svært få uttalelser plasserte en av lærerne seg innen denne skolen. Det er verdt å nevne at Valen-Sendstads studie omhandlet høyere nivå som høyskole og universitet, og dette kan være en forklaring på at utdanningsdiskursen synes å være forskjellig. Valen-Sendstads studie var også en tekstanalyse og ikke analyse av samtaler, slik hovedvekten av empirien er i denne studien.

### **1.3. Begrepsavklaring**

Under vil jeg kort redegjøre for min forståelse av begreper som benyttes i oppgaven. Begrepene *menneskerettigheter* og *toleranse* vil også redegjøres for i denne delen av oppgaven til tross for at jeg ikke vil presentere en klar definisjon. Årsaken til det er at de ulike forståelsene av menneskerettigheter og toleranse vil presenteres og problematiseres i hele oppgaven, for å vise at disse begrepene på ingen måte er klare og entydige.

### *1.3.1. Menneskerettigheter*

Det er ingen lett oppgave å definere eller kortfattet forklare menneskerettigheter. Grunnen til det er at menneskerettigheter er mer enn en erklæring og konvensjoner. Noen kan definere menneskerettigheter som grunnleggende rettigheter man trenger for å leve et godt liv, mens andre trekker inn FNs Menneskerettighetserklæring fra 1948.

For å introdusere hvordan menneskerettigheter kan forstås, vil jeg presentere en bred definisjon av menneskerettigheter:

Grunnleggende rettigheter og friheter som individene har ovenfor statens myndigheter, og som følger av internasjonale overenskomster og praksis (Høstmælingen, 2012, s. 33).

Denne noe upresise definisjonen har noen svakheter. Blant annet ekskluderes en del moralske rettigheter fra denne definisjonen, ettersom de ikke nødvendigvis krever internasjonale overenskomster. Nedenfor spesifiseres skillet mellom juridiske og moralske rettigheter.

Denne studien undersøker menneskerettighetsdiskurs. Studiens hensikt er å la teoretiske perspektiver på menneskerettigheter danne et kart over forskjelligartet definering av begrepet. I dette kartet plasseres informantene basert på deres uttalelser om menneskerettigheter.

I intervjusituasjonene har jeg bevisst ikke definert menneskerettigheter for informantene, fordi jeg ville undersøke deres omtale og forståelse av menneskerettigheter. I en av fokusgruppene sa en elev at hun mente det var en menneskerett å få barn. Denne retten er ikke en nedfelt rettighet, men uttalelsen kan likevel vise at eleven forklarer menneskerettigheter ut fra en forståelse der man bedømmer det man mener er gode eller onde handlinger ut fra en rettighetstankegang. Dette er også i studiens interesse.

### *1.3.2. Distinksjonen mellom juridiske og moralske menneskerettigheter*

De juridiske internasjonale menneskerettighetene tilhører folkeretten, som er rettsforholdet mellom stater. Folkeretten er bygd på statssuverenitetsprinsippet, det vil si at alle stater er like og kan råde over eget område. Brudd på folkerettslig sedvane kan medføre innskrenkning av råderett. Eksempler på brudd av folkerettslig sedvane er folkemord og slaveri. Stater kan inngå avtaler seg i mellom, og disse kalles blant annet konvensjoner, traktater og protokoller (Høstmælingen, 2012).

Internasjonale menneskerettigheter er forskjellig fra mye av den øvrige folkeretten på ett viktig punkt: De regulerer ikke rettsforholdet mellom stater, men i stater, ved at de gir individene rettigheter vis-à-vis statene. Disse rettighetene er slik at statene forplikter seg til å behandle eller beskytte individene på en bestemt måte (Høstmælingen, 2012, s. 27).

Statene må frivillig gi fra seg noe av selvbestemmelsen til det internasjonale samfunn ved å slutte seg til menneskerettighetskonvensjonene. Da forpliktet de til å sørge for at nødvendige tiltak blir satt i verk for å sikre menneskerettighetene for sine borgere (Høstmælingen, 2012).

Menneskerettigheter har i tillegg til den juridiske delen, også noe man kaller normative eller moralske rettigheter. Det er ulike definisjoner på hva dette er. Likevel er det nødvendig å klargjøre at også moralske rettigheter virker i samspill med de juridiske, samtidig som de kan bidra til å forme individets oppfatning av hva menneskerettigheter er og bør være.

Avgrensningen for moralske rettigheter kan dermed være at det er ideer eller tanker som noen argumenterer for at hører hjemme i menneskerettighetene. Dette kan være basert på tolkning av gjeldene rettigheter, eller mangel på rettigheter, som man mener hører hjemme i menneskerettigheter. Eksempler på dette kan være manglende utformete rettigheter i forhold til homofile og lesbiskes rettigheter mange steder i verden:

- Å avkriminalisere homofili er ikke å etablere nye rettigheter, men å erkjenne alle menneskers rettigheter, sa Geir Sjøberg til FNs menneskerettsråd denne uka, på vegne av Norge (Urfjell, 2012).

Dermed kan rettigheter rettet mot å ivareta homofile, lesbiske, bifile og transpersoner falle inn under kategorien moralske rettigheter frem til de eventuelt blir ratifisert<sup>4</sup> gjennom konvensjoner.

### *1.3.3. Menneskerettighetsundervisning*

Undervisning i menneskerettigheter kan være av både formell og uformell art. I denne oppgaven benytter jeg begrepet menneskerettighetsundervisning om formell klasseromsundervisning i Norge. Den uformelle undervisningen er absolutt relevant, men vil ikke være i denne studiens søkelys. Årsaken til det er at jeg i første omgang er

---

<sup>4</sup> Ratifikasjon: Statsoverhode og lovgiver undertegner og godkjenner konvensjoner eller avtaler (Høstmælingen, 2012, s. 111).



interessert i å se hvilken menneskerettighetsdiskurs som preger elever og lærere som har menneskerettighetsfaget.

#### *1.3.4. Holdninger*

Fra sosialpsykologien bruker man betegnelsen holdninger om menneskers innebygde og umiddelbare positive eller negative reaksjoner. Holdninger er basert på kunnskap og erfaringer, og blir ofte overført fra mennesker i omgangskretsen. Holdninger kan komme til uttrykk i både oppfatninger, meninger, følelser og handling (Teigen, 2012). Spørsmål som dreier seg om holdninger sikter seg inn på å undersøke menneskers «holdninger til, meninger om og ikke minst vurderinger av ulike fenomen». For å undersøke menneskers holdninger er det viktig at man spør om tematikk som respondenten er kjent med, slik at de har forutsetninger for å kunne ha meninger om det (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011). Holdninger er således nært knyttet opp mot diskurs og benyttes blant annet i forbindelse med toleranse.

#### *1.3.5. Toleranse*

Toleranse defineres som anerkjennelse av andres rett til å mene noe annet enn det man selv eller flertallet mener, og godkjenning av andres rett til å leve i samsvar med sine meninger (Store norske leksikon, 2007).

Geir Afdal, som er professor og forsker på begrepet toleranse ved det Teologiske Menighetsfakultet, sier i et intervju med på nettstedet *forskning.no* at man bør være på vakt når uttrykket toleranse defineres. Årsaken til det er at toleranse er et positivt begrep, og svært få definerer seg selv som intolerant. Dermed defineres toleranse på en slik måte at man selv havner i kategorien tolerant. Da sitter man på definisjonsmakten «til å bestemme hvem som er normal og tolerant - hvem som er unormal og gjenstand for toleranse» (Walstad, 2010). Videre trekker Afdal frem at toleranse kan forstås på tre måter. For det første kan det være det Afdal kaller *å tåle*. Det vil si å utholde det andre mener på tross av uenighet. For det andre trekker Afdal frem frihet fra fordommer. Med dette mener han å se på verden så fri fra fordommer som mulig, og se bort fra kulturelle og tradisjonelle bånd som har formet oppfatninger om verden. Sist trekker Afdal frem toleranse som åpenhet, og at man bør møte annerledeshet med et nysgjerrig og lærevillig blick (Walstad, 2010).

Begrepet innebærer også at man skal tolerere eller bære over med, som gir uttrykket et element av distanse (Eidhamar, 2009). Ettersom jeg vil problematisere forståelsen av

begrepet, vil jeg ikke konkludere med en definisjon av toleranse. Mangfoldigheten i hvordan begrepet kan defineres, er relevant for målsettingen om toleranse i menneskerettighetsundervisning.

### *1.3.6. Respekt*

Ordet respekt kommer av det latinske uttrykket *respicere*, som betyr å se tilbake. Respekt innebærer at en «positiv grunninnstilling» til noe, og går dypere enn å tolerere (Winje, 2013, s. 106). Ved å respektere andre menneskers overbevisning eller tro, innser man verdien livssynet har for andre, samtidig som man ikke deler samme overbevisning selv (Eidhamar, 2009).

### *1.3.7. Diskurs*

En diskurs er en versjon eller forståelse av verden (Bryman, 2012). Begrepet diskurs omfatter i denne studien både teoretisk ståsted og metodiske grep. Diskurs som teoretisk basis, har et mål om å avdekke makt eller ideologi, og ser hvilke konsekvenser det kan ha for status, solidaritet og distribusjon av goder. Dette teoretiske utgangspunktet ser språket som en del av sosiale praksiser, og ser hvilke konsekvenser dette kan ha. Diskurs som metodisk grep, utforsker retoriske detaljer og forsøker å finne meningen bak det som blir formidlet for å synliggjøre hvorfor noen holdninger tas for gitt, mens andre blir marginalisert (Bryman, 2012).

## **1.4. Hvorfor studere menneskerettighetsundervisning**

25. september 2012 skulle Utdanningsforbundet avholde et kurs:

*Menneskerettighetsundervisning i skolen.* For å kunne observere hva som ble formidlet til pedagoger og lærere om menneskerettigheter, meldte jeg meg på kurset. Kurset ble imidlertid avlyst på grunn av for få påmeldte. Som jeg vil vise i denne oppgaven kritiseres opplæringen, eller manglende opplæring, til lærere når det gjelder menneskerettigheter. Ingen av lærerne jeg intervjuet har formell utdanning i menneskerettigheter. Norges ambisjoner for menneskerettighetsundervisning samstemmer ikke med innsatsen når det gjelder kompetanseutvikling. Kanskje man regner med at menneskerettigheter noe man kan "tenke seg til"?

Ettersom menneskerettighetsundervisning mangler en felles teoretisk basis, kan undervisningen stå i fare for å bli en yngleplass for ulike tolkninger, forståelser og innhold. Med dette som utgangspunkt ønsket jeg å studere hvilken forståelse elever og lærere har

når det gjelder menneskerettigheter. Videre ville jeg også se nærmere på om deres forståelse gjenspeiler målene for menneskerettighetsundervisning om å stimulere til toleranse.

## 2. Menneskerettighetsutdanning i Norge

Menneskerettighetsundervisning skal bidra til at norske elever skal bli samfunnsborgere som kjenner og kan kreve sine rettigheter. Som trebarnsmor har jeg sett at mine barn, allerede fra de går i barnehagen, blir presentert for menneskerettighetene gjennom blant annet feiring av FN-dagen. Tradisjonelt sett får barnehager et opplegg de skal følge en tid før selve FN-dagen. Gjennom et slikt opplegg får de film og bøker om barn som bor i utviklingsland, og blir kjent med disse barnas hverdag. På FN-dagen blir foreldre, søsken og besteforeldre invitert i barnehagen, og det serveres ofte mat med eksotiske innslag. I sammenheng med dette, snakker barnehagen om barns rettigheter og menneskerettighetene. Integrering av menneskerettighetsundervisning fortsetter også i barne- og ungdomsskole. På vår lokale barneskole er blant annet *Barna i Verden (Barnas verden, 2011)* en populær sang i barneskolen:

Barn har rett til skolegang  
Barn har rett gang på gang  
Barn har en venn de bryr seg om  
Hvem spurte dem da krigen kom?

Utdrag fra *Barna i Verden (Barnas verden, 2011)*.

Denne sangen lærer barn om barns rettigheter, eller om hvilke rettigheter barn bør ha. Det kan se ut som om man i Norge ønsker en satsning på menneskerettighetsundervisning allerede fra barna er små.

Menneskerettighetenes posisjon i det norske samfunn gjenspeiles i retningslinjene for all formell undervisning i Norge. Disse retningslinjene er beskrevet i blant annet Opplæringsloven og Kunnskapsløftet, som er nasjonal læreplan for grunn- og videregående skole. Opplæringsloven paragraf 1-1, gir klare føringer for at opplæring av barn i Norge skal skje i tråd med menneskerettighetene:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje

demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkjemåte (Kunnskapsdepartementet, 1998, s. 1)

Kunnskapsløftets generelle del, som gir retningslinjer for den norske grunnskolen og videregående opplæring, er tuftet på Menneskerettighetserklæringen fra 1948 (Utdanningsdirektoratet, 2011). Under har jeg delt opp Kunnskapsløftet, og sammenlignet med Menneskerettighetserklæringen, for å konkretisere den tette forbindelsen. I skjemaet nedenfor har jeg gitt verdier som både Kunnskapsløftet og menneskerettighetene forfekter ulike nummer. Ved å gå inn i deler av Kunnskapsløftet og FN's Menneskerettighetserklæring, og nummerere de samme verdiene, tydeliggjøres den tette forbindelsen mellom de to. Verdiene som begge vektlegger, er nummerert på følgende måte:

- 1: Likeverd og likestilling.
- 2: Retten til liv, og menneskeverdets ukrenkelighet.
- 3: Hvordan behandle hverandre – brorskapets ånd og humane samkvemsformer.
- 4: Utvikling av menneskelig personlighet og egenart.
- 5: Solidaritet på tvers av mangfold.

<i>Kunnskapsløftets generelle del</i>	<i>Menneskerettighetserklæringen</i>
Oppfostringa skal byggje på det syn at menneske er likeverdige <sup>(1)</sup> og menneskeverdet ukrenkjeleg <sup>(2)</sup> . Ho skal grunnfeste trua på at alle er unike: kvar og ein kan komme vidare i eigen vokster <sup>(4)</sup> , og individuell eigenart <sup>(4)</sup> gjer samfunnet rikt og mangfaldig. Oppfostringa skal fremje likestilling <sup>(1)</sup> mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser <sup>(5)</sup> . Ho skal vise kunnskap som ei skapande og omformande kraft, både til personleg utvikling og humane samkvemsformer <sup>(3)</sup> (Utdanningsdirektoratet, 2011).	Alle mennesker er født frie med samme menneskeverd <sup>(1)</sup> og menneskerettigheter. De er utstyrt med fornuft og samvittighet, og bør handle mot hverandre i brorskapets ånd <sup>(3)</sup> ( <i>artikkel 1</i> ). Enhver har krav på alle de rettigheter og friheter som er nevnt i denne erklæringen, uten forskjell av noen art (1), for eksempel på grunn av rase, farge, kjønn, språk, religion, politisk eller annen oppfatning, nasjonal eller sosial opprinnelse, eiendom, fødsel eller annet forhold. Det skal heller ikke gjøres noen forskjell på grunn av den politiske, rettslige eller internasjonale stilling som innehas av det land eller det område en person hører til, enten landet er uavhengig, står under tilsyn, er ikke-selvstyrende eller på annen måte har begrenset suverenitet ( <i>artikkel 2</i> ). Enhver har rett til liv, frihet og personlig sikkerhet <sup>(2)</sup> ( <i>artikkel 3</i> ). Ingen må utsettes for tortur eller grusom, umenneskelig eller nedverdiggende behandling (3) eller straff ( <i>artikkel 5</i> ). Undervisningen skal ta sikte på å utvikle den menneskelige personlighet <sup>(4)</sup> og styrke respekten for menneskerettighetene og de grunnleggende frihetene. Den skal fremme forståelse, toleranse og vennskap mellom alle nasjoner og rasegrupper eller religiøse grupper <sup>(5)</sup> , og skal støtte De forente nasjoners arbeid

Kunnskapsløftet legger grunnlaget for hva som er fundamentet og rammen for opplæring i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2006). Selv om ikke Menneskerettighetserklæringen er rettslig bindende, er den i stor grad blitt førende for norsk utdanningssystem, nettopp fordi den er synlig som verdigrunnlag i Kunnskapsløftet. Således har erklæringen blitt implementert og gjort bindende gjennom retningsgivende rammeverk for hele utdanningssystemet. Menneskerettigheter blir uttalt som et av fundamentene i norsk skole. Sammen med den kristne og humanistiske arv, danner det verdibasen som opplæringen skal gis ut fra.

I en tale på en konferanse om menneskerettighetsutdanning i november 2003, uttalte tidligere statssekretær Olav Kjørven at forståelse for menneskerettighetene er viktig for å kunne dra nytte av dem. Fordi menneskerettigheter beskytter borgernes mest grunnleggende behov, og setter klare begrensninger på maktmisbruk fra staten, er det elementært at man har kjennskap til egne rettigheter. Videre trekker Kjørven frem at:

Mange regimer er mer opptatt av å lære de unge hva de skal tenke enn hvordan de skal tenke. Derfor er det også viktig å undervise om menneskerettigheter – om hvilke rettigheter vi alle har, uavhengig av nasjonalitet, rase, kjønn og status. Menneskerettighetene er universelle. De gjelder for alle mennesker, i alle land, til enhver tid. Ingen unnskyldninger. Ingen unntak (Kjørven, 2006, s. 1).

For det første bruker Kjørven uttrykket regimer. Uttrykket regimet er en samlebetegnelse for et styresett i en stat, men den har en negativ undertone (Berg, 2013). En norsk statssekretær vil neppe snakke om de nordiske landenes styreform som regimer. Det man dermed kan tolke ut fra Kjørvens bruk av begrepet regimer, er at stater med annen styreform enn vår egen, lærer barna opp i en annen tradisjon enn vår (hva de skal tenke, fremfor hvordan de skal tenke), og dermed oppstår et behov for menneskerettighetsutdanning. Han avskriver ikke viktigheten av menneskerettighetsundervisning i Norge, men påpeker at det er særskilt viktig i andre regimer, fordi deres opplæringstradisjon kan være utilstrekkelig. I annen del av sitatet understreker Kjørven menneskerettighetenes universalitet, og påpeker at det her ikke

finnes unntak. Dette kan være med å vise agendaen til menneskerettighetsundervisning fra den tidligere Bondevik-regjeringens side.

Kjørven kritiserer stempelet som «treg» eller «sinke», som er gitt til menneskerettighetsutdannelse i Norge, og argumenterer for at «Uansett kan det i hvert fall ikke være snakk om å øke innsatsen her hjemme på bekostning av utfordringene ute» (Kjørven, 2006, s. 2). Igjen understreker den tidligere statssekretæren behovene andre steder enn Norge fordi uttrykket «ute» sannsynligvis betyr utenfor Norge via utviklingshjelp. Kjørven understreker at det arbeides jevnt i de enkelte departementene i Norge med å fremme menneskerettighetene. Blant annet trekker han frem at et valgfag for menneskerettigheter ble etablert i den videregående skolen i 2007, som en del av tiltakene under handlingsplanen (Kjørven, 2006). Dette valgfaget heter *Politikk og Menneskerettigheter*, og er prosjektets hovedfokus.

I 2007 ble *Politikk og Menneskerettigheter* introdusert som et studiespesialiserende fag, som er valgfritt innen samfunnsfag i den videregående skolen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Introduksjonen av dette faget reflekterer en økende satsing på undervisning av menneskerettigheter i skolen. Likevel skrev leder i menneskerettighetsakademiet Lillian Hjorth i 2011, at det mangler oppfølging av målsetningene Norge har når det gjelder menneskerettighetsundervisning i Norge (Hjorth, 2011). Svinvik etterspør også satsning innen menneskerettighetsutdanning, og påpeker blant annet at elever er kritiske til kvaliteten på undervisningen om menneskerettigheter. Med dette understreker han et behov for økt fokus og satsning på menneskerettighetsundervisning i Norge (Svinvik, 2012).

Utdanningsdirektoratet fikk i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å kartlegge menneskerettighetsforståelsen i det norske læreplanverket. Rapporten konkluderte i 2010 med at det ikke er behov for endringer i læreplanverket, fordi elevenes holdninger og kunnskap er tilfredsstillende når det gjelder menneskerettigheter. Dermed så de ikke behov for endring i læreplanverket når det gjaldt menneskerettighetsforståelse på noe nivå (Kjørholt mfl., 2011). Denne konklusjonen problematiserer ikke at det er Utdanningsdirektoratet som evaluerte læreplanverket. Dette på tross av at det også er de som står bak utformingen av læreplanene i alle fag.

Utdanning og opplæring i menneskerettigheter er en forutsetning for å fremme og beskytte menneskerettighetene. Norge mangler oversikt over kurs, lærerkvalifikasjoner og gjennomføring av slik opplæring, og kunnskap om i hvilken grad personell i nøkkelposisjoner har tilstrekkelig operasjonell kompetanse til å identifisere mulige brudd på menneskerettighetene. (Utenriksdepartementet, 2009, s. 30- min oversettelse).

Sitatet ovenfor er tatt fra Norges Universal Periodic Review punkt 3.19. Dokumentet ble lagt frem for FNs menneskerettighetsråd og var en samlet rapport som tok for seg relevante FN dokumenter og anbefalinger fra sivilt samfunn i Norge når det gjaldt situasjonen for menneskerettigheter i Norge. Dette var første gang Norge var med på denne typen gjennomgang som er en ny ordning i regi av FN. Rapporten var forut for en høring i Menneskerettighetsrådet i Genève, der alle FNs medlemsland kan komme med anbefalinger for å bedre menneskerettighetssituasjonen. Norge, og de andre medlemslandene, skal gjennomgå en slik høring hvert fjerde år (Utenriksdepartementet, 2009a). Videre sier rapporten at:

For å forbedre det generelle bildet av menneskerettighetsundervisning i Norge, planlegges en studie i samarbeid med sivile aktører, inkludert menneskerettighetsforkjempere. Studien tar sikte på å gi informasjon om lærernes kompetanse, metodikk og resultatene av menneskerettighetsundervisning i grunnskolen og videregående skoler, og på kurs, omfang, kompetanse, gjennomføring og mål for menneskerettighetsundervisning i høyere utdanning, med særlig vekt på profesjonell opplæring. Studien tar sikte på å definere behov for samordning og ytterligere forsterkninger innen dette fagfeltet (Utenriksdepartementet, 2009, s. 30–31- min oversettelse).

Norges rapport anerkjenner dermed manglende oppfølging i menneskerettighetsundervisning. Den eneste anbefalingen for menneskerettighetsundervisning i denne rapporten, er iverksettelsen av en studie som skal kunne komme med videre anbefalinger.

### **Oppsummering**

Opplæring i menneskerettigheter anses som et viktig grunnlag for norsk skole. Det synes å være et skille mellom menneskerettigheter som normgiver for skolen og eksplisitt undervisning i menneskerettigheter. Kunnskapsløftets generelle del siktes inn mot å være en normgiver for verdiformidling i skolen, og er tuftet på FNs Menneskerettighetserklæring. Universal Periodic Review fra 2009 rapporterer om mangler i Norge når det gjelder menneskerettighetsundervisning, og leder i



Menneskerettighetsakademiet etterspør økt satsning på opplæring i menneskerettigheter i Norge. Faget *Politikk og Menneskerettigheter* er et av tiltakene for å bedre situasjonen til menneskerettighetsundervisning i Norge.

### **3. Menneskerettighetsundervisning og toleranse**

I dette kapitlet vil jeg trekke inn perspektiver på toleranse.

Menneskerettighetsundervisning blir vektlagt av Europarådet som et verktøy for å stimulere til toleranse mellom ulike kulturelle og religiøse grupperinger (Europarådet, 2011). Europarådet kommer med anbefalinger til Norge når det gjelder menneskerettighetsundervisning, og kan dermed sies å være veiledende for opplæring i menneskerettigheter i Norge. Denne studien har hatt som mål å undersøke diskurs, som kommer til uttrykk gjennom samtaler om menneskerettigheter, med fokus på toleranse.

#### **3.1. Menneskerettighetsundervisningens mål om toleranse**

På Verdenskonferansen om menneskerettigheter i Wien i 1993, ble det oppfordret til at alle medlemslandene skulle innlemme menneskerettigheter i læreplanene ved alle læresteder, for å fremme toleranse mellom divergerende kulturelle og religiøse grupperinger (Europarådet, 2011). Hvordan toleranse defineres er avhengig av gjeldende kultur og normer. De kulturelle normene for toleranse påvirker igjen utdanningsfokus og retningslinjer for toleranse i skolen (Wiater, 2011).

En grunnleggende side ved all menneskerettighetsundervisning, og opplæring til demokratisk medborgerskap, er å fremme samhørighet og interkulturell dialog og verdsette mangfold og likestilling. Ut fra dette formålet skal elevene utvikle kunnskaper og gjensidig åpenhet, som minsker konflikt, øker anerkjennelsen og forståelsen av ulikhetene mellom religiøse og etniske grupper. Man bør også bygge gjensidig respekt for menneskeverd og felles verdier, oppfordre til dialog og fremme ikke-vold når problemer skal løses (Europarådet, 2011).

Europarådet anbefaler sine medlemsland å prioritere menneskerettighetsundervisning på alle læresteder, og samtidig vektlegge det de omtaler som grunnleggende side ved menneskerettighetsundervisning, som blant annet innbefatter dialog, anerkjennelse og forståelse for ulikhet (Europarådet, 2011). Europarådets 47 medlemsland vedtok i 2010 Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap, som setter økt fokus på utdanning som en viktig nøkkel for blant annet å bekjempe intoleranse og rasisme (Europarådet, 2011). Europarådets anbefalinger er lite konkret på hvordan undervisning skal stimulere til økt toleranse, eller demme opp mot

intoleranse. Det kan være at de legger ansvaret for utviklingen av menneskerettighetsutdanningen på de ulike staters læreplanverk.

Heller ikke i den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2011), i Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998) eller kompetansemålene i *Politikk og Menneskerettigheter* (Utdanningsdirektoratet, 2013) står det noe om hvordan menneskerettighetsundervisningen kan gjennomføres slik at det kan stimulere til toleranse. Kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2013) har hovedfokuset på de juridiske og formelle strukturene rundt menneskerettigheter nasjonalt og internasjonalt, og ingen av målene siktes tilsynelatende inn mot utvikling av elevens holdninger. Et mulig spørsmål som da dukker opp, er hvorvidt undervisning i menneskerettighetenes strukturelle forhold også fører til toleranse?

Blant kompetansemålene i faget er målet om at eleven skal kunne komme med eksempler på menneskerettighetsbrudd og drøfte tiltak som fremmer menneskerettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2013). Selv om disse målene ikke direkte går på holdninger, kan arbeid og kunnskap om tematikken føre til personlige utvikling hos elevene, og bidra til refleksjon som kan stimulere toleranse ovenfor andre mennesker. I dokumentene fra Utdanningsdirektoratet nevnes ikke hvordan menneskerettighetsundervisning kan føre til toleranse, så dette blir kun spekulasjoner.

### **3.2. Når toleranse blir intoleranse**

Ettersom toleranse blir ansett som et av hovedmålene for menneskerettighetsundervisning, er det av interesse å problematisere hvordan toleranse kan oppfattes og forstås. Samtidig kritiseres utformingen av menneskerettighetene av Mutua (2002a, 2002b) og Galtung (2007) for å være *intolerant* når det gjelder andre menneskers tro- og verdivalg. Ut fra målsettingene til Europarådet, og kritikken fra Mutua og Galtung, vil jeg problematisere forståelsen av begrepet toleranse, og se nærmere på hvorvidt vår forståelse av toleranse kan ende opp som intoleranse.

I store deler av Europa har toleranse som en etisk norm fått en opphøyet posisjon som en viktig del av den kulturelle identiteten (Carson, 2012). Peter L. Berger (i Carson, 2012) har beskrevet slike tankestrukturer<sup>5</sup> som noe man har felles i et kulturelt samfunn og akseptert

---

<sup>5</sup> Peter L. Berger (i Carson, 2012) bruker uttrykket «plausibility structure».

som identitetsmarkør av medlemmene i gruppen. Toleranse defineres i UNESCOs<sup>6</sup> dokumenter som:

1.2 (...)Toleranse er fremfor alt en aktiv holdning som fremmer anerkjennelse av de universelle menneskerettigheter og fundamentale friheter. Ikke under noen omstendigheter kan det brukes til å rettferdiggjøre brudd på disse grunnleggende verdiene (UNESCO, 1995)

Innledende i definisjonen beskrives toleranse i samsvar med respekt for menneskerettigheter, og dermed påpeker UNESCO en klar kobling mellom innholdet i toleransebegrepet, og hva som regnes for å være respekt for menneskerettighetene. Grensene for toleranse settes ved brudd på universelle rettigheter, og toleranse beskrives som en «aktiv holdning» som skal stimulere menneskerettighetenes anseelse. Sitatet ovenfor står under overskriften *Article 1 – Meaning of tolerance* i UNESCOs *Declaration of Principles of Tolerance* (1995). Videre definerer UNESCO toleranse som:

1.4 I samsvar med respekt for menneskerettighetene, betyr ikke praktisering av toleranse å tolerere sosial urettferdighet eller oppgivelse eller svekkelse av ens overbevisning. Det betyr at man er fri til å følge ens egen overbevisning og aksepterer at andre gjør det samme. Det betyr å akseptere det faktum at mennesket, naturlig varierte i utseende, situasjon, tale, atferd og verdier, har rett til å leve i fred og til å være som de er. Det betyr også at ens synspunkter ikke skal påtvinges andre (UNESCO, 1995).

UNESCO definerer toleranse som å få leve med, og å bli respektert for, den overbevisning man har. Dette er en vid definisjon av toleranse, men denne definisjonen går lengre enn å skulle tolerere noe. Definisjonen påpeker også at toleranse ikke betyr å godta «urettferdighet».

Carson (2012) skrev i boken *The Intolerance of Tolerance* at toleransen i den vestlige verden i dag har endret seg, og at denne moderne nye toleransen er en trussel for forståelsen av begrepet. Dette argumenterer han for ved at de som argumenterer for den nye toleransen ikke innser begrepets svakheter. Denne tolerante holdningen blir sett på som ufeilbarlig, eller i det moralske høysetet, og dermed blir toleransen i sitt nye og mer moderne format, -intolerant (Carson, 2012). Dagens definisjon av toleranse skiller seg fra tidligere forståelse av begrepet ved at toleranse ble ansett for å være en holdning der man hadde en overbevisning, men likevel tillot andre å ha en annen oppfatning. Carson (2012,

---

<sup>6</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (United Nations, udatert).

s. 6) henviser til Voltaires kjente sitat: «Jeg er uenig i Deres meninger, men jeg vil inntil døden forsvare Deres rett til å hevde dem»<sup>7</sup> som et eksempel på dette. Den nye toleransen beskriver han som å ha en mening, men allikevel mene at andres meninger eller overbevisninger kan være like sanne som ens egen (Carson, 2012).

Den nye toleransen ligner således på en postmodernistisk eller konstruktivistisk forståelse av begrepet. Det vil si at mennesker former sin forståelse av verden ut fra egne forutsetninger i samfunn, kultur og individuelle bakgrunnsfaktorer. Fordi man konstruerer sin oppfatning av virkeligheten, kan en annens oppfatning av virkelighet være like sann, fordi de begge er konstruerte fenomen (Berger & Luckmann, 1967). Dermed blir den nye toleransen en oppfatning om at alle overbevisninger er like gyldige bortsett fra det man definerer som intoleranse (Carson, 2012; Wiater, 2011).

Anklagen om intoleranse i nyere tid har ført til ideologisk og fysisk maktbruk. Frykten for kommunismen under den kalde krigen, og krigen mot terror i nyere tid, kan sies å være et resultat av kampen mot intoleranse. En slik motpol mot privilegerte holdninger betegner Carson (2012) som «defeater belief»<sup>8</sup>. Med dette mener han en overbevisning som ikke kan kombineres med andre overbevisninger. Problemet med den nye toleransen er at den dømmer ut fra en akse med toleranse og intoleranse som motpoler. Dermed unnlates vurdering av moralske dilemma, fordi det kun er toleranse og intoleranse som blir målestokk (Carson, 2012). Eksempelvis trekker han frem at de som regner seg som forkjempere av toleranse i dag, mener mennesker i Midtøsten burde være mer tolerante ovenfor hverandre, for å oppnå fred. I følge Carson (2012) vil en slik toleranse ovenfor "fienden" kunne oppfattes som tegn på fraværende moralsk overbevisning, eller manglende evne til å skille rett og galt (Carson, 2012).

Enver Djuliman og Lillian Hjorth har skrevet boken *Bygg broer, ikke murer* (2007) som skal være en innføring for lærere i undervisning av menneskerettigheter. Under kapittelet som omhandler toleranse påpeker Djuliman og Hjorth at ikke alt skal tolereres, og at også intoleranse kan være positivt. De to forfatterne mener at der handlinger bryter med menneskerettighetene, bør man være intolerant (Djuliman & Hjorth, 2007). Djuliman og Hjorth setter dermed en grense for toleransen, som i deres tilfelle er brudd på

---

<sup>7</sup> Norsk oversettelse fra nettstedet *Siterte Sitater* (Voltaire, 2001).

<sup>8</sup> Carson (2012, s. 15) henviser til Timothy Keller for begrepet «defeater belief» i *The Reason for God: Belief in an Age of Skepticism* (2009).

menneskerettigheter. «Vi bør tolerere det som ikke strider mot menneskerettighetene» (Djuliman & Hjorth, 2007, s. 345).

Filosofen Henrik Syse (i Hoff, 1997) sier i et intervju med forskningsmagasinet *Apollon* at man i Europa foretrekker å snakke om rettigheter når man forsvarer handlinger og ytringer. Han mener dette er en avsporing fra å fokusere på moral, og at rettigheter ikke bør overta for moralske anliggende.

Man må huske på hva rettigheter egentlig er. Rettigheter dreier seg ikke om dype moralske anliggender, de skal rett og slett sikre at et pluralistisk samfunn fungerer uten at enkeltmenneskets verdighet tråkkes på. De sier i seg selv ikke noe om hva et godt liv er, understreker Syse (i Hoff, 1997).

Syse (Hoff, 1997) forklarer at en sterkt forankret rettighetstankegang i Europa, med bakgrunn i naturretten, og at menneskerettighetene ville vært utenkelig uten denne tradisjonen. Slik Syse beskriver menneskerettigheter, kan det se ut som om moral delvis har blitt erstattet av rettigheter, som veiledende målestokk for hva et menneske bør eller ikke bør gjøre. Dersom dette er tilfelle, er det av betydning å evaluere hva menneskerettigheter er, og hvilken forståelse av menneskerettigheter som er dominerende.

### **3.3. Hvordan kan menneskerettighetsundervisning føre til toleranse?**

De siste femti årene har menneskerettigheter fått en stadig større plass i internasjonale og nasjonale forhold (Tomkins, 2001). Rettighetene skal sikre borgere en viss frihet og sikkerhet, og skal dekke de mest grunnleggende behovene, slik at individet kan utfolde seg og leve sitt liv etter eget ønske (Bellamy, 2001). Djuliman og Hjorth (2007) understreker at et godt menneskerettighetsklima på skolen skaper grobunn for toleranse og samarbeid. I tillegg har menneskerettighetsundervisning fått økt fokus, som en viktig del av menneskerettighetsprosjektet promotert av FN (Lile, 2011). Opplæringen skal ikke bare sikre at elever kjenner sine rettigheter, men det har også som mål å bygge en menneskerettighetskultur. Det vil si at opplæringen har som mål å gi elever tro på, og respekt for, menneskerettigheter. Gjennom holdningsskaping og formidling av kunnskap, ønsker FN å stimulere til demokrati og fredsbygging, samt bygge toleranse, forståelse og inkludering (Lile, 2011).

Opplæring i menneskerettigheter er et bidrag i et menneskerettighetsprosjekt for større rettferdighet og fred i verden. Det handler om at individer arbeider sammen

med andre for å utfordre den pågående urettferdighet og ulikheten som eksisterer også i dag, og å identifisere seg med vanskeligheter andre mennesker gjennomgår, enten disse andre menneskene lever i fjerntliggende steder eller i egne nabolag og byer (Osler & Starkey, 2010, s. 143).

Osler og Starkey påpeker i sitatet ovenfor, at opplæring i menneskerettighetene skal føre til at mennesker tolererer hverandre eller lærer å tolerere hverandre. De går også enda lenger, og mener menneskerettighetsundervisning bør føre til samarbeid, som igjen vil stimulere til utfordring av undertrykkende strukturer globalt. I sitatet står det at menneskerettighetsundervisning handler om «å identifisere seg med vanskeligheter andre mennesker gjennomgår», som ifølge Osler og Starkey (2010, s. 143 – min oversettelse) er et ledd i kampen for en mer rettferdig og fredelig verden. Slik menneskerettighetsundervisning beskrives av Osler og Starkey skal undervisningen skape endringer lokalt, ved at elevene i større grad identifiserer seg med andre, men også globalt, ved at undervisningen skal stimulere til aktivisme mot urettferdighet.

Flere forskere påstår at det ikke er tilstrekkelig med undervisning i menneskerettigheter, men kvaliteten på opplæringen avhenger av lærernes kompetanse, fagets innhold og elevenes forståelse (Hjorth, 2012; Osler & Starkey, 2010; Svinvik, 2012).

Menneskerettighetsundervisning bør føre til at elevene stiller kritiske spørsmål og krever rettferdighet, fremfor å være et fag som bare disiplinere til god adferd. Dersom en skole kun tilfører menneskerettigheter som fag, uten at de samtidig endrer skolestrukturen, kan undervisningen føre til at elevene blir «kyniske» og «skeptiske» til menneskerettighetenes realitet (Osler & Starkey, 2010, s. 129). Skolen bør dermed omstruktureres for å være en rettighetsskole. Fordi skolekulturen vektlegger disiplin og testing, har den vært utilstrekkelig når det gjelder å ivareta mangfold, - noe som strider mot kjernen i menneskerettighetene (Osler & Starkey, 2010).

Opplæring i respekt for menneskerettigheter blir vanskelig dersom ikke resten av samfunnet gjenspeiler samme holdning. Dermed er det ikke nok at skolen isolert sett promoterer menneskerettigheter, men en virkningsfull menneskerettighetsopplæring krever at samfunnet også respekterer menneskerettighetene (Lile, 2011).

## **Oppsummering**

Toleranse fremstår i Europarådets dokumenter som en naturlig konsekvens av menneskerettighetsundervisning. Fordi Europarådet kommer med anbefalinger til Norge

når det gjelder menneskerettighetsundervisning, er det relevant å legge disse dokumentene til grunn når det gjelder menneskerettighetsdiskursen som preger norsk skole.

Verken Europarådet, den generelle delen av læreplanen, Opplæringsloven eller i kompetansemålene i *Politikk og Menneskerettigheter* konkretiseres det hvordan menneskerettighetsundervisning kan føre til toleranse.

Det er en klar kobling mellom definering av toleransebegrepet og respekt for menneskerettigheter hos UNESCO, Lillian Hjorth og Enver Djuliman. Slik sett beskrives toleranse og menneskerettigheter som selvsagte parkombinasjoner, der toleranse og grenser for toleranse følger menneskerettigheter. Alt som er innenfor menneskerettighetene oppfordres til å tolereres. Syse mener denne rettighetstankegangen har erstattet moral, og har sin bakgrunn i naturretten.

Fagets innhold, lærernes kompetanse og elevenes forståelse kan være avgjørende for hvorvidt faget stimulerer til toleranse.



## 4. Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet presenteres det teoretiske rammeverket som benyttes i analysen og drøftingen av resultatene. Teoretiske perspektiver skiller seg fra en teori ved at man undersøker et område fra ulike synsvinkler (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011). Ved å ta utgangspunkt i debatten rundt menneskerettigheter vil jeg forsøke å vise at hvordan man forstår menneskerettighetene er relevant for hvordan menneskerettigheter presenteres og oppfattes. Underveis i analysen vil de divergerende perspektivene bidra til å kartlegge menneskerettighetsdiskursen hos elever og lærere som har *Politikk og Menneskerettigheter*. Marie-Bènèdicte Dembour har i boken *Who believes in Human rights?* (2006) gruppert synspunktene i debattene rundt menneskerettigheter og tegner med dette et kart over kompleksiteten i hvordan forskjellige mennesker kan oppfatte og betrakte menneskerettigheter. Dembour har foretatt en inndeling av tilnærminger til den Europeiske Menneskerettighetskonvensjonen ved å vise til utvalgte saker som har blitt tatt frem i Den Europeiske Menneskerettighetsdomstolen, og argumentert for og mot ulike domsavsigelser i lys av divergerende perspektiver. Hun ser den Europeiske Menneskerettighetskonvensjon i lys av et realistisk, utilitaristisk, marxistisk, partikularistisk og feministisk grunnsyn. Disse betraktningmåtene vil ikke veilede denne oppgavens analyse eller kategorisere informantenes betraktning av menneskerettighetene. Årsaken til det, er oppgavens omfang og lengde. Veiledende for denne masteroppgaven har vært Dembours inndeling av menneskerettighetsskoler fordi den fremstiller forskjellige grunnsyn på menneskerettighetene kortfattet og forenklet, og passer dermed som fortolkningsramme for en oppgave av dette omfanget. De ulike skolene har hun kalt «natural, deliberative, protest and discourse scholars» (Dembour, 2006). Hun har laget en skjematisk inndeling som forenkler innholdet i de ulike menneskerettighetsdiskursene:

<b>Menneskerettigheter</b>	<b>Naturrett</b>	<b>Deliberativ</b>	<b>Protest</b>	<b>Diskurs</b>
Består av..	Berettigelse	Prinsipper	Krav	Hva man definerer dem som
Er for?	Alle	For å styre politikken og styresett	De som lider først og fremst	Burde vært, men er ikke for de som lider
Kan oppnås?	Ja	Nei, mer en lovprosess	Nei, for makt og lidelse vil alltid eksistere	Det kommer an på hvordan man ser på dem

Kan bli nedfelt i loven?	Absolutt, det er målet	Absolutt, MR blir virkelig gjennom lovverk	Nei, fordi loven vil svike ideen om menneskerett	Menneskeretter er omtalt i loven, men hva er konsekvensene?
Er universelle?	Ja	Potensielt, hvis bred nok konsensus	Opprinnelig ja, men blitt misbrukt	Nei, universalitet er et påskudd fra makteliten
Er basert på?	Naturen, Gud, universet, fornuft	Konsensus for hvordan best drive styresett	En tradisjon for sosial kamp	Språket
Finnes fordi?	Gitt	Enes om	Kjempet for	Snakket om

(Kopiert og oversatt fra: Dembour, 2006, s. 254 - min oversettelse)

Argumentasjonen Dembour (2006) benytter for å foreta en slik inndeling er blant annet å vise at ulike teoretikere og akademikere ikke alltid snakker om det samme når de argumenterer rundt emnet menneskerettigheter. Hun etterspør med boken en bredere forståelse for de ulike tilnærmingene som finnes for å klargjøre debatten (Dembour, 2006). Å slippe til uensartet meningsytring underbygger den viktige pilaren i menneskerettighetene som dreier seg om ytrings- og trosfrihet, samtidig som det kan stimulere til et kritisk søkelys på vedtatte sannheter og oppfatninger om menneskerettigheter.

Dembour (2010) trekker frem at hun har plassert teoretikere i ulike grupperinger, uten å ta hensyn til hvordan de eventuelt ville plassert seg selv. Dembours fraksjonering kan kritiseres for å forenkle debatten og dekke over kompleksiteten i teoretikers tilnærming til menneskerettighetene. Eksempelvis forklarer hun at tenkere innen naturrettskolen begrunner menneskerettighetene ut fra naturen, en gud eller universet. Likevel trekker hun frem at Michael Freeman kritiserer Jack Donnelly for å vektlegge konsensus fremfor en guddom eller det naturlige som begrunnelse for menneskerettighetene (Dembour, 2006; Donnelly, 2003). Både Freeman og Donnelly plasseres likevel av Dembour innen naturrettskolen. Freemans kritikk av Donnelly viser at også innad i de ulike inndelingene eksisterer det uenigheter og debatter, og således er ikke oppstykkningen like forenklet som den gir inntrykk av. Likevel gir Dembours skoler en innføring i menneskerettighetsdebatten, og egner seg dermed som fortolkningsramme. De teoretiske perspektivene benyttes som forståelsesramme for oppgavens empiri, og er knyttet opp mot oppgavens forsknings spørsmål.

I dette kapitlet vil jeg legge frem hovedlinjene i hvorvidt menneskerettigheter er naturlige eller konstruerte, perspektiver som omhandler menneskerettigheter som imperialistisk normprosjekt, og hvordan de ulike skolene definerer hvem menneskerettighetene er for. Årsaken til at jeg har valgt å fokusere på hvorvidt menneskerettighetene anses for å være naturlige eller konstruerte, er for å vise rammeverket menneskerettigheter kan forstås ut fra. En forståelse for utgangspunkt kan klargjøre hvorfor meninger kommer til uttrykk. Jeg vil også presentere kritikken mot menneskerettigheter som vestlig normprosjekt, fordi enkelte akademikere påpeker manglende toleranse for andre verdisyn i menneskerettighetene. Dermed blir menneskerettighetene kritisert for å være intolerant, samtidig som menneskerettighetsundervisning er ment som et middel for å stimulere til toleranse.

Til slutt i dette kapitlet fremstilles de forskjellige betraktningmåtene når det gjelder hvem menneskerettigheter er for. Ettersom menneskerettighetsskolene har ulikt perspektiv på dette, legges de divergerende synspunktene frem.

#### **4.1. Naturlige eller konstruerte rettigheter?**

Menneskerettighetenes gyldighet har blitt argumentert for ut fra det perspektivet at rettighetene er iboende eller naturlige rettigheter. Det vil si at vi er født med disse rettighetene, og at mangel på rettigheter kommer til uttrykk gjennom ulik menneskelig kamp. Dembour (2006) plasserer teoretikere med denne tilnærmingen i det hun kaller naturrettskolen<sup>9</sup>. Innen den naturrettslige skolen anses menneskerettigheter som noe mennesket er født med, og er således ikke konstruert. Menneskerettighetene blir dermed nedtegnede regler som vi har identifisert ut fra verdien mennesket har, eller hva som er grunnleggende godt for mennesket. Det vil si at menneskerettighetene er for alle, og er universelle. Teoretikere innen denne skolen argumenterer for at menneskerettigheter er gitt ved en guddom, ved universet eller er normative levereregler nedfelt i selve menneskenaturen (Dembour, 2006). Som tidligere nevnt, har Jack Donnelly, som Dembour også plasserer innen denne tradisjonen, en tilnærming som ikke begrunnes ut fra menneskenaturen eller en guddom. Donnelly argumenterer for at forskning og filosofiske betraktninger om mennesket aldri vil kunne konkludere med hva som egentlig er i vår menneskenatur, og dermed kan ikke vår natur være begrunnelse for menneskerettigheter.

---

<sup>9</sup> Oversatt til norsk fra «natural scholars» (Dembour, 2006, s. 243 - min oversettelse).

Donnelly vektlegger en sterk «internasjonal normativ konsensus» som begrunnelse for menneskerettighetenes universalitet (Donnelly, 2003, s. 17 - min oversettelse). Likevel plasserer Dembour Donnelly innen naturrettskolen, på bakgrunn av Donnellys overbevisning om at mennesket kan ha menneskerettigheter og at disse er universelle (Dembour, 2006).

Noe av innholdet i rettighetene taler imot tanken om naturlige rettigheter. I det meste av menneskets historie har rettigheter som ILO<sup>10</sup>-konvensjon nummer 168 «om fremme av sysselsetting og et vern mot arbeidsledighet» (FN-sambandet, 1990) og ILO-konvensjon nummer 132 om ferie med lønn (FN-sambandet, 1973) vært ukjente begrep, som ikke har eksistert, fordi det meste av arbeidet ikke var lønnsarbeid. I følge tenkere Dembour plasserer innen den såkalte deliberative<sup>11</sup> skolen kan slike arbeiderrettigheter som nevnt ovenfor, ikke være et resultat av iboende og naturlige rettigheter som mennesket har, men snarere et resultat av nødvendige tiltak skapt for å imøtekomme samtidens menneskelige utfordringer (Dembour, 2006). Deres ståsted er grunnlagt på en mer pragmatisk tilnærming, og baseres på at menneskerettigheter er et resultat av konstruert konsensus. Den deliberative skolen er inndelt slik at den omfatter teoretikere som mener at menneskerettigheter kan implementeres i en nasjons lovverk, og på den måten ha virkekraft i et samfunn. De mener også at menneskerettigheter kan oppnå universell enighet dersom konsensusen rundt rettighetene styrkes, men avviser tanken om natur- eller gudgitte menneskeretter (Dembour, 2006).

Det kan være forskjellige årsaker til at noen rettigheter ikke har kunnet eksistere før. Fordi kultur og samfunn er i stadig endring, bør rettigheter forandres i takt med samfunnsutviklingen. I takt med samfunnsendringer kan press fra ulike grupperinger, som eksempelvis Amnesty International, bidra til at nye konvensjoner blir diskutert. Dersom det oppstår stor oppslutning om ny-formulerte rettigheter, øker presset på en ratifisering. Blant annet jobber Amnesty aktivt med å fremme homofile og lesbiskes rettigheter, og i mai 2012 kunne FN-sambandet melde at det på sju år hadde vært en tredobling av land i FN som stilte seg positiv til å gi rettigheter til homofile og lesbiske (Karlsen, 2012). Dette

---

<sup>10</sup> International Labour Organization (ILO). ILO kaller seg selv «FNs vaktbikkje i arbeidslivet» (ILO, 1996, 2014).

<sup>11</sup> Deliberasjon er et synonym for overveielse eller rådslagning (Store norske leksikon, 2005).

viser hvordan menneskerettighetene er i kontinuerlig endring, og må revideres etter hvert som samfunnsstrukturer endres. Når det gjelder naturlige rettigheter, behøver det ikke nødvendigvis å være motstridende at noen av dagens rettigheter ikke har kunnet eksistere før. Dersom grunntanken om menneskets verdighet og frihet er uforanderlig, og preger rettigheter etter hvert som nye samfunnsutfordringer oppstår, vil man fortsatt kunne argumentere for naturrett.

Likevel er rettigheter gitt til eksempelvis homofile, kvinner og barn et forholdsvis nytt fenomen. I 40 prosent av FNs medlemsland er homofili straffbart<sup>12</sup>, kvinner fikk ikke stemmerett i Sveits før i 1971, og FNs barnekonvensjon er ikke ratifisert av USA og Somalia<sup>13</sup> (BBC, 1971; Rutkow & Lozman, 2006; UNICEF, 2014; Vestheim, 2012). Diskusjonen går på hvorvidt vi regner det som naturlige rettigheter, fordi homofile, kvinner og barns rettigheter er blitt inkorporert som en naturlig del i av vårt kulturelle normsystem i dag, eller er disse rettighetene grunnleggende elementer ved vår menneskelighet?

Den naturrettslige og deliberative skolen baseres på de juridiske implikasjonene til menneskerettighetene. Naturrettstenkerne argumenterer for at menneskerettighetene identifiseres ut fra vår menneskelighet, og at dette nedfelles i lovverk. Den deliberative skolen begrunner menneskerettighetenes mulige universalitet ut fra konsensus internasjonalt, og en virkeliggjøring gjennom loven. Inndelingene Dembour har valgt å kalle protest- og diskursskolen tar utgangspunkt i en mer filosofisk betraktning av menneskerettighetene, og har liten eller ingen tro på at normative regler som skal sikre menneskeverdet, kan nedfelles i et lovverk (Dembour, 2006).

Den norske samfunnsforskeren Johan Galtung (2007) vektlegger at menneskerettighetene hadde sin opprinnelse i vestlige land, særskilt USA og Frankrike. Likevel understreker han at på tross av at tankene bak erklæringen hadde en klar opprinnelse, kan det likevel få universell oppslutning. Han mener at det er andre faktorer som avgjør hvorvidt noe er universelt. Det Galtung vektlegger når det gjelder menneskerettighetenes universalitet, er hvorvidt de blir akseptert av mennesker rundt om i hele verden, og ikke bare samfunnstopper og eliter. Han legger også til at for at menneskerettighetene kan kalles universelle, må de samstemme med andre kulturer, og oppfordrer vestlige land til å være mer lydhøre for andre sivilisasjoners normer, som også kan regnes som universelle.

---

<sup>12</sup> I antall er det 78 land i verden hvor homofili er straffbart (Vestheim, 2012).

<sup>13</sup> Per april 2014 (UNICEF, 2014).

Galtung mener at hittil har utarbeidelsen av menneskerettighetene vært preget av monolog, fremfor dialog og at økende grad av dialog internasjonalt er nødvendighet for at ikke menneskerettighetene skal oppfattes som en «vestlig tvangstrøye» (Galtung, 2007, s. 9–10).

#### **4.2. Menneskerettigheter som imperialistisk normprosjekt**

Når det gjelder menneskerettighetsundervisningens mål om toleranse, er diskusjonen rundt menneskerettigheter som imperialistisk normprosjekt særlig relevant. Årsaken til det, er at enkelte teoretikere hevder menneskerettighetenes utgangspunkt og promotering er en videreføring av europeisk imperialisme. Dersom menneskerettigheter ses i dette lyset, blir toleranse for andres livs- og verdivalg krenket av selve menneskerettighetsprosjektet. Dermed svikes ideen om at toleranse og menneskerettigheter henger naturlig sammen.

Jeg vet ikke om Norge er mer naiv enn andre stater, men jeg tror det er et generelt problem i den vestlige verden at vi forstår for lite av andre folkeslags tenkemåte og oppfatning av historien. Dessuten tror jeg nok at den vestlige oppfatningen av historien ofte er feil. At vi har bak oss en undertrykkelse, kan man si, mangel på respekt for andre folkeslags kultur, historie, religion som medvirker til at de er mer mistenksomme ovenfor vesten enn vi riktig forstår grunnene til. (Kåre Willoch i Gallefoss & Rommetveit, 2013).

På samme måte som Kåre Willoch kritiserer og påpeker arven av vestlig imperialisme, som han mener fortsatt preger verden globalt, blir menneskerettigheter kritisert av diskursteoretikerne for å være denne tidsepokens imperialistiske normprosjekt (Dembour, 2006). Forfatterne og akademikerne innen diskursskolen er kritisk til selve grunnlaget for menneskerettighetene. De ser menneskerettighetene som forankret i språket, og at de består av hva enn man legger i det. Diskursteoretikerne stiller seg også kritisk til at menneskerettighetene kan være universelle (Dembour, 2006). Årsaken til det er at de mener menneskerettighetene påståtte universalitet bare er et påfunn fra makteliten. De mener menneskerettigheter burde være for de som lider mest under ulike former for undertrykkelse, men at dette ikke er tilfelle fordi menneskerettighetene mangler virkekraft (Dembour, 2006).

John Grey (2013), politisk filosof og forfatter, sammenligner forkjemperne av menneskerettighetene med religiøse evangelister, der de begge har som mål å vise de motstrebende sjelene veien til det de definerer som det ene rette. Den eneste forskjellen er i følge Grey (2013), at religiøse evangelister ønsker å spre sin religion, mens

menneskerettighetsforkjempere ofte er kritiske til religion, men har en sterk tro på menneskerettighetene. Denne sammenligningen gjøres også av professor Makau Mutua som Dembour plasserer i diskursskolen. Mutua sammenligner kristendommens voldelige beseiring av Afrika med det moderne korstoget for menneskerettigheter (Mutua, 2002a). Han mener årsaken til fremveksten av menneskerettighetene i Europa stammer fra et statsapparat som satt med monopol på legitim voldsbruk, og at dette skapte behovet for et system som kunne beskytte borgerne mot staten (Mutua, 2002b). Videre skriver Mutua (2002b) at afrikanske land har hatt en utvikling som skiller seg fra den europeiske, og dermed er forholdet mellom individ og stat diametralt ulikt den europeiske, noe som resulterer i at menneskerettighetene i dagens form ikke passer afrikanske nasjoner.

På det afrikanske kontinent er det i dag 54 selvstendige stater, 8 territorier og 2 stater uten fullverdig internasjonal anerkjennelse (Thuesen, 2013). Selv om man vil kunne finne likhetstrekk på tvers av afrikanske landegrensener, tar Mutuas generalisering med avvisning av menneskerettigheter for afrikanske nasjoner, ikke høyde for at de ulike statene innad i Afrika skiller seg fra hverandre når det gjelder historie, kultur, statsstyring, religion og økonomi. Eksempelvis finnes det store forskjeller mellom Somalia og Sør-Afrika. Apartheidregimet i Sør-Afrika kan sammenlignes med nazistenes rasistiske undertrykkelse i Europa under andre verdenskrig, og kravet om menneskerettigheter kunne blitt utarbeidet i Sør-Afrika. Både menneskerettighetserklæringen, og kampen for like rettigheter i Sør-Afrika, etterspør et lovverk og en holdning basert på ikke-diskriminering.

Mutua (2002b) trekker frem at europeiske land har en statsmakt med monopol på vold, og derav kommer behovet for beskyttelse mot staten i form av menneskerettighetene. Mange afrikanske land<sup>14</sup> har også hatt en historie siden oppløsningen av koloniene med diktaturer og ett-partistatsstyring, som tidvis har ført til svekket legitimitet og frykt for statsmakten (Thomson, 2004). Blant annet førte politikken til Haile Mariam Mengistu i Etiopia til at mellom tre hundre tusen til en million mennesker døde av sult i 1984-1985 (Polman, 2010). Når det gjelder afrikanske land vil man dermed også kunne argumentere for et behov for beskyttelse mot staten, og ansvarliggjøring for overgrep begått mot egne borgere.

---

<sup>14</sup> Eksempelvis: Kenya under Daniel Arap Moi, Ghana under Kwame Nkrumah, Elfenbenskysten under Houphouët-Boigny, Ghana under Sekou Tourè, Zimbabwe under Robert Mugabe, Etiopia under Haile Mariam Mengistu og Sør-Afrika under Nasjonalistpartiet (Leraand, 2013; Simensen, 2004; Thomson, 2004).

Kritikken mot menneskerettigheter som imperialistisk normprosjekt kommer også fra akademikere i Europa. Den norske forfatteren og samfunnsforskeren Johan Galtung (2007) kritiserer menneskerettighetene for å fokusere på beskyttelse mot undertrykking som grunnlaget for mange av menneskerettighetene, og etterspør en manglende formulert rettighet mot utbytting (Galtung, 2007). Galtung påpeker at menneskerettighetene har et tydelig utspring fra et samfunn som så behov for visse rettigheter. Videre understreker han at ettersom det var den rike delen av verden som sto for formuleringen av menneskerettighetserklæringen, ble ikke utbytting av andre stater eller individer en del av erklæringen, fordi den vestlige halvkule opp gjennom historien har tjent seg rike på utpining av ressurser fra andre deler av verden (Galtung, 2007). Med denne kritikken har Galtung et kritisk skråblikk på vestlige staters baktanker under prosessen med å formulere menneskerettighetserklæringen. På bakgrunn av dette, plasserer Galtung seg innen diskursskolen, med unntak av at Galtung ikke avviser menneskerettighetenes mulige universalitet. Galtung står dermed i skjæringspunktet mellom protest- og diskursskolen.

Da menneskerettighetserklæringen ble undertegnet, var det 58 medlemsland i FN. Ingen av medlemslandene stemte mot Menneskerettighetserklæringen, men 8 land avsto fra å stemme. Disse var Sovjetunionen, Hviterussland, Ukraina, Tsjekkoslovakia, Polen, Jugoslavia, Sør-Afrika og Saudi-Arabia. Jemen og Honduras var fraværende (Nordahl, 2014). Blant de 48 landene som stemte for, kan 14 av dem kategoriseres<sup>15</sup> som vestlige (V): Afghanistan, Argentina, Australia (V), Belgia (V), Bolivia, Brasil, Canada (V), Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Danmark (V), Dominikanske republikk, Ecuador, Egypt, El Salvador, Etiopia, Filippinene, Frankrike (V), Guatemala, Haiti, Hellas (V), India, Irak, Iran, Island (V), Kina, Libanon, Liberia, Luxembourg (V), Mexico, Myanmar, Nederland (V), New Zealand (V), Nicaragua, Norge (V), Pakistan, Panama, Paraguay, Peru, Storbritannia (V), Sverige (V), Syria, Thailand, Tyrkia, USA (V), Uruguay, Venezuela (FN-sambandet, 2013).

I 1948 så verden annerledes ut i dag, så den noe forenklede (V)-merkingen ovenfor, kan kritiseres for å skjule allianser, manglende selvstendighet og økonomiske interesser ved å stemme ja til Menneskerettighetserklæringen. En historisk analyse av de ulike statenes selvbestemmelse ved undertegnelse vil være nødvendig for å tilbakevise Galtung og

---

<sup>15</sup> Min kategorisering.



Mutuas argument om at erklæringen ble utformet av vestlige land og presset på andre stater. Blant de nevnte statene ovenfor, som stemte for Menneskerettighetserklæringen, er kun tre av de 48 landene afrikanske: Etiopia, Egypt og Liberia. I 1948 lå de fleste afrikanske områder under europeisk okkupasjon.

Kritikken fra Mutua (2002b) og Galtung (2007) vektlegger at menneskerettigheter har et kulturelt betinget opphav i Europa, og dermed ikke passer til resten av verden. Denne kritikken tar riktignok ikke høyde for at Europa også har en historisk utvikling, som er en motpol mot mange av dagens menneskeretter. For omkring 65 år siden hadde nazismen og fascismen sitt utgangspunkt i Europa, og tok verken hensyn til statsmakt eller suverenitet. Under andre verdenskrig var det ikke lenger staten som hadde monopol på vold, men en invaderende makt utenfra. I tillegg har Europa hatt en historisk ekspansjon, som har rammet store deler av den ikke-europeiske verden, og etterlatt deler av Afrika, Sør Amerika og Asia robbet for utviklingsmuligheter. Således kan Europa, og etter hvert USA, sees som å ha vært den største motvekten mot idealene som fremmes i menneskerettighetene (Blommaert & Verschueren, 1998). Dette kan også være årsaken til at menneskerettigheter har presset seg frem som en nødvendighet med utgangspunkt i Europa. Nazismens herjinger og atomtrusselen blir også benyttet som begrunnelser for FNs Menneskerettighetserklæringen av 1948:

Vi kom inn i en ny verden - en verden der vi måtte lære å leve i vennskap med våre naboer av ulike raser, med ulik tro og farge, eller innse at vi står i fare for å utslettes fra jordens overflate (Eleanor Roosevelt i Glendon, 2002, s. 24 -min oversettelse).

### **4.3. Hvem er menneskerettighetene for?**

Ingen mennesker er identiske selv om det kulturelle opphavet er det samme. Mangfold også innad i kulturelle grupper kan trekkes frem som et argument for at menneskerettigheter bør baseres på individers grunnleggende behov (Dembour, 2006). Med et sterkt individfokus kan man se bort fra menneskerettighetenes opphav og fokusere på menneskerettighetenes formulering slik at alle mennesker, uavhengig av nasjonalitet, kjønn, kulturelt opphav eller religiøs tilhørighet, kan ivaretas i et globalt lovverk.

Teoretikere innen protestskolen ser på menneskerettigheter som noe positivt for menneskeheten (Dembour, 2006). Samtidig har de et pessimistisk syn på menneskerettighetenes oppnåelse, fordi det alltid vil eksistere makt og lidelse som vil være et hinder for menneskerettighetene. De mener at selv ikke i lovverket kan

menneskerettighetene integreres, fordi lovverket ikke vil respektere grunnverdiene i menneskerettighetene. Menneskerettighetene blir likevel sett på som universelle (Dembour, 2006). Guy Haarscher plasserer av Dembour innen protestskolen. Haarscher har en tilnærming til menneskerettighetene som er basert på altruisme fremfor hedonisme. Det vil si at menneskerettigheter er en kamp man bør utkjempe for andre, og ikke bare for egen vinning (Dembour, 2006). Som navnet impliserer, har protest-teoretikerne en systemkritisk tilnærming til menneskerettighetene. De kommer med krass kritikk av at store deler av den vestlige verden, som de anklager for å leve med en ineffektiv erklæring, fordi borgerne er tilpass med tilværelsene, og ikke ser behovet for å kreve sine rettigheter. Haarscher påpeker at styresmaktene i mange land passiviserer sine borgere ved å gi de rettigheter, men at dette brukes som et skalkeskjul for å holde på makten. I tillegg mener teoretikere innen protestskolen at menneskerettighetsapparatet er profesjonalisert på en slik måte at uprivilegerte mennesker uten makt og ressurser står sjanseløse ovenfor systemet (Dembour, 2006).

Thomas Pogge (2008) ser på undertrykkelse og utbytting på samme måte som Galtung (2007). Pogge skriver at den rike delen av verden hindrer grunnleggende menneskerettigheter for verdens fattige, gjennom utbytting som holder mennesker i fattigdom. Dermed fører utbytting til undertrykking. Det internasjonale handelssystemet, og WTO spesielt, har avlet frem en verden der man tillater at menneskers rettigheter krenkes. Eksempelvis kan et firma eller en person ha monopol på produksjon og salg av såfrø og medisiner, og få betydelig økonomisk gevinst på bekostning av verdens fattige (Pogge, 2008). Menneskerettighetsapparatets struktur, ved at staten kun er ansvarlig ovenfor egne borgere, kan være et hinder for ansvarliggjøring av den rike delen av verden ovenfor den fattige. Den rike minoriteten er fratatt ansvar for utjevning av ressurser, som kan bedre menneskerettighetssituasjonen for den fattige majoriteten globalt (Pogge, 2008). Med denne positive grunnholdningen til menneskerettigheter, men med en mistro til selve menneskerettighetssystemet, plasserer Pogge seg i protestskolen. Pogge anerkjenner menneskerettighetenes eksistens, men understreker at de juridiske kanalene, slik de er i dag, sviker selve ideen og verdigrunnet for menneskelig verdighet i menneskerettighetene, fordi de beskytter undertrykkeren, og ikke de som lider mest.

I et intervju, i forskningsmagasinet *Apollon*, kritiserer filosofen Henrik Syse (i Hoff, 1997) også menneskerettighetene slik de er utformet i dag. Syse retter kritikken blant annet mot

individfokuseringen av menneskerettighetene, fordi rettigheter som eiendomsrett blir prioritert fremfor nød og fattigdom. Likevel mener Syse at menneskerettighetstankegangen er viktig for å sikre tanken om menneskeverd. Dette er også i tråd med protestskolen.

### **Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg presentert teoretiske perspektiver på menneskerettigheter. Ved bruk av Dembours skolemodell, har jeg trukket frem teoretikere med divergerende syn som representerer de fire skolemodellene.

Akademikere og forfattere Dembour plasserer innen naturretten argumenter for at menneskerettighetene er nedfelt i menneskenaturen. Utfordringen for menneskerettighetene er dermed å identifisere, og implementere rettighetene, i lovverket. De deliberative teoretikerne har derimot ikke tro på menneskerettigheter på samme måte som naturrettenkerne, men påpeker at menneskerettighetene oppstår og virkeliggjøres gjennom lovverket. De har dermed en mer konstruktivistisk tilnærming til menneskerettighetene enn tenkerne innen naturretsskolen. Diskurs- og protestskolen er mer kritisk til menneskerettighetene slik de er i dag enn de to øvrige. Protestskolen har et grunnleggende positivt syn på menneskerettighetenes mulige positive innvirkning, men understreker at en maktelite alltid vil sno rettighetene til egen vinning, og dermed er implementering i lovverk uforenelig med prinsippene i menneskerettighetene. Diskursskolen er grunnleggende kritisk til både ideen bak, og menneskerettighetene slik de fremstår i dag. Enkelte innen denne skolen kaller menneskerettigheter for imperialisme.

Disse fire skolene benyttes som et rammeverk i oppgavens analyse for å belyse menneskerettighetsdiskurs hos elever og lærere som har *Politikk og Menneskerettigheter*.

## 5. Diskursanalyse

Diskursanalyse er både et teoretisk ståsted og et metodisk grep. Det er årsaken til at dette kapitlet om diskursanalyse plasseres som et eget kapittel<sup>16</sup> mellom teoretiske perspektiver og metode.

Språket legger grunnlaget for all kommunikasjon mellom mennesker. Ved skriftlig og muntlig språk former vi vår forståelse av verden. Vi former språket og blir igjen formet av hvordan vi bruker språket. På denne måten skaper vi verden og vår forståelse av den.

Diskursanalyse er studie av hvordan språket skaper mening, forståelse og handling (Handford & Gee, 2012). Et av målene for diskursanalysen i denne studien, har vært å skissere hva elever og lærere anser som naturlig eller selvfølgelig. Teun van Dijk (1993) kaller diskurs for «semantisk<sup>17</sup> isfjell» der det man hører eller ser kun er en liten del av hva som faktisk sies. I en tekst eller dialog er det kunnskap som tas for gitt, - som ikke uttales direkte, men som likevel er en del av kommunikasjonen (Dijk, 1993, s. 109).

Det som undersøkes, er altså meningsskaping og kommunikative praksiser på mikronivå i relasjon til samfunnsmessige og sosiokulturelle strukturer på makronivå (Hitching & Nilsen, 2011, s. 11).

Her tydeliggjøres det at diskurs er tett knyttet opp mot meningsskaping. Gjennom analysen har jeg brukt det Gill (2000, s. 178) kaller «skeptisk lesning» av utsagn og tekst. Dette betyr i hovedsak å finne meningen bak det som har blitt sagt av informantene og teksten i pensumbok. Diskurs er i følge Gill å «etablere en versjon av verden i møte med konkurrerende andre» (Gill, 2000, s. 176). Dermed blir både det som ikke sies, og det som vektlegges i stor grad, av interesse for studien.

James Gee skiller mellom diskurs med liten d og diskurs med stor D. Diskurs med liten d dreier seg om det grammatiske, eller hvordan man sier noe, fremfor hva man sier. Diskurs med stor D, handler derimot om hva man uttrykker når det gjelder hva man tror, setter pris på, vektlegger og hvordan man deltar (Gee, 2011). I denne oppgaven er det diskurs med stor D som blir benyttet i analysen.

---

<sup>16</sup> Diskursanalysens utfordringer knyttet til validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og overførbarhet er plassert under punkt 6.6. i metodekapitlet.

<sup>17</sup> Semantisk kommer av semantikk som gjelder «ordenes betydning» (UiO & Språkrådet, 2010b).

## 5.1. Ståsted og tolkningsgrunnlag

Diskursanalyse er ikke nøytral, fordi det i stor grad baseres på tolkning. Under vil jeg synliggjøre mitt ståsted for å vise utgangspunktet for studien. Nettopp fordi diskursanalyse er konstruktivistisk, bør ståsted tydeliggjøres så leser kan identifisere forskers egne diskurser i møte med prosjektet (Bryman, 2012). Under vil jeg gi en kort presentasjon av de personlige faktorene, som jeg mener er relevant for valg av fokus.

Jeg er kvinne i begynnelsen av trettiårene, er gift og har tre barn. Min far vokste opp som misjonær barn i Etiopia der besteforeldrene mine bodde i tretti år. Jeg har vokst opp i en kristen familie, og anser meg selv som agnostiker. Tidligere har jeg studert journalistikk, og har en bachelor i Utviklingsstudier.

Gjennom oppveksten opplevde jeg negative tilbakemeldinger på mine besteforeldres innsats som misjonærer, og beskrivelsen av misjonsarbeid som imperialisme passet ikke med mitt bilde av deres arbeid. Dette gjorde at jeg gjentatte ganger måtte evaluere hva jeg selv mente var rett og galt om misjons- og bistandsarbeid.

Når det gjelder religiøsitet, har vokst opp i en religiøs familie, og har alltid ansett dette som en trygg og positiv ramme for mitt liv. Å vokse opp som uttalt kristen i hva jeg opplevde som et sekulært Norge, har tidvis vært vanskelig, og har gitt en opplevelse av å være utenfor. Å være gift med en ateist i dag, har vært krevende og enormt lærerikt når det gjelder min egen religiøsitet, samtidig som det har gjort meg sensitiv for viktigheten av å kunne konstruere sin egen virkelighet, samt møte forståelse og anerkjennelse for denne. Dette er relevant fordi jeg har blitt mer sensitiv for at forskjellige mennesker også oppfatter verden ulikt, og at det er få oppfatninger om verden som passer for alle. Denne tematikken kan ha påvirket ønsket om å undersøke holdninger som kommer til uttrykk gjennom samtaler om menneskerettighetene.

Menneskerettigheter baseres på alle menneskers likeverd. Med ulikheter i verden økonomisk, sosialt, religiøst, kulturelt og politisk som bakteppe, ble jeg interessert i å se hvorvidt undervisning i menneskerettigheter påvirker elevenes og lærernes syn på *de andre*<sup>18</sup> og bidrar til toleranse. Holdninger som blir tatt for gitt blant elever og lærere som har *Politikk og Menneskerettigheter*, kan bidra til å synliggjøre

---

<sup>18</sup> *De andre* er et «retorisk grep som brukes for å konstruere et skille mellom vestlige og ikke-vestlige kulturer» (Ruud, 2009, s. 4).

menneskerettighetsundervisningens agenda og påvirkning, samt synet på vår del av verden kontra *de andre*.

## 5.2. Hypoteseutvikling

Innenfor forskning har man tradisjonelt sett to modeller man organiserer hypoteseutvikling ut fra. Disse er induktiv og deduktiv hypotesemodell. Kort forklart starter man med en teori i deduktiv modell, og dermed danner denne teorien grunnlaget for undersøkelsene og analysene. Den induktive modellen lar funnene lede frem til en teori på bakgrunn av forskningen (Bryman, 2012). Det finnes også en tredje metode for hypoteseutvikling som kalles abduksjon<sup>19</sup>. I dette prosjektet har den abduktive metoden blitt benyttet for å komme frem til en hypotese. Med en abduktiv hypoteseutvikling starter man ikke med en hypotese, men på bakgrunn av noe forskeren har bemerket seg, undersøkes fenomenet på leting etter mønster eller sammenhenger. Deretter utvikles hypotesen underveis i prosessen (Hitching og Nilsen, 2011).

I en abduktiv tilnærming settes materiale som skal undersøkes alltid inn i en generell sammenheng, altså i en videre kontekst. Denne koblingen til kontekst er et viktig skille mellom abduktiv og deduktive tilnærminger. (...) De nye hypotesene som settes frem, er ikke vilkårlige eller tilfeldige, men avhengig av hvor stor innsikt forskeren har i den aktuelle konteksten. En slik tilnærming kan også karakteriseres som en rekonstruerende metode, ved at forskeren gjennom teoretiske abstraksjoner forsøker å utvendiggjøre, fortolke og forstå hvordan meningsfulle budskap dannes (Hitching og Nilsen, 2011, s. 18–19).

Slik sett passer abduktiv hypoteseutvikling med forskning som baseres på diskursanalyse. Ideen til denne studien kom etter undervisningen om menneskerettigheter, som er en del av masterstudiets første år. Gjennom undervisning og oppgaveskriving i dette faget, fikk vi kunnskap om de ulike ståstedene som finnes når det gjelder menneskerettigheter i dag, introdusert gjennom boken *Who believes in Human Rights* (Dembour, 2006). På bakgrunn av at det eksisterer et mangfold når det gjelder synet på menneskerettigheter, ønsket jeg å se nærmere på hvorvidt dette mangfoldet ble tatt i betraktning i faget *Politikk og Menneskerettigheter* i den norske videregående skole. Ved å ta utgangspunkt i kritikk og mangfold når det gjelder menneskerettigheter, og undersøke hvordan elever og lærere oppfatter dette, overføres tematikken til en annen kontekst og undersøkes. Dermed er studien utviklet i tråd med den abduktive metoden.

---

<sup>19</sup> Abduktiv hypotesemodell er utviklet av den amerikanske filosofen Pierce (1839-1914) (Hitching og Nilsen, 2011).

Det dreier seg altså om en hermeneutisk sirkel, der man går fra helhetsforståelse til delforståelse og til en ny helhetsforståelse (Hitching og Nilsen, 2011, s. 19).

Menneskerettigheter, og hvordan menneskerettigheter blir forstått, blir brutt ned til delforståelsen av hva elever, lærere og pensumbok formidler i samtaler om menneskerettigheter. Disse dataene blir dermed analysert for å gi en ny helhetsforståelse.

### **5.3. Kontekst**

Diskursanalyse i denne oppgaven baseres på språklig meningsskaping. Meningsskaping oppstår ikke i et vakuum, men er avhengig av konteksten som lager rammene for kommunikasjonen. Fordelen med å foreta diskursanalyse med datamaterialet fra eget lokalsamfunn, er at jeg er medlem av den samme epistemiske gruppen som informantene. Dette innebærer at vi deler en del oppfatninger om hva som er sant eller riktig, basert på felles kulturelle forståelser av virkeligheten. Dette gjør tolkningsarbeidet lettere, fordi det er en del ting jeg kan anta om deres bakgrunnskunnskap.

Diskursanalyse blir dermed en analyse av hvordan man konstruerer sitt bilde av verden. Det er viktig å være klar over i en diskursanalytisk tilnærming, at kommunikasjon henger sammen med aktørene, og situasjonen hvor yringer blir fremmet (Hitching & Nilsen, 2011). Hitching og Nilsen (2011) skiller mellom det de velger å kalle *kulturkonteksten* og *situasjonskonteksten*.

Kulturkonteksten kan forstås som noen kulturelle rammer som er avgjørende for den meningsskapingen som undersøkes. Disse rammene kan for eksempel være historiske, ideologiske, politiske, økonomiske, sosiale, geografiske eller institusjonelle forhold. Situasjonskonteksten gjelder den konkrete sammenhengen der meningsskaping foregår (tid og sted), forholdet mellom deltagerne som kommuniserer (for eksempel om forholdet er symmetrisk eller asymmetrisk), tidligere kommunikasjon og lignende (Hitching og Nilsen, 2011, s. 29).

Situasjonskonteksten for prosjektet, er at alle intervjuer ble foretatt på skoler i skoletiden. Dette gjaldt både lærerne og elevene. Det ene lærerintervjuet ble foretatt på et nesten tomt lærerværelse, mens de tre andre lærerintervjuene ble foretatt på ett av skolens grupperom. Samtalene var basert på frivillig deltagelse, men for elevene betød deltagelse av at de ikke behøvde å være med i timen. Likevel fikk jeg inntrykk av at de elevene som valgte å delta i denne studien, var motiverte for faget. Fokusgruppene med elevene ble foretatt på skolens område. Den ene fokusgruppen var i et tomt klasserom, den andre i et grupperom på

biblioteket. Begge fokusgruppene tok mellom en og en halv og to timer. Vi tok ingen pauser i løpet av samtalen.

I fokusgruppe A var det fire deltagere. I denne fokusgruppen oppsto det lett diskusjon mellom informantene, og jeg fikk inntrykk av at det var en viss politisk uenighet mellom dem. Elevene gav ikke inntrykk av at de lett kunne føre hverandre eller ta etter hverandre i samtalen fordi de motsa og irectesatte hverandre. Tidvis ble det høy temperatur i samtalen. Dermed gav de inntrykk av å være trygge på egne holdninger, og virket heller ikke redd for å ytre dem.

I fokusgruppe B var det seks deltagere. I denne gruppen virket det som grobunnen for diskusjon var mindre. Gruppen fremsto som mer samstemte enn den andre gruppen. Dette kan selvfølgelig ha sammenheng med at gruppen var større, og dermed kan det ha blitt mer skremmende å ytre meninger som man ikke visste om de andre ville bifalle. Forholdet mellom de ulike elevene i gruppen kan også ha vært asymmetrisk på en slik måte at det er enkelte som setter premissene for hva som ytres. Slike faktorer vil alltid kunne være en bakgrunnsfaktor når man kommer inn i en situasjon hvor informantene allerede har kjennskap og erfaring med hverandre. Slike situasjonsbetingelser kan vanskelig la seg avsløre i løpet av en enkeltsamtale.

Når det gjelder den kulturelle konteksten til fokusgruppene, var begge skolene der fokusgruppesamtalene ble utført, offentlige skoler i en by. Resultatene i dette prosjektet må dermed ses i sammenheng med det kulturelle og politiske miljøet i Norge. Både utdanningens form, innhold og oppbygning er preget av den norske sosialdemokratiske velferdsmodell. Man kan si at det norske idealet for skolesystemet har hatt som målsetting at alle barn skal ha lik rett til utdanning uavhengig av inntekt, bosted eller sosial status. Disse verdiene sammenfaller i stor grad med likhetsprinsippene i menneskerettighetene.

James Gee (2011) omtaler noe han kaller for «innrammingsproblemet» når det gjelder kontekst. Det vil si at samme hvor mye av konteksten man tar i betraktning, vil det alltid være andre måter å vektlegge konteksten på, som vil kunne gi resultatene et annerledes utfall. Samtidig er innramming et verktøy for diskursanalysen, fordi den tillater å vide ut konteksten og dermed synliggjøre hva som blir utelatt eller usagt (Gee, 2011; Handford og Gee, 2012).



## 5.4. Kritisk diskursanalyse

Norman Fairclough publiserte en artikkel i 1989 ved navn *Language and Power* (Fairclough, 1989), og introduserte med dette rammeverket for kritisk diskursanalyse. Kritisk diskursanalyse er et resultat av en analysemodell, som studerte sammenhengen mellom språk, makt og ideologi (Fairclough, 1995). Kritisk diskursanalyse fokuserer på retoriske detaljer fordi språket er en maktressurs som viser hvilke versjon av verden som privilegeres. Diskursanalyse med dette fokuset forbindes gjerne med Foucault (Prior, 2003).

Makt, ulikhet og klasseskiller ligger til grunn for kritisk diskursanalyse. Fairclough (1995) skriver at det er ulikhetene og undertrykkningen produsert av det kapitalistiske system som gav opphavet til kritisk diskursanalyse. Han påpeker at kritisk analyse blir kritisert for å fokusere på konsepter som ideologi, klasser og makt, og mener dette har sammenheng med fremveksten av det han kaller «en ny, aggressiv høyreside» (Fairclough, 1995, s. 15). Dermed kan man si at kritisk diskursanalyse har et politisk utgangspunkt som har veiledet analyseformen, og som setter søkelyset på enkelte aspekter i språk eller tekst, som er diktret av ideene om at det eksisterer et maktforhold som er usunt, og dermed bør elimineres:

Kritisk tilnærming, som i kritisk diskursanalyse, går lengre enn diskursanalyse i å ikke bare beskrive sosiale praksiser, men også se hvilke konsekvenser dette kan ha for ting som status, solidaritet, distribusjon av sosiale goder og makt. Kritiske diskursanalytikere argumenterer for at språket alltid er en del av sosiale praksiser som igjen får konsekvenser og påvirker politiske ting som status, solidaritet, distribusjon av sosiale goder og makt (Gee, 2011, s. 28 - min oversettelse).

Kritisk diskursanalyse vektlegger makt og ideologi som drivkraft for rådende diskurs. Man kan si at kritisk diskursanalyse henger tett sammen med ideologi og sosiokulturell transformasjon (Bryman, 2012). En kritisk diskursanalytiker vil dermed forsøke å avdekke forholdet mellom diskursen og virkeligheten, og med dette også synliggjøre ideologi og maktforhold som råder innenfor en oppfatning av virkeligheten. Dermed blir det viktig å analysere diskurs i sammenheng med sosiale strukturer. Kritisk diskursanalyse forsøker blant annet å avdekke hvorfor noen holdninger tas for gitt, mens andre avfeies eller undergraves (Bryman, 2012). Denne studien vil ved hjelp av kritisk diskursanalyse studere hvilken versjon av menneskerettighetene som dominerer.

Skolen er ikke en lukket arena for nøytral kunnskapsformidling, men en del av reproduksjon av sosiale strukturer som finnes i et samfunn (Rogers, 2011). En studie av holdninger blant elever vil dermed ikke bare være et utsnitt av hva som skjer i skolen, men vil også kunne si noe om holdninger generelt i samfunnet. Dette både på bakgrunn av skolens rolle som dannelsesinstrument for barn og unge, og den kulturelle, videre konteksten, hvor kunnskap og holdninger skapes og reproduseres. De sosiale strukturene som reproduseres i skolen er ikke irrelevant for kompleksiteten i det globale verdenssystemet. Synet på makt og ulikhet, og de enorme forskjellene mellom den rike og den fattige verden, blir adressert også i skolen. Dette bidrar igjen til å forme de generelle holdningene til verden (Rogers, 2011). Kritisk diskursanalyse ser nærmere på de retoriske detaljene som avdekker hvordan makt og ulikhet blir presentert. Retoriske detaljer og konstruksjon av argumenter i samtaler med elever og lærere analyseres i kapittel 7, og analysen ser nærmere på hvilke diskurs knyttet til menneskerettigheter og toleranse som kommer til uttrykk.

### **Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg lagt frem diskursanalyse, både som teoretisk ståsted for studien, og som metodisk grep for analysen. Hovedsakelig retter diskursanalysen seg inn mot å se hvordan man etablerer en versjon av verden i møte med andre, og hvilke holdninger som blir privilegert og hvilke som blir marginalisert. Den kritiske diskursanalysen ser også på hvilke konsekvenser rådene diskurs kan ha for et samfunn når det gjelder distribusjon av goder, makt og status. I neste kapittel presenteres metodene som benyttes i studien.

## 6. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for den vitenskapelige tilnærmingen til feltarbeidet.

Først vil jeg redegjøre for valg av fortolkende epistemologi og kvalitativ metode som utgangspunkt for besvarelsen av forskningsspørsmålene. Deretter vil jeg legge frem forskningsdesignet som har satt rammeverket på metodevalg. Videre vil jeg legge frem hvorfor jeg har benyttet intervju og fokusgruppe som metode for å samle inn empiri, og hvilke intervjumodeller som har blitt benyttet i forskningsintervjuet. Til slutt vil jeg reflektere rundt etiske problemstillinger i forbindelse med prosjektet og refleksjoner rundt forskerrollen.

Det er viktig å understreke at holdninger og meninger som kommer til uttrykk om menneskerettigheter, kan være preget av andre faktorer enn undervisningen i *Politikk og Menneskerettigheter* selv om dette var utgangspunktet for spørsmålene i intervjuene. Når det gjelder menneskerettigheter kan både lærere og elever ha kunnskap om, og være påvirket av, andre aktører enn skolen og faget.

### 6.1. Fortolkende epistemologi og kvalitativ forskning

Kvalitative studier forholder seg til data på en mer fortolkende måte enn kvantitative metoder (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011). Valg av kvalitativ eller kvantitativ forskningsmodell kan være et resultat av forskers interessefokus. Personlig har jeg funnet kvalitativ forskning mer interessant som metode fordi den åpne formen tillater interessante digresjoner man ikke nødvendigvis ville fått uten bruk av kvalitativ tilnærming.

Selv om den kvalitative forskningsmetode i mange sammenhenger egner seg til forskning innen samfunnsfag, finnes det likevel kritikk mot denne modellen. Kvalitativ og fortolkende epistemologi er en åpen form for forskningsmetode, og er sårbar for forskers grunnsyn og betraktningssmåte. Dette er årsaken til presentasjonen av relevante elementer ved meg i kapittelet om diskursanalyse, og i refleksjonene rundt forskerrollen. Gjennom innsamling av empiri er forskers rolle avgjørende for troverdigheten til funnene fordi intervjueren vil kunne være førende for hva som blir sagt eller fremmet i innsamlingsfasen (Bryman, 2012). På samme måte er valg av forskningsfokus, design, metoder og analysemodell et resultat av forskers utvelgelsesprosess og vil dermed påvirke resultatene. Dermed blir vektlegging av metoder viktig for å belyse hvordan resultatene har fremkommet.

## 6.2. Forskningsdesign

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011) sammenligner forskningsdesign med design på andre områder som klær og møbler. På samme måte som annen type design, skal forskningsdesignet gi form til gjennomføringen av undersøkelsene. Det finnes ulike typer design, og dermed må forsker finne designet som egner seg for å veilede datainnsamlingen, slik at det kan besvare forskningsspørsmålene.

Forskningsdesignet omhandler alt det som har med innsamling av data eller undersøkelser i en studie (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). Kort forklart er forskningsdesign måten ulike modeller eller fremgangsmåter blir satt sammen i undersøkelsesprosessen. Dette omhandler også i hvilke tidsaspekt undersøkelsene gjøres. Innen denne studien benyttes det Bryman kaller «cross-sectional research design» eller tverrsnitt av et fokusområde (Bryman, 2012, s. 58). Denne typen undersøkelser gir datamateriale fra en avgrenset periode. Datainnsamlingen i dette prosjektet strakk seg over noen få uker høsten 2012. En tverrsnittsundersøkelse må dermed ta høyde for at resultatene fra studien vil kunne gi et annet utfall, dersom undersøkelsen ble foretatt på et annet tidspunkt (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). Tverrsnittsundersøkelse egnet seg til undersøkelser i forbindelse med masteroppgave, fordi jeg hadde begrenset med tid til å gjennomføre undersøkelsene. Et større forskningsprosjekt kunne med fordel ha hatt studier som omfattet flere skoler, samt strukket seg over et lengre tidsrom. Likevel er det interessant å undersøke elever og læreres holdninger og meninger også i en begrenset eller kort periode. Tidspunktet undersøkelsene ble foretatt var også svært beleilig, fordi alle elevene som deltok i fokusgruppene nettopp hadde gått gjennom et tema i undervisningen som dreide seg om menneskerettighetenes opprinnelse og begrunnelse. Etersom mange av spørsmålene i intervjuguiden dreide seg om nettopp dette, var det en fordel for samtalen at elevene satt med fersk kunnskap om emnene. Det samme gjaldt også for lærerne.

Empirien er basert på semi-strukturerte lærerintervjuer<sup>20</sup>, semi-strukturerte fokusgruppediskusjoner<sup>21</sup> med elevene, et enkelt spørreskjema<sup>22</sup> med en kvantitativ

---

<sup>20</sup> Intervjuguiden til lærerne ligger som vedlegg.

<sup>21</sup> Intervjuguiden til fokusgruppene ligger som vedlegg.

<sup>22</sup> Spørreskjema til elevene ligger som vedlegg.

tilnærming til elevene og dokumentanalyse av relevante kapitler i pensumbok. Under følger en mer inngående beskrivelse av fremgangsmåten innen de nevnte undersøkelsesmetodene. Fremfor å basere studiens empiri ensidig på lærer- eller elevintervju, ville jeg heller ta et tverrsnitt av få, men mangfoldige kilder til samme tematikk. Dette gir flere kilder, og kan bidra til en mer helhetlig forståelse av diskursen innenfor feltet.

### 6.3. Utvalg av informanter

Ettersom jeg strategisk har valgt ut elever fra tredje klasse på videregående skole som har *Politikk og Menneskerettigheter* i Østlandsregionen, har jeg det Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011, s. 108) kaller «homogent utvalg». De er alle tenåringer som har gått gjennom den norske grunnskolen og deretter videregående, og man kan anta at de har en interesse for samfunnsspørsmål ettersom de velger dette studiespesialiserende faget som en del av sin videregående utdanning:

Denne utvalgsstrategien<sup>23</sup> er vanlig i forbindelse med gruppesamtaler fordi vi ønsker at deltagerne relativt lett skal kunne kommunisere med hverandre.(...) Informantenes erfaringer har vanligvis større betydning for om de er interessante informanter, enn demografi (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 108).

Også lærerne er en forholdsvis homogen gruppe, fordi de underviser i samme fag, samt har utdanningsbakgrunn innen statsvitenskap. Ingen av dem har formell utdanning innen menneskerettigheter, og dette samstemmer med Husbys (2009) funn i masteroppgaven *Kompetansen til lærere som underviser i faget politikk og menneskerettigheter i videregående skole i Rogaland fylkeskommune*. Leder i Menneskerettighetsakademiet Lillian Hjorth (2012) er også oppmerksom på manglende utdanning innen menneskerettigheter hos lærere i faget.

Utvalget for datainnsamlingen ble gjort med to metoder. Informantene ble valgt ut på bakgrunn av det Bryman (2012) beskriver som 'non-probability sample'. Det vil si at utvalget er bevisst valgt, og ikke plukket ut vilkårlig. Det ville ikke være relevant for prosjektets mål å velge informanter basert på en vilkårlig utvelgelse fordi jeg måtte snakke med elever og lærere som hadde *Politikk og Menneskerettigheter* som fag. Bryman (2012, s. 418) kaller metoden benyttet her «purposive sampling» eller målrettet utvelgelse.

---

<sup>23</sup> Homogent utvalg.

Lærerne og elevene måtte velges på en strategisk måte for å være relevant for forskningsfokuset. Utvalget er dermed ikke representativt, men strategisk satt sammen for å være hensiktsmessig (Patton, 2002).

I utvelgelsen av kilder benyttet jeg meg av det Patton (2002, s. 236) beskriver som «nøkkelinformant», for å få navn og kontaktinformasjon til en av lærerne. Det vil si at jeg hadde en bekjent som kunne introdusere meg for en av lærerne. Nøkkelpersonen hadde allerede lagt inn et godt ord for prosjektet, og gav åpning for kontakt. Problemer knyttet til hvorvidt denne nøkkelinformanten hadde innvirkning på studien ble unngått ved at nøkkelpersonen satte meg i kontakt med den forrige læreren i faget, som henviste meg videre til den læreren som skulle ha faget høsten 2012. Dermed var det ingen direkte kontakt mellom nøkkelinformanten og læreren jeg intervjuet.

De andre skolene valgte jeg på bakgrunn av tilgjengelighet og hvem som var villig til og delta. Jeg tok kontakt med en rekke skoler på Østlandet som tilbyr dette faget til sine elever, men det var vanskelig å få tak i informanter. Dermed måtte jeg gripe sjansen så fort noen sa seg villig til å delta. Ut i fra beregninger om tid og kostnad anså jeg det som hensiktsmessig å velge tilgjengelige skoler. Derfor valgte jeg skoler i Østlandsregionen der jeg selv bor. Bryman (2012, s. 201) beskriver denne formen for utvalg for «convenience sampling» eller utvalg basert på bekvemmelighet. Denne formen for utvelgelse kan være en svakhet for prosjektets generaliserbarhet, men fordi utvalget allerede var begrenset ved at jeg ville intervjuere lærere og elever i faget *Politikk og Menneskerettigheter* i tredje klasse på videregående skole, anså jeg utvelgelsen som fornuftig, fordi det ville gjøre feltarbeidet mindre kostbart og mer effektivt.

Fokusgruppen ble valgt ut ved at to av lærerne spurte elevene i klassen sin om noen kunne tenke seg å delta. I den ene klassen var det fire som meldte seg, i den andre klassen var det seks. Elevene som deltok mistet to undervisningstimer i faget ved å delta, og det ble klargjort at deltagelse ikke ville ha innvirkning på lærerens fastsettelse av karakterer i faget. Det kan ikke utelukkes at det var de mest engasjerte eller faglig sterke elevene som meldte seg til fokusgruppen, eller at elevene ønsket å delta for å slippe undervisning. Disse elementene må tas i betraktning når resultatene fremlegges. Denne metoden for utvelgelse har sine svakheter, men den sikrer frivillig deltagelse uten innblanding av meg som fremmed i klasserommet. Likevel er det verdt å nevne at elevene kan ha tenkt at det ville gi

et godt inntrykk på læreren dersom de meldte seg til ekstraaktivitet i faget, og dermed vise interesse og deltagelse utover det som kreves, selv om det ble påpekt at det ikke ville ha innvirkning på karakter i faget. Dette blir dermed et problem med denne formen for utvelgelse.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011) skriver at man bør gi belønning til deltagerne, gjerne gavekort på mellom 500-700 kroner. Ingen av mine deltagere fikk noen form for belønning. Årsaken til det, var ønsket om at all deltagelse skulle være basert på frivillighet og egeninteresse.

I en intervjusituasjon og i en fokusgruppe oppstår en rollefordeling mellom intervjuer og informant(er) som kan påvirke datamaterialet. Forskningsintervjuet skaper det Kvale og Brinkmann (2008) kaller et asymmetrisk maktforhold, hvor intervjueren setter betingelsene for samtalen. Det er i stor grad intervjueren som former og leder samtalen, og informanten(e) er i de fleste tilfeller klar over at han eller hennes uttalelser blir undersøkt. En intervjusituasjon blir dermed en kunstig samtale. Intervjueren har i et forskningsintervju makt til å manipulere informantene og tolke funnene uten informantenes samtykke eller samarbeid. Informantene er dermed prisgitt at jeg har forstått hva de har ment. I tillegg kan man som student og akademiker være ivrig etter å komme frem til gode funn, og dermed bli fristet til å vektlegge eller tippe funn i en interessant retning. For meg har dette vært en utfordring, fordi tidligere studier på journalistikk har drillet meg i å lete etter oppsiktsvekkende elementer som kan blåses opp, og dermed øke nyhetsverdien. Personmøte med informantene, hvor de gav meg av sin tid og satte andre ting til side, har vært en motvekt til dette. Denne vennligheten har gjort at jeg føler et stort ansvar for å opptre redelig i forskningsprosessen.

#### **6.4. Kvalitativt intervju som metode**

Hvis du vil vite hvordan mennesker forstår verden og sitt eget liv, hvorfor ikke snakke med dem? (Kvale & Brinkmann, 2008, s. xvii- min oversettelse).

Intervju eller *inter view* tar sikte på å undersøke (view/se) intervjuobjektene forståelse av et tema, altså forståelsen som utvikles i en kommunikasjon (inter/ mellom) mellom mennesker (Kvale & Brinkmann, 2008). For å kunne tolke og analysere informantenes syn på menneskerettigheter, ble kvalitative intervju benyttet for å få frem kompleksiteten og

nyansene i deres oppfatninger. Det kvalitative intervjuet åpner for at informantene kan dele erfaringer og oppfatninger som ikke var en del av spørreskjema, men som likevel er relevant for studien (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). Ettersom studiet tok sikte på å undersøke diskurs som kom til uttrykk, anså jeg intervju med lærere og fokusgruppe med elever som de mest adekvate metodevalgene for innsamling av datamateriale. Ettersom det var lærere og elevers egen konstruksjon av virkeligheten som var av interesse, anså jeg kvalitativ tilnærming som mest egnet, fordi kvalitativ forskning er åpen og inkluderende for intervjuobjektens tilnæringsmåte og tolkning av ulike spørsmål. Dette ga utfyllende og detaljerte beskrivelser av hvilke betraktninger informantene hadde gjort seg om menneskerettigheter (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011).

Intervjuet skaper datamaterialet i kommunikasjonen mellom informant og intervjuer. Utfallet av intervjuet avhenger av mange ulike faktorer. Hvilke spørsmål som stilles, hvordan de stilles, og ikke verbal kommunikasjon i form av blant annet kroppsspråk former hva som kommer ut av intervjuene.

#### *6.4.1. Intervju med lærerne*

Intervjuene hadde som mål å undersøke menneskerettighetsdiskursen blant elever og lærere i *Politikk og Menneskerettigheter* i videregående skole. Jeg valgte å benytte en semistrukturert intervjuguide, for å skape rom i intervjuet for at lærerne kunne komme med egne innspill og tanker om tematikken. Det var også nødvendig med intervjuguide for å kunne sammenligne svarene som ble gitt. Semistrukturert form åpner for at intervjuet kan ta omveier fremfor å følge en rettsnoret spørsmål-svar intervjukskjema. Ved å starte intervjuet med spørsmål om struktur av faget, egeninteresse, motivasjon og mottagelse, fikk de mulighet til å bli trygge på intervjusituasjonen, før vi gikk videre til mer normative spørsmål om holdninger til menneskerettigheter. Dette gir informanten muligheten til å få et inntrykk av intervjuer før de blir bedt om å utveksle mer personlige oppfatninger til en fremmed (Kvale & Brinkmann, 2008).

Den åpne formen som drev intervjuet, var til dels avhengig av hvor mye lærerne selv ønsket å dele. Den semi-strukturerte formen viste seg å være fruktbart i tilfeller hvor de var meddelsomme, men mindre fruktbart der de var korte og konsise. Lærerne var mer formelle enn elevene, og dette vanskeliggjorde arbeidet med å identifisere normative oppfatninger.



Når det gjelder forskningsspørsmålene mine, hadde det vært interessant å observere hvordan undervisningen om menneskerettigheter foregår i klasserommet. På den måten kunne jeg fått førstehåndskjennskap til hvordan lærerne formidlet menneskerettigheter, og hvordan de forholdt seg til mangfoldet i menneskerettighetsdebatten. I stedet tok jeg en snarvei ved å spørre de direkte i et intervju. Årsaken til det er tidsbegrensningen man har til å gjennomføre feltarbeid i en masteroppgave. En observasjonsstudie ville vært mer tidkrevende, fordi det da ville vært nødvendig at jeg observerte over flere klasses timer for å få tilgang på samme informasjon.

#### *6.4.2. Fokusgruppe med elevene*

Før selve diskusjonen i fokusgruppen ble satt i gang, fikk elevene hver sitt ark med påstander. Arket var utformet på den måten at påstandene var plassert i en sirkel rundt et kvadrat hvor det sto «Dette mener jeg om menneskerettigheter». Elevene skulle sette strek fra påstander de selv sa seg enig i, til rubrikken med «dette mener jeg om menneskerettigheter». Før de satte i gang med oppgaven informerte jeg om at dersom det var noe som var uklart, eller dersom de var litt uenig i påstanden, skulle de la være å sette strek.

Spørrearket tok omtrent fem minutter å gjennomføre. Årsaken til at jeg valgte å utføre denne type undersøkelse før selve samtalen, var at jeg var interessert i å se hva de mente om menneskerettigheter uten påvirkning fra medelever, og at dette ville sette i gang noen tanker hos elevene om temaet vi skulle diskutere videre. Når diskusjonen ble satt i gang måtte jeg ta høyde for en gruppedynamikk der noen kan anses for å ha mer faglig eller sosial tyngde (Bryman, 2012). Et spørreark kan være en mer nøytral måte å undersøke noe enn et intervju, fordi forsker i mindre grad vil kunne føre informantene i form av hvordan spørsmål stilles, eller ulike former for reaksjoner når svar gis. Samtidig kan oppgaven ha påvirket deres forståelse av hva menneskerettigheter er og kan være, fordi et slikt spørreark setter klare premisser de skal mene noe ut fra. Det må presiseres at elevene ikke hadde mulighet til å kommentere eller si seg delvis enig eller uenig. Jeg fikk heller ikke sjekket deres forståelse av utsagnene. Noen av temaene ble diskutert videre i fokusgruppen.

Fem-minuttersoppgaven har svakheter når det gjelder validitet, fordi usikkerhetsmomenter i form av hvordan elevene forstår utsagnene og manglende mulighet for å få utsagnene forklart, svekker troverdigheten til hvorvidt øvelsen måler elevenes meninger eller ikke. Denne svakheten var jeg bevisst da jeg gjennomførte øvelsen, men mente likevel at det

kunne være et nyttig supplement til diskusjonen dersom man er klar over begrensningene, fordi det fungerte som en introduksjon til tematikken vi skulle diskutere. I det vi startet diskusjonen spurte jeg elevene om det var enkelte ting på spørrearket de ville kommentere. Dette fungerte som en god overgang til samtalen.

Det er hensiktsmessig å bruke gruppesamtaler når vi ønsker (...) å få informasjon om deltageres holdninger, oppfatninger, reaksjoner og motivasjoner - «hvorfor» deltagerne tenker og føler som de gjør. Gruppesamtaler foretrekkes fremfor intervjuer når forskeren ønsker å avdekke en bredde av synspunkter, holdninger, erfaringer og fortolkninger fremfor fylldig og detaljert informasjon fra enkeltindivider (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 151).

Når det gjaldt intervjuer med elevene, og ettersom målet med studien er å undersøke diskurs, var fokusgruppe en egnet intervjumodell for samtalene med elevene. Fokusgruppene var mindre formelle og mer utflytende i formen enn lærerintervjuene, og det oppsto tidvis diskusjoner mellom elevene, og uenigheter som de drøftet underveis. Fordelen med diskusjoner de initierte på egenhånd, var at holdninger ble mer fremtredende, og jeg deltok i mindre grad enn ellers. Engasjementet elevene viste, avdekket følelser og meninger om tematikken. Det virket som usminkede ytringer kom mer til syne hos elevene enn i lærerintervjuene. Årsaken til det kan være den uformelle tonen elevene hadde seg i mellom. Fokusgruppe egner seg som metode for å diskutere verdispørsmål, fordi strukturen med flere informanter tillater og åpner for diskusjon. Ved at spørsmålene tidvis stimulerte til diskusjon, bidro dette til å tydeliggjøre utsagn, fordi elevene argumenterte for sine holdninger og meninger og bekreftet dermed tidligere ytringer. Å skape konfrontasjoner mellom diskurser i intervjusituasjonen, er et av grepene Kvale og Brinkmann (2008) beskriver når det gjelder intervju som grunnlag for diskursanalyse.

Fokusgruppe er en mer kaotisk form enn en-til-en intervjuet. Johannessen, Tufte og Christoffersen skriver at en fokusgruppe krever at intervjueren har en «god innsikt i gruppeprosesser og det emnet som diskuteres» (2011, s. 150). Selv om jeg på gjennomføringsstadiet hadde en viss oversikt over emnet, var interessen større enn kunnskapen på det tidspunktet. I tillegg hadde jeg lite innsikt i gruppeprosesser. Ettersom jeg i hovedsak var opptatt av holdninger og diskurs, var ikke samspillet dem i mellom av stor interesse. Likevel kan dette samspillet ha påvirket hva elevene sa og ikke sa. Dermed

hadde det kanskje vært en styrke for prosjektet om jeg hadde større erfaring og kunnskap om gruppedynamikk i forkant av gruppesamtalene.

## **6.5. Analyse**

I en analyseprosess tar forskeren historien som har blitt formidlet av informantene, og setter den sammen på nytt. Den opprinnelige historien brytes dermed opp i mindre deler, og settes sammen igjen (Kvale & Brinkmann, 2008). Hvordan analysen skulle gjennomføres i denne studien var planlagt i forkant av intervjuene. Dermed var utformingen av intervjuguiden og gjennomføringen av samtalene, preget av studiens analysemodell. I dette delkapitlet vil jeg vise hvorfor jeg har valgt ordrett transkribering, og hvordan det transkriberte materialet har blitt kodet for å gi en bedre oversikt over datamaterialet, samt være i tråd med studiens fokus.

### *6.5.1. Transkribering.*

Etter at intervjuene og fokusgruppene var gjennomført, begynte prosessen med transkribering. Alle intervjuene og fokusgruppene ble transkribert ordrett.

Transkriberingen var en tidkrevende og omfattende prosess, men det gav meg samtidig unik mulighet til å studere og bli godt kjent med innholdet i samtalene. Særlig krevende var transkriberingen av materiale fra fokusgruppene. Dette fordi elevene tidvis kunne snakke samtidig, og på grunn av mengden materiale.

I transkriberingsprosessen fikk lærerne og elevene fiktive navn, slik at jeg kunne skille de fra hverandre uten å benytte gjenkjennbare elementer. Ettersom ulike meninger, holdninger og tilnærminger til menneskerettighetene kommer til uttrykk, er det både av studiens interesse å studere dette mangfoldet, og av hensyn til redelighet ovenfor informantene, at ikke utsagn sammenblandes. Når en uttalelse legges frem, står det et nummer i parentes etter sitatet. Dette nummeret er linjenumrene der sitatet er hentet fra i det transkriberte materialet til hvert enkelt intervju.

Det transkriberte materialet gjorde kodingen av teksten lettere i etterkant, både fordi jeg var godt kjent med materialet, og fordi samtalene var bundet til tekst på ark, og dermed kunne organiseres med fargekoder og uthevninger.

Transkribering har sine svakheter. Dette fordi man gjennom et lydopptak går glipp av nonverbal kommunikasjon. Dette kan noteres ned underveis i intervjuene, men jeg konsentrerte meg heller om å notere ned oppfølgingsspørsmål eller annet jeg kom på

underveis, som jeg ønsket å spørre informantene om (Patton, 2002). Intervjuene krevde også at jeg lyttet og deltok i samtalen ettersom de var åpne i formen. Dermed anså jeg det som lite hensiktsmessig å legge mye vekt på å notere nonverbal kommunikasjon underveis i intervjusituasjonene, fordi det ville virke distraherende.

### 6.5.2. Koding

Alle intervjuene ble kodet etter et kodeskjema<sup>24</sup>. Dette kodeskjema inneholdt ni stikkord eller kategorier. Kategoriene er basert på prosjektets forskningsspørsmål. Kodene ble dannet på bakgrunn av hovedlinjer i de teoretiske perspektivene som har veiledet oppgaven fra begynnelse til slutt, og brede temaområder som ble synlige underveis i transkriberingsprosessen.

Kategorisering av intervjuer gjør det mulig å sammenligne ulike og lange intervjuer med utvelgelse på enkelte fokusområder (Kvale & Brinkmann, 2008). Dette gir en viss oversikt over informantenes utsagn og fokus. En slik oversikt ga et utgangspunkt for å kunne identifisere mønster og privilegerte holdninger. Kategoriene er som følger:

- Utvikling og menneskerettigheter
- Definisjon av menneskerettigheter
- Menneskerettighetenes universalitet
- Kritiske perspektiver
- Forståelsen av menneskerettighetens opphav
- Legitimering av menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning
- Kultur
- Makt og bemyndiggjøring<sup>25</sup>
- Menneskerettighetsundervisning

Kategori nummer en er *Utvikling og menneskerettigheter*. Å vektlegge utvikling som ett av fokusområdene, kaster lys over hva informantene anser som positiv og negativ utvikling, og hvorvidt menneskerettigheter er et hinder for, eller om de må skyves til side, for å oppnå utvikling. Hvordan lærerne og elevene omtaler utvikling er interessant, fordi det kan bidra til å vise hvordan de plasserer *de andre* kontra oss. Terje Tvedt (2009) skriver

---

<sup>24</sup> Utdrag av kodeskjemaene som veiledet analysearbeidet ligger som vedlegg.

<sup>25</sup> Oversatt fra empowerment.

om hvordan vi i Norge definerer mottakere av utviklingshjelp som ikke-utviklede, og på den måten viser et asymmetrisk maktforhold mellom land og regioner. Dette er interessant når det gjelder forskningsspørsmålet om toleranse for andre menneskers liv- og verdivalg, fordi det vil indikere hvilken forståelse elever og lærere har når det gjelder andre menneskers valg av utviklingsvei og toleranse for denne.

Kategori nummer to er *Definisjon av menneskerettigheter*. Denne kategorien ble nødvendig fordi jeg ikke ønsket å definere menneskerettigheter for informantene. Deres definering eller forklaringer av hva menneskerettigheter eller menneskerettighetsundervisning er, kan bidra til å antyde menneskerettighetsdiskursen som preger lærere og elever.

Kategori nummer tre er *Menneskerettighetenes universalitet*. Denne kategorien har utgangspunkt i Dembours (2006) inndeling av teoretikere. På bakgrunn av hvordan hun kategoriserer ulike teoretikernes ståsted om menneskerettighetenes universalitet, ville jeg undersøke hvor mine informanter befant seg i denne debatten.

Kategori nummer fire er *Kritiske perspektiver*. Denne kategorien er svært vid fordi den innbefatter kritikk av undervisning i menneskerettigheter, kritikk i form av mangel på menneskerettighetsundervisning, samt kritikk av menneskerettigheter generelt. Hva lærerne og elevene anser som kritikkverdig, kan kaste lys over hvordan de mener ting burde være. Hvorvidt de forsvarer eller underbygger elementer som trekkes frem, kan synliggjøre verdier de forfekter. Dette er med på å vise verdifokus og standpunkt om menneskerettigheter.

Kategori nummer fem er *Forståelsen av menneskerettighetenes opphav*. Denne kategorien favner informantenes syn på menneskerettigheters opphav. Noe av denne tematikken faller også innunder *utvikling*. Jeg har likevel valgt å la disse kategoriene overlappes, for å få med elementer som informantene anser som viktig for menneskerettighetenes opphav, men som ikke nødvendigvis kan kategoriseres som utvikling.

Den sjettede kategorien har jeg valgt å kalle *Legitimering av menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning*. I denne kodekategorien er argumenter for hvorfor man har menneskerettighetsundervisning plassert, og hvorfor det kan ganne et samfunn at rettigheter blir respektert og overholdt.

Den syvende kategorien heter *Kultur*. Kulturbegrepet omfatter både nasjonal, regional og lokal kultur. Betegnelsen innebefattes også religion, fordi religiøse og kulturelle trekk ved ulike samfunn ofte ble blandet sammen i samtalen. I denne kodekategorien plasseres utsagn med beskrivelser eller forklaringsmodeller basert på kulturelle eller religiøse særtrekk.

Kategori nummer åtte er *Makt og bemyndiggjøring*. Makt og bemyndiggjøring er riktignok ikke det samme, men ved å forstørre kategoriens innhold favner kodingen alt som har med styrke å gjøre, både de negative og de positive aspektene. Med begrepet bemyndiggjøring støtter jeg meg til Vilby, som beskriver det som «å gi kraft eller styrke til noen» (2006, s. 235). Bemyndiggjøring omhandler i denne sammenhengen om menneskerettighetsundervisningens positive bidrag, samt menneskerettigheters kraft til endring både lokalt og internasjonalt. Mens bemyndiggjøring i stor grad beskriver en positiv endring, så kan makt tolkes som et begrep som i større grad benyttes når det er overgrep, tvang eller sterkt press. Max Weber definerte makt som evnen til å gjennomføre en målsetting, ofte på tross av motstand (i Berg & Knudsen, 2013) Disse aspektene er også av interesse når man omhandler et normativt tema som menneskerettigheter, fordi menneskerettighetene kritiseres av enkelte for å være en «vestlig tvangstrøye» (Galtung, 2007, s. 9–10).

Den siste og niende kategorien heter *Menneskerettighetsundervisning*. Innen denne kategorien plasseres utsagn som omhandler det som direkte retter seg mot faget, og er mindre normative enn de andre kategoriene. Kategoriens fokus går på fagets innhold, konstruksjon, fokus, forventninger og motivasjon. Det vil si hvorvidt elevene er motiverte, hvordan faget er bygget opp, hvordan lærerne og elevene forstår faget og hvilke betydning undervisning i menneskerettigheter har for elevene og samfunnet generelt. Denne kategorien omfatter også lærernes motivasjon for å undervise i faget og hva de mener elevene sitter igjen med etter undervisningen.

### 6.5.3. Dokumentanalyse av pensumbok

For å danne et helhetsbilde av rådende oppfatninger om menneskerettigheter i faget *Politikk og Menneskerettigheter*, har studien også korte illustrasjoner på diskurs som kommer til syne i pensumboken i faget. I intervjuene med lærerne spurte jeg hvilke bok de benyttet. Tre av fire benyttet samme bok, og dermed valgte jeg å analysere deler av denne boken. Alle elevene i studien benyttet også denne boken i faget. Boken heter *Politikk og*

*Menneskerettigheter* (Bergesen, Føllesdal, Heir, & Ryssevik, 2008) og er utgitt av Aschehoug. En nyere versjon av boken utkom i 2012, men ettersom ingen av informantene benyttet denne, er fokuset på 2008-utgaven. Av 16 kapitler i boken, er det 4 kapitler som eksplisitt omhandler menneskerettigheter. Det er disse kapitlene som har vært i studiens søkelys. De 12 andre kapitlene omhandler tema som det norske politiske system, valg, demokrati, organisasjoner og lovgivning internasjonalt, EU, handel, bistand, miljø og utfordringer i fremtiden med terror og klimaendringer. Menneskerettigheter er relevant også for disse områdene, men på grunn av oppgavens lengde og omfang, er det nødvendig å fokusere på det som omtaler menneskerettigheter eksplisitt.

I analysen av pensumbok benytter jeg det Prior (2003, s. 21) kaller innholdsanalyse<sup>26</sup> av hva boken formidler om menneskerettighetenes opphav. Innholdsanalysen ble gjennomført på den måten at jeg talte antall sider boken skrev om menneskerettighetenes opphav. Deretter så jeg på hva som ble trukket frem som opphav, og hvor mange sider som ble benyttet til de ulike begrunnelsene for hvorfor vi har menneskerettigheter. Åtte ulike begrunnelser eller opphav til menneskerettighetene blir trukket frem spesifikt i boken. Resultatene av innholdsanalysen blir presentert i neste kapittel. Prior (2003) skriver at ved å benytte en enkel metode som å telle frekvensen av relevante elementer i en tekst, kan man avdekke dokumentets mål eller fokus. Ettersom boken er pensum for alle elevene som deltok i studien, kan analysen være et viktig element for helhetsforståelsen av menneskerettighetsdiskursen.

Diskursanalyse blir i denne oppgaven benyttet på tekst og på tale. Med kritisk diskursanalytisk perspektiv er undersøkelsens fokus menneskerettighetsdiskursen. Utdyping av den diskursanalytiske tilnærmingen legges frem i kapittel fem, og utfordringer knyttet til validitet og reliabilitet når det gjelder diskursanalyse presenteres i neste delkapittel.

## **6.6. Replikasjon, generaliserbarhet, validitet og reliabilitet**

Dette delkapitlet vil fokusere på studiens sannferdighet og etterrettelighet ved bruk av kriteriene for replikasjon, generaliserbarhet, validitet og reliabilitet. Dette gjøres for å synliggjøre styrker og svakheter ved metodene i denne studien.

---

<sup>26</sup> Oversatt fra «content analysis» (Prior, 2003, s. 21- min oversettelse).

### *6.6.1. Replikasjon*

Replikasjon, eller hvorvidt studien er replikerbar, dreier seg om hvorvidt prosjektet er forklart i detalj slik at forskningsprosessen kan gjentas (Bryman, 2012). Empirien i denne studien er basert på intervju med lærere og fokusgrupper med elever. Alle lærerne fikk samme kjernesporsmål, det vil si at spørsmålene omhandlet samme tematikk, men ble tilpasset underveis i samtalen. Likevel var intervjusituasjonene forskjellige. Det var nødvendig for studien at lærerne selv fikk tolke spørsmålene og trekke linjer til ulike emner. Der det var av interesse, stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å oppnå mer utdypende svar. Dette fordi jeg hele tiden var opptatt av hvordan de oppfattet menneskerettighetene og holdninger til tematikken. Fokusgruppene var i større grad enn intervjuene drevet av informantene. Dette gjør at studien vanskelig kan la seg replisere, selv om intervjuene var basert på intervjuguide. I denne studien ble det viktig å se hva informantene selv trakk frem ut fra et spørsmål. I blant havnet samtalen langt utenfor intervjuguiden, fordi jeg forfulgte en diskusjon, eller fordi jeg ønsket å komme dypere inn i utsagn de kom med. I forelesning med Halla Holmarsdottir på Høyskolen i Oslo og Akershus om metoder i intervjusituasjonene, tipset hun oss om at stillhet og pauser i samtalen kan være fruktbart. Dette var et virkningsfullt grep jeg dro nytte av i intervjusituasjonene. Stillhet og pauser gav tid til å tenke, samt rom for å utdype svar eller komme med tilleggsopplysninger.

Til tross for at forskningsprosessen er detaljert beskrevet, vanskeliggjør den dynamiske formen som intervjuene hadde replikasjon av studien, på grunn av store avvik fra intervjuguiden i gjennomføringen av intervjuene.

### *6.6.2. Generaliserbarhet og overførbarhet*

Feltarbeidet ble utført på fire skoler med en lærer fra hver skole og to fokusgrupper med elever i to av klassene der jeg hadde intervjuet læreren. Alle intervjuene ble foretatt i Oslo og Akershus. Antallet elever og lærere, det smale geografiske området og utvalgsmetoder vanskeliggjør studiets generaliserbarhet. Det lave antallet informanter og utvalgsmetodene gjør at de verken kan være representative for befolkningen, eller lærere og elever i faget generelt. Problemer med generalisering kan sies å være en av svakhetene til kvalitativ forskning (Bryman, 2012). Derfor benyttes i større grad begrepet overførbarhet innen kvalitativ forskning. Overførbarhet dreier seg om hvorvidt prosjektets resultater kan overføres til andre fenomen eller situasjoner:

All forskning har som mål å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare



opplysningene som samles inn. Ved representative kvantitative undersøkelser er det mulig å gjøre statistisk generalisering av funn fra et utvalg til en populasjon. Ønsket om generalisering er imidlertid ikke begrenset til slike kvantitative undersøkelser. (...) En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 231).

Når det gjelder valg av analysemodell, retter ikke diskursanalytikeren seg først og fremst mot å være representativ i små studier slik som denne, men tar snarere sikte på å gå bakenfor ytringer og tekst. Fordi denne formen for analyse baseres på tolkning, vanskeliggjøres generalisering av funn (Gill, 2000). Likevel kan funnene benyttes dersom andre forskere eller studenter gjør undersøkelser med lignende resultater som funnene i denne studien. Det vil kunne styrke resultatenes troverdighet.

### *6.6.3. Reliabilitet og validitet*

Reliabilitet og validitet er elementer innen forskning som benyttes for å beskrive kvaliteten på resultatene som presenteres. Reliabilitet dreier seg om hvorvidt funnene viser seg å være stabile og kan repeteres (Bryman, 2012). Fordi denne studiens datainnsamlingsmetoder er kvalitative, oppstår det utfordringer når reliabilitet skal diskuteres. Empirien er avhengig av meg og mine erfaringer i gjennomføring av intervjuene, og dette påvirker hvordan resultatene analyseres og tolkes (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). For å styrke studiets reliabilitet har oppgaven viet stor plass til metode og analysebeskrivelse. Dette for å legge frem så detaljert som mulig fremgangsmåten for prosjektet, og på den måten synliggjøre hvordan empirien har fremkommet. I fremleggingen av resultatene, legges utdrag av intervjuene frem før det analyseres, for på den måten å klargjøre hvilke data tolkning dras ut fra. Dermed kan leser selv avgjøre hvorvidt min tolkning fremstår som pålitelig. Likevel har også denne fremgangsmåten utfordringer når det gjelder reliabilitet, fordi det fortsatt vil være jeg som velger ut teksten som legges frem for analyse, og kan dermed unnlate å legge vekt på materiale som går i mot ønskede resultater.

Validitet dreier seg om hvorvidt metodene som benyttes for å måle eller undersøke noe, faktisk måler det man ønsker å måle (Bryman, 2012). Lincoln og Guba (1985 i Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 230) viser til to metoder for å styrke validiteten i forskningsprosesser. Disse er «vedvarende observasjon» og «metodetriangulering». Vedvarende observasjon er en mindre aktuell metode i små studier som masteravhandlinger. Derimot har denne oppgaven benyttet metodetriangulering i

fremgangsmåten for å styrke studiens pålitelighet. Triangulering er å benytte mer enn en kilde for å studere sosiale fenomen slik at resultatene i studien kan sjekkes opp mot hverandre (Bryman, 2012). Ved å benytte intervju med lærere, fokusgruppe med elever, analyse av relevante kapitler i pensumbok samt en fem-minuttersoppgave, har jeg forsøkt små, men ulike tilnærminger, til samme tematikk.

Validitet er i hvilken grad noe kan være sant eller representere virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2008; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). Validering er en del av hele forskningsprosessen og handler i stor grad om å stille spørsmål ved alle trinn og prosesser i en studie (Kvale & Brinkmann, 2008). Likevel er validitet påliteligheten til slutningene i et prosjekt, og ikke «metodene, dataene eller resultatet» (Lund, 2005, s. 121). Men for at slutningene skal være valide, må prosessene som leder frem mot funnene også være egnede og pålitelige verktøy slik at validiteten i sin helhet kan være solid nok til at forskningen kan regnes som fornuftig innenfor vår forskningstradisjon<sup>27</sup>.

Kvalitative intervju har en fordel når det gjelder validitet, fremfor kvantitative undersøkelser, når det gjelder studie av informantenes verdensanskuelse. Denne fordelene handler om at man aldri kan være sikker på at informantene er sannferdige i undersøkelsesprosessen. Et større intervju med ulike spørsmålsformuleringer til forskningsfokuset i studiet vil kunne etterprøve utsagn, eller gå dypere inn i svarene som gis, og på den måten etterprøve hva informantene mener eller har sagt. Selv om ikke informantene er helt sannferdige når de svarer på spørsmål, kan likevel synet de har på seg selv og verden komme til uttrykk i et kvalitativt intervju (Kvale & Brinkmann, 2008).

Innen diskursanalyse trekker Potter (1996) frem fire metoder man kan bruke underveis i analysen for å bedre sikre reliabilitet og validitet i analysen. Potters (1996) fire metoder har veiledet analysearbeidet i oppgaven:

1. *Avvikende funn*: Oppmerksomhet rettes mot elementer i datamaterialet som går i mot det identifiserte mønsteret. Dette kan avkrefte mønster eller diskurs, eller gi mer balanse til funnene.

---

<sup>27</sup> Med «vår forskningstradisjon» mener jeg den rådende, offisielle måten gjennom utdannings- og forskningsinstitusjoner vi anser som gyldig når det gjelder å frembringe kunnskap i Norge i dag.

2. *Analytisk forståelse*: Underveis i analysearbeidet, må fokus rettes mot om man har forstått hva informantene faktisk mente. I dette prosjektet har jeg lyttet til intervjuene gjentatte ganger i over ett år. Dette for å lytte til lærerne og elevenes bidrag gjennom hele intervjuet, og deretter å ta utdrag av det transkriberte materiale som jeg mener samstemmer med, og ikke går på tvers av, hva de ellers har sagt i intervjuet.
3. *Samstemt med andres studier*: Studiet må bygge på andres forskning, og forsøke å vise sammenheng med tidligere forskning. Dette kan bidra til å gi tyngde til andres funn, og samtidig styrke egne resultater dersom studier er samstemt. I oppgavens innledende kapittel legges beslektet forskning frem for å posisjonere denne oppgaven inn i en forskningsfelt, og samtidig vise hvilke andre avgreininger som finnes innen samme tematikk og hvorvidt funn samstemmer.
4. *Åpne for mottakers egne evalueringer*. I dette studiet vil utdrag av det transkriberte materialet legges frem før analysen presenteres. Ved å presentere utdrag av datamateriale, blir diskursanalysen mer åpen enn andre forskningspraksiser, og tillater at mottakeren gjør egne evalueringer (Potter, 1996, s. 13–14).

Når det gjelder kritisk diskursanalyse, er det umulig å foreta en nøytral diskursanalyse som ville styrket analysens validitet, spesielt da utgangspunktet er en kritisk tilnærming (Widdowson, 2004 i Hitching & Nilsen, 2011). Jeg støtter meg til Wodak (2006, i Hitching & Nilsen, 2011, s. 20) som i følge Hitching og Nilsen (2011, s. 20) er en «sentral aktør innen den kritiske diskursanalysen». Han mener at ettersom utgangspunktet for en forsker er drevet av egne erfaringer og ståsted, så vil ingen analyse kunne være nøytral. Videre legger han vekt på at kommunikasjon mellom mennesker ikke kan måles, men behøver fortolkning, forklaring og forståelse:

Validiteten i analysen oppnås derimot ikke ved å unngå fortolkning, men ved at forskeren gjør sin egen analyseprosedyre mest mulig eksplisitt, gjennomiktig og sammenhengende. Når diskursanalytikeren presenterer sine funn og konklusjoner, må han eller hun også rekonstruere og forklare hvordan man er kommet frem til de fortolkningene som blir presentert som funn. Gjør man det, sikrer man at andre forskere kan forstå og etterprøve de operasjonaliseringene og fortolkningene som ligger til grunn for resultatene av forskningen (Hitching & Nilsen, 2011, s. 20).

Synliggjøring av metoder og analysemodell er viktig for konklusjonene og resultatenes validitet. Ved å gjøre forskningsarbeidet så gjennomiktig som mulig, kan arbeidet i større grad etterprøves.

## 6.7. Etiske dimensjoner

Samfunnsforskning berører og undersøker samfunn og menneskelig samhandling. Denne typen forskning bør også bedømmes etisk fordi den får konsekvenser i større eller mindre grad for andre mennesker (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011).

I denne studien oppstår det et etisk problem fordi jeg forsøker å avdekke andres diskurs uten at de selv er medvirkende i denne prosessen. Her ligger det et element av bedrag eller unnlatelse av åpenhet. Selv om informantene var informert om at jeg ville se nærmere på holdninger som kommer til uttrykk, var fokuset i samtalene på menneskerettigheter, for at jeg dermed i etterkant kunne analysere hvordan de snakket om menneskerettigheter. Dette unnlot jeg å presisere, fordi bevissthet om dette kunne påvirke informantenes utsagn.

### 6.7.1. Konfidensialitet

Noe etikk er også nedfelt i loven, deriblant elementer som kan gå på personvern og samtykke (NESH, 2006). Alle informantene i denne studien skrev under på en samtykkeerklæring<sup>28</sup> etter at informasjon var gitt om prosjektet, og før samtalen ble iverksatt. De ble også gjort oppmerksomme på at de når som helst kunne trekke seg fra samtalen, og at deltagelse var frivillig. Alle elevene i studien var enten 17 eller 18 år gamle, og dermed var det ikke nødvendig med samtykke fra foreldrene ettersom man selv velger hvorvidt man ønsker å delta i en studie fra man er 15 år gammel i følge Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste<sup>29</sup> (2012). Vektlegging av konfidensialitet er viktig for å ivareta informantens frihet til å delta uten å måtte stå til rette for det de har sagt i ettertid eller bli hengt ut for utsagn, holdninger eller meninger. Selv om konfidensialitet er viktig i mange forskningsprosjekter, gjør anonymiteten også at forsker kan tolke informantenes bidrag samtidig som informantene fratras muligheten for å si imot resultatene. Dermed nektes de en stemme videre i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2008).

Studien var meldepliktig til NSD<sup>30</sup> fordi det ble gjort lydopptak av intervjuene og fokusgruppediskusjonen. I intervjusituasjonen brukte elevene navnet på hverandre, og læreren snakket om sin skole, og dette er elementer som kunne avdekke informantenes

---

<sup>28</sup> Samtykkeerklæringene ligger som vedlegg i oppgaven.

<sup>29</sup> NSD. Personvernombud for forskning.

<sup>30</sup> Godkjennelsen ligger som vedlegg i oppgaven.

identitet. I transkriberingsprosessen ble gjenkjennbare elementer anonymisert eller ikke tatt med. Intervjuopptakene vil slettes etter sensur av masteroppgaven.

Navn på informantene er anonymisert i studien. De fire lærerne har fått nye fiktive navn ut fra de fire mest populære navnene i 1970, - Geir, Hege, Jan og Anne (SSB, 1970). Elevene er også gitt fiktive navn for å ivareta konfidensialitet, samt lette oppgavens lesbarhet. De fiktive navnene er tatt fra listen over de mest populære gutte- og jentenavnene i 1995 (SSB, 1995). De fiktive navnene reflekterer nødvendigvis ikke kjønnsbalansen blant informantene. Halvparten av lærerne samt elevene er gitt jentenavn og den andre halvparten guttenavn.

### *6.7.2. Forskerrollen*

Utgangspunktet for denne oppgaven var en gryende nysgjerrighet for hvordan skolen formidler menneskerettigheter gjennom menneskerettighetsundervisning. Gjennom masterstudiets første år hadde jeg fått nytt perspektiv på menneskerettighetenes mangfoldighet, og kritikk som jeg anser som viktig og interessant. Refleksjoner rundt egen forskerrolle, og ståsted til tematikken, var en gjentagende prosess gjennom alle stadiene av oppgaveskrivingen. Personlige partiskhet kan bidra til at resultater ikke stemmer med virkeligheten og begrense prosjektets relevans (Staff, 2010). For å unngå at resultatene skulle påvirkes av mitt personlige ståsted, har jeg gjennom hele oppgavens faser vært bevisst eget verdisyn. Selv veksler mitt menneskerettighetsståsted mellom protest- og diskursskolen. Samtidig mener jeg at mangfoldigheten i menneskerettighetsdebatten er fruktbar og klargjørende for innholdet og hensikten med menneskerettighetene.

I følge Staff (2010) ved Forskningsetisk bibliotek, er fravær av forskers egen partiskhet i et prosjekt mer eller mindre umulig i et forskningsarbeid, men hun påpeker samtidig at en forsker burde være seg bevisst sitt personlige perspektiv i alle delene av studiens faser.

Det var en spennende utfordring å skulle gjøre feltarbeid for første gang. Tidligere journalistikkstudier hadde forberedt meg på intervjusituasjon, men forskningsintervjuet er av en helt annen karakter. Mens jeg tidligere som journaliststudent lette etter overskrifter i intervjusituasjoner, skulle jeg nå lete etter diskurs eller andre menneskers meningsskaping. Det er større krav i forskningsarbeid om og ikke lede informantene (NESH, 2006). Dette var en spennende utfordring, og jeg lærte fruktbarheten av å lytte og observere.

Lang tids interesse for tematikken i oppgaven bidro også tidvis til uprofesjonalitet i intervjusituasjonen. Mot slutten i en av fokusgruppene, ble noen av spørsmålene jeg stilte svært normativt formulert, fremfor åpent og spørrende. Dette skjedde fordi vi kom innom et tema jeg har kunnskap om og var opptatt av akkurat i det tidsrommet hvor intervjuet ble foretatt. Svarene elevene gav, har jeg ikke benyttet i analysen, fordi jeg i etterkant så at min rolle som forsker skled over til å bli uprofesjonell.

Etter at babyen min Mika ble født midt i arbeidet med denne studien, utnyttet jeg muligheten ved utallige trilleturer å lytte til intervjuene gjentatte ganger for å forsøke å få et helhetlig bilde av diskursen blant informantene. Dette var en svært lærerik og tidvis flau prosess, fordi jeg innså flere svakheter ved intervjuene. Ved noen anledninger opptrådte jeg ledende, og lot egne meninger skinne gjennom, på tross av at jeg hadde forsøkt i intervjusituasjonen å opptre så objektivt som mulig. Jeg var ikke forberedt på at også tonefall, spesiell interesse for enkelte utsagn og andre elementer som latter, tydelig viste mitt perspektiv og meninger. Disse elementene ble først tydeliggjort ved gjentatte lyttinger.

### **Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg gjennomgått metodene som har veiledet, drevet og formet denne studien. Forskningsdesignet er tverrsnitt av et fokusområde som baseres på semi-strukturerte lærerintervjuer, semi-strukturerte fokusgruppedialog, et enkelt spørreskjema og dokumentanalyse av pensumbok. Utvalgsmetoden er målrettet utvelgelse, der informanter ble valgt på bakgrunn av at de har faget *Politikk og Menneskerettigheter*. Intervjuene er transkribert ordrett, og kodet i ni kategorier som er relevant for analysen av menneskerettighetsdiskursen. Pensumbok er analysert blant annet med innholdsanalyse av hva boken vektlegger når det gjelder menneskerettighetenes opphav.

Den dynamiske formen til intervjuene vanskeliggjør replikasjon, og ettersom analysen baseres på tolkning, kan ikke funnene generaliseres. Derfor er overførbarhet et mer egnet mål for studiens etterrettelighet. Dersom resultatene kan overføres til andre fenomen eller situasjoner, er graden av overførbarhet høy, og dette vil kunne styrke funnene gjort i denne studien. For å styrke studiens reliabilitet, er oppgaven viet stor plass til å utbrodere metode og analysemodell. Fordi en kvalitativ studie med en semi-strukturert intervjuguide kan stille samme spørsmål på ulike måter, og dermed forsøke å avdekke målet for studien, kan dette være en styrke for studiens validitet.

Studien er meldt inn til NSD fordi jeg foretok lydopptak av intervjuene. Alle informantene skrev under på samtykkeerklæring og er anonymisert i studien. I neste kapittel vil studiens empiri presenteres i lys av Dembours skoleinndeling.

## **7. Analyse av pensumbok, intervju og fokusgruppedialog**

I dette kapitlet presenteres studiens empiri. For å forsøke å gi et helhetlig bilde av et kompleks fenomen som diskurs, vil jeg presentere enkelte elementer ved pensumbok, utdrag av samtaler med lærere i faget samt representative uttalelser fra fokusgruppediskusjon med elever. Dembours skoleinndeling har vært veiledende for identifikasjonen av rådende diskurser gjennom analyse av retoriske detaljer i tekst og tale.

### **7.1. Dokumentanalyse: *Fokus- Politikk og menneskerettigheter***

Empirien introduseres med korte illustrasjoner på diskurs som kommer til uttrykk i pensumboken *Fokus -Politikk og Menneskerettigheter* (Bergesen, Føllesdal, Heir, & Ryssevik, 2008). Analysemodellen som benyttes for å synliggjøre diskurs i pensumboken, beskrives i delkapittel 6.5.3.

Pensum kan bidra til å forme elevers holdninger og syn på menneskerettigheter. Ettersom læreboken setter rammene og grunnlaget for hva som skal læres, blir dets rolle som formidler sammen med lærer i faget, relevant for elevenes oppfatning av menneskerettigheter. Pensumbok som institusjonell tekst kan bidra til å forme holdninger ettersom den formidler kunnskap på en måte som skal være sannferdig og forholdsvis nøytral (Hitching & Nilsen, 2011).

#### *7.1.1. Menneskerettighetenes opprinnelse og universalitet*

I pensumboken, legges det vekt på historikk når universaliteten til menneskerettighetene skal formidles. Boken vektlegger at menneskets rettigheter ikke er et konstruert fenomen, men et resultat av mange ulike samfunn og kulturers verdigrunnlag.

Hvordan kan vi best begrunne at alle mennesker har moralske menneskerettigheter? Vi kan finne deler av begrunnelser for dette i en rekke religiøse og ikke-religiøse livssyn. Blant annet er mange av livssynene enig i at mennesker har et grunnleggende menneskeverd (Bergesen, Føllesdal, Heir, & Ryssevik, 2008, s. 11).

Det kan se ut til at forfatterne av boken har en naturretslig tilnærming til menneskerettighetene, fordi de forsøker å forklare menneskerettighetenes opphav, og i følge Dembour (2010) er det bare innen protest- og naturretsdiskursen man forsøker å beskrive menneskerettighetenes forhistorie. I tillegg beskrives menneskerettighetene som universelle per i dag.



På denne måten har ideen om at alle mennesker har de samme ukrenkelige rettighetene, som er kjernen i verdenserklæringen, spredt seg over hele kloden (Bergesen, Føllesdal, Heir, & Ryssevik, 2008, s. 290).

Fokuset på universalitet, og påstanden om at alle har de samme ukrenkelige rettighetene, indikerer igjen en naturrettsdiskurs i fagets pensumbok.

Tabellen nedenfor er en kort innholdsanalyse over hva som trekkes frem i boken når det gjelder betydningsfulle hendelser eller ideer som har ledet frem mot menneskerettighetene. Innholdsanalysen synliggjør at selv om forfatterne av boken vektlegger at menneskerettighetene har opphav i «mange ulike livssyn», er det kun konfutsianismen og islam som trekkes frem som historisk bakgrunn til menneskerettighetenes etiske verdigrunnlag utenfor den vestlige verden (Bergesen, Føllesdal, Heir, & Ryssevik, 2008, s. 11). Nedenfor vil jeg vise at pensumbokforfatterne likevel avviser kritikken mot menneskerettighetene som en vestlig idé, og mener denne kritikken «grenser til rasisme» (Bergesen, Føllesdal, Heir, & Ryssevik, 2008, s. 290).

Konfutsianismen	Antikken	Islam	Kristen Naturret	Individ, frihet, stat	Opplysningstiden	Kvinner rettigheter
Et av de eldste livssyn. Preget Kina og Japan. Moralske plikter og rettigheter. Herskers moralske plikt. Kritisert for ukritisk autoritetslydighet, men boken tilbakeviser dette ved å henvise til plikt for å avskaffe hersker dersom de handler som de ikke bør. Borgene må ha omfattende ytringsfrihet. Mencius – tilhenger av Konfutse. Ramme med kort innføring av Konfutse. Antall sider: 1.	Platon og Aristoteles. Tanker om alles likeverd og likhet, men bare for frie menn. Stoikerne – kvinner og slaver som likeverdige med menn. Antall sider: ¼ side.	Verdien av menneskets behov og menneskeverd. Gud har pålagt hersker å respektere liv og handle rettferdig. Gudegitte menneskeverd. Plikter mot alle mennesker. Lite direkte belegg for at alle mennesker har MR slik vi kjenner det i dag. Khaled Abou El Fadl – forankrer MR i islamsk teologi. Tvil angående islam og ytringsfrihet samt religionsfrihet.	Thomas Aquinas (T.A.) – vestens kristne tradisjon. T.A. – minstekrav til godt styresett. Naturret – kan argumenteres for ut fra fornuften, også uten Gud. T.A. – skapt av Gud, dermed menneskeverd. Hersker – sørge for samfunnet og familien. Respekt for menneskeverd – samsvar med Guds vilje. Moralsk rett til opprør hvis krenket menneskeverd. Fordømmelse av slaveri fra pave Eugenius 4. teologen Francisco de Vitoria (1483-1546), pave Paulus 3. (i 1537). Kvekere mot slavehandel (1696). Tidlige naturrettsstenkerne forsvarte ikke de enkelte individers rettigheter ovenfor hersker. Eksempler på fri	John Locke (1632-1704) – mennesket må beskyttes fra inngrep fra staten. Statens grenser og ansvar for å sikre borgernes behov og rettigheter. Alle i naturtilstand, og vil fremme egen overlevelse. Lover – sikre mot maktmisbruk og løse konflikter. Statsmakt – bare forsvarlig der den beskytter moralske MR. Rett til opprør og drap av statsoverhode hvis brudd på rettigheter. Locke mente eiendomsretten eksisterte i naturtilstand og måtte beskyttes. Locke var mindre opptatt	Immanuel Kant (1724-1804) – begrunnet menneskeverd ut fra fornuft. Statens oppgave å sørge for at borgerne kan handle fritt - dvs. ivareta grunnleggende behov og sikre frihet på mange områder. Kant – stor innflytelse på vestlige land og menneskerettighetenes utvikling. Kritisert for stor vekt på selvstyre som menneskeideal. Kant kritisert for kvinnesyn. Kvinner i mindre grad enn menn kan tenke fornuftig og handle fritt. Ramme med kort innføring av Immanuel Kant. Antall sider: 1+ ¼ side.	Mary Wollstonecraft (1759-1797) – rettigheter også for kvinner. Kritiserte tidligere mannlige opplysningsfilosofer. Opptatt av samfunnsinstitusjonene og kjønnsroller. Kvinner manglet innsikt i egne evner, pga. mangel på utdanning. Begge kjønn skulle nyte godt av menneskerettigheter. Antall sider: 1

		Ramme med kort innføring av Muhammad. Antall sider: 1.	bruk av rettigheter i strid med Guds vilje og menneskers grunnleggende behov. Dette blir problematisert. Folkerettsfilosofen Hugo Grotius (1583-1645) – rettigheter basert på fornuft fremfor Gud. Ramme med innføring i Thomas Aquinas og ramme med utdrag fra bibelen som snakker om slaveri. Antall sider: 3	av andre behov og rettigheter. Ramme med kort innføring av den norske Frostatingslova fra rundt 1260 som begrenset kongens makt. Antall sider: 2		
--	--	---	---	---	--	--

Utdrag og sammendrag fra boken *Fokus: Politikk og Menneskerettigheter* (Bergesen, Føllesdal, Heir, & Ryssevik, 2008, s. 11-21).

Av ti sider om det historiske forløpet til menneskerettighetene, er to sider om utviklingstendenser utenfor den vestlige verden. Slik det fremstår, klarer dermed ikke forfatterne å underbygge påstanden om at menneskerettighetene har opphav i «mange ulike livssyn». Det kan se ut til at forfatterne er opptatt av å formidle at menneskerettighetene ikke er en vestlig ide, og avviser samtidig denne debatten ved å skrive at «denne argumentasjonen grenser til rasisme». Denne retorikken er et sterkt virkemiddel for å tie debatten, ettersom svært få ønsker å fremstille argumentasjon som «grenser til rasisme»:

I lang tid ble det hevdet at menneskerettighetene er en vestlig ide som egentlig bare passer i vestlige land. Aktivister over hele verden har protestert mot dette og påpekt at denne argumentasjonen grenser til rasisme: Er det mindre forkastelig å mishandle en afrikaner eller en inder enn en europeer eller amerikaner? Etter hvert som frivillige organisasjoner, som Amnesty, og mange små aktivistgrupper har grodd frem over hele verden, er det blitt et unisont krav om respekt for grunnleggende rettigheter, uavhengig av geografi og historisk bakgrunn. På denne måten har ideen om at alle mennesker har de samme ukrenkelige rettighetene, som er kjernen i verdenserklæringen, spredt seg over hele kloden (Bergesen, Føllesdal, Heir, & Ryssevik, 2008, s. 290).

Ved å benytte uttrykket «aktivister over hele verden» understreker forfatterne at denne kritikken kommer fra mange mennesker, og at disse er aktivister. Aktivister, sivilt samfunn og NGOer står i mange sammenhenger i motsetning til regimer, stat og de større maktapparatene. Aktivister kan bli sett på som de små aktører mot det større og dominerende maktapparatet. De skiller seg fra gerilja, terrorister og sabotører ved at aktivister ofte blir sett på som idealistiske, og fremstiller sine krav med fredelige midler.

Jeg ser på «aktivister» som en positiv betegnelse, og ved å benytte denne gruppen som talerør mot kritikken av menneskerettigheter, opprettholder forfatterne kravet om en objektiv holdning. Likevel er deres utvelgelse av talerør (aktivister) med å vise hvilke menneskerettighetsdiskurs de ønsker å videreforme.

Forfatterne stiller spørsmålet: «Er det mindre forkastelig å mishandle en afrikaner eller en inder enn en europeer eller amerikaner?» som om kritikken mot menneskerettigheter samtidig slår beina under likeverd og beskyttelse mot overgrep som positive elementer. Ingen av teoretikerne jeg har studert indikerer at det er «mindre forkastelig å mishandle afrikanere eller indere enn europeere» selv om de hevder at menneskerettighetene er en vestlig ide som passer i vestlige land. Denne argumentasjonen påpeker igjen at forfatterne ønsker å fremstille menneskerettighetene som universelle, og kritikken som rasisme. Sitatet og argumentasjonen avsluttes ved at det slås fast at menneskerettighetene har oppnådd global enighet.

Pensumbok vektlegger at kjernen i Verdenserklæringen har spredd seg over hele kloden, og indikerer dermed at ideene ikke var der fra før. Dette viser at pensumforfatterne er samstemt med Donnellys (2003) tolkning av menneskerettighetene, fordi de påpeker at ideen om menneskets ukrenkelighet har spredd seg til hele verden, og blitt universelle på grunn av bred konsensus.

Erklæringen ble undertegnet på et tidspunkt da store deler av verden var underlagt europeiske kolonimakter uten medbestemmelse i utarbeidelsen (Dembour, 2006). Dette paradokset om at man ønsket å fremme individuell frihet for alle mennesker, men samtidig holdt fast ved okkupasjon av store områder, spesielt i Afrika, kan bli sett på som problematisk (An-Na'im & Hammond, 2002). På den annen side ble eksperter fra arabisk, britisk, canadisk, kinesisk, franske, tysk, italiensk, indisk, søramerikansk, polsk, sovjetisk-russisk og spanske land og kulturer rådspurt i forkant av erklæringens utkast, for å forsøke å skape en global enighet om rettighetene (Glendon, 2002). Det er likevel verdt å merke seg at ingen fra det afrikanske kontinentet nevnes i denne sammenheng å ha blitt rådspurt. Etiopia, Egypt, Liberia og Sør-Afrika var de eneste afrikanske landene som var med i FN i 1948 da erklæringen ble undertegnet (An-Na'im & Hammond, 2002). Dette verken nevnes eller problematiseres i pensumboken.

Men på hvilke måter er menneskerettighetene dermed blitt universelle? På den ene side har alle stater sluttet seg til mange av de internasjonale menneskerettighetene i forskjellige konvensjoner. Er det slik at moralske menneskerettigheter som skal gjelde for alle, også må faktisk være akseptert av alle – eller i alle fall forenlig med alle større livssyn og livsanskuelser? (Bergesen, Føllesdal, Heir, & Ryssevik, 2008, s. 28).

Læreboken stiller spørsmål om hvordan menneskerettighetene har blitt universelle. Som tidligere nevnt er det bare innen naturrets- og protestdiskursen man forsøker å forklare menneskerettighetenes grunnlag. En mulig universalitet argumenteres ut fra internasjonal konsensus manifestert gjennom konvensjoner. Dette kan igjen tyde på at lærebokforfatterne argumenterer ut fra en naturretsdiskurs basert i konsensus.

Kanskje er det ikke nødvendig at alle faktisk aksepterer menneskerettighetene. Mange av oss vil vel hevde at kvinner, slaver og andre undertrykte grupper burde hatt flere rettigheter i samfunn der de som har makt, blankt avviser tanken om at disse gruppene skulle ha likeverd og rettigheter. Og derfor vil mange mene at Statens pensjonsfond ikke bør tjene penger ved å medvirke til brudd på menneskerettighetene – uansett om befolkningen som rammes, eller deres ledere deler vår oppfatning om at menneskerettighetene må respekteres (Bergesen, Føllesdal, Heir, & Ryssevik, 2008, s. 28).

I andre avsnitt åpnes det for at det kanskje ikke er nødvendig at alle aksepterer menneskerettighetene. Pensumboken problematiserer ikke dette noe videre, men dreier fokuset over på Norges rolle og etiske ansvar. I dette sitatet blir det synliggjort at ikke alle «deler vår oppfatning om at menneskerettighetene må respekteres». Dette blir dermed en motsetning til forfatternes tidligere påstand om menneskerettighetenes universalitet.

### *7.1.2. Livssyn og religion som hinder for menneskerettigheter*

Lærebokforfatterne peker på at livssynene har hatt forskjellig oppfatning av likeverdighet. Her nevnes ikke ideologi eller kultur eksplisitt som formgiver av synet på likeverdighet, kun religion og livssyn:

Hvordan kan vi best begrunne at alle mennesker har moralske menneskerettigheter? I denne korte gjennomgangen ser vi at vi kan finne deler av begrunnelsen for dette i en rekke religiøse og ikke-religiøse livssyn. Blant annet er mange av livssynene enige i at mennesker har et grunnleggende menneskeverd. Men vi ser også at livssynene har hatt forskjellige oppfatninger om hvilke mennesker som er likeverdige, og ofte har de ikke vært så opptatt av om mennesker bør ha rettigheter som skal beskytte deres grunnbehov. Et av de viktige spørsmålene mange av de religiøse livssynene har vært enige om, er at det bør være religiøse grenser for hva enkeltpersoner skal kunne si eller gjøre. Dette har ofte gjort det vanskelig å kritisere religionene, og religiøse minoriteter og kvinner har ofte blitt diskriminert. Derfor er det viktig å tenke gjennom hvem som bør få bestemme hvilke menneskerettigheter

vi alle skal ha. Er det lederne innenfor livssynet selv eller dagens politikere, eller bør slike rettigheter være sikret i en grunnlov og av internasjonale domstoler? (Bergesen, Føllesdal, Heir, & Ryssevik, 2008, s. 11).

Slik det blir fremstilt får livssyn en personifisert form, som livssynet i seg selv er opptatt av noe. På samme måte som kultur, formes livssynet av mennesket som innehar det. Og hva legger pensumforfatterne i det å ha rettigheter som beskytter deres grunnbehov? De fleste samfunn har regler som organiserer borgerne og setter rammene for menneskelig samhandling. Når det står i pensumboken at «ofte har de ikke vært så opptatt av om mennesker bør ha rettigheter som skal beskytte deres grunnbehov», fremstilles det dermed et behov for en viktig endring. Menneskerettigheter blir dermed løsningen som skal sikre beskyttelse av enkeltindividers grunnbehov. Således indikerer forfatterne av denne boken andre livssyns utilstrekkelighet når det gjelder å ivareta menneskelige behov.

Det kan se ut til at pensumbokforfatterne bruker livssyn som en samlebetegnelse for å unngå å stemple navngitte religioner som lite egalitære. «Men vi ser også at livssynene har hatt forskjellige oppfatninger om hvilke mennesker som er likeverdige». Livssyn i seg selv kan ikke ha forskjellige oppfatninger om hvilke mennesker som er likeverdige, det er det kun mennesker som kan. Livssyn er den måten vi ser livet vårt på, eller vårt åndelige og kulturelle kart som ligger til grunn for vår identitet.

I setningen «et av de viktige spørsmålene mange av de religiøse livssynene har vært enige om, er at det bør være religiøse grenser for hva enkeltpersoner skal kunne si eller gjøre», skrives det ikke lenger bare om livssyn, men om religiøse livssyn. Det navngis ikke hvilke religiøse livssyn, men boken påpeker at det er mange. Videre står det: «dette har ofte gjort det vanskelig å kritisere religionene, og religiøse minoriteter og kvinner har ofte blitt diskriminert. Derfor er det viktig å tenke gjennom hvem som bør få bestemme hvilke menneskerettigheter vi alle skal ha». Forfatterne argumenterer dermed for at de religiøse grensene for hva enkeltpersoner kan gjøre, vanskeliggjør kritikk av religionene. Slik jeg ser det, er det snarere religionens rolle i menneskers liv som kultur og identitetsskaper, samt religionens rolle som rammeverk for familie- og samfunnsstruktur, som vanskeliggjør kritikk. Under presenteres to motstridende sitat fra pensumboken:

Alt dette understreker at menneskerettighetene har fått et klart idémessig overtak i verdenssamfunnet. Vi kan gjerne kalle det et *ideologisk hegemoni* (Bergesen, Føllesdal, Heir, & Ryssevik, 2008, s. 291).

Samlet sett betyr dette at de internasjonale organisasjonene i Europa har langt større innflytelse i arbeidet for menneskerettighetene enn de globale.(...) I FN er arbeidet for menneskerettighetene ikke kommet så langt som i Europa. (...) FN-organisasjonene har begrenset handlingsmuligheter fordi flertallet av statene ikke ønsker noe særlig FN-aktivisme for menneskerettighetene, og fordi de insisterer på ikke-innblandingsprinsippet (Bergesen, Føllesdal, Heir, & Ryssevik, 2008, s. 324).

I første sitat påpeker pensumbokforfatterne at menneskerettighetene har fått et «idémessig overtak». I neste sitat indikerer de at Europa er mer vennligsinnet ovenfor menneskerettighetene enn resten av verden: «I FN er arbeidet for menneskerettighetene ikke kommet så langt som i Europa», - noe de begrunner ut fra at «flertallet av statene» ikke ønsker at FN skal blande seg inn med krav om menneskerettigheter. Her vedgår lærebokforfatterne at holdningen til menneskerettighetene ikke er like positiv alle steder, samtidig som de i sitatet ovenfor kaller menneskerettighetene «ideologisk hegemoni».

### **Oppsummering**

Pensumbokforfatterne viser at de plasserer seg innen naturrettskolen gjennom enkelte elementer av boken. Kritikken mot menneskerettigheter som et vestlig produkt, avvises av pensumbokforfatterne. I stor grad fremstilles menneskerettigheter som ensidig positive normative regler for samfunn og individ.

Det kan se ut til at lærebokforfatterne ønsker å argumentere for menneskerettighetenes opphav i ulike livssyn, men dette underbygges i liten grad. Livssyn og religiøsitet beskrives som et hinder for menneskerettigheter. Samtidig vektlegger de at menneskerettighetenes posisjon i Europa skiller seg fra resten av verden. Likevel kaller de menneskerettigheter «ideologisk hegemoni».

## 7.2. Lærerintervjuene

I dette delkapittelet presenteres funn fremkommet i samtalene med lærerne. For å gi et sammenligningsgrunnlag, og en forståelsesramme for hvordan de ulike lærerne oppfatter menneskerettighetene, analyseres oppfatninger ved hjelp av Dembours (2006) skolegrupperinger. Perspektivene er relevant for å indikere hvilke meninger eller holdninger som tas for gitt blant lærerne i denne studien.

Det er verdt å nevne at ingen av lærerne i denne studien har formell utdanning i menneskerettigheter, og alle lærerne sa de var mest komfortable med den delen av faget som omhandlet politikk fremfor det som omhandler menneskerettighetene. Likevel er disse lærerne blant de få lærerne i Norge som underviser i et fag som eksplisitt dreier seg om menneskerettigheter.

### 7.2.1. Definerings av menneskerettighetene

I dette delkapittelet vil jeg legge frem hvordan lærerne definerer menneskerettigheter, og ut fra dette se hvor de befinner seg i Dembours (2006) inndeling. Deres definisjon er relevant for å få innsikt i forståelsesrammen som lærerne tolker menneskerettighetene ut fra. Jeg vil oppsummere hva som samstemmer, og hva som skiller lærerne, når det gjelder menneskerettighetsdiskurs.

Alle de fire lærerne knytter menneskerettigheter til menneskeverdet, og at menneskeverdet er verdifullt som normgiver for alle samfunn. Hege<sup>31</sup> og Jan, beskriver menneskerettigheter som et normsystem som gjør at mennesker respekterer hverandre, og fungerer som en veiledning til et godt samfunn. De andre to lærerne, Geir og Anne, har en tilnærming til menneskerettighetene som dreies mer mot selve lovverket fremfor en normativ etikk. Dette utdypes mer nedenfor.

Hege: Ja, det er jo et normsystem som sier hvordan mennesker skal leve og at individet i seg selv er verdifullt. At alle har visse rettigheter. Alle har det selvsagt. Det gjelder oss, - det enkelte individ. Det gjelder og andre mennesker. Det gjelder å respektere hverandre. Det er på en måte kjernen i det (188-192<sup>32</sup>).

Jan: Med menneskerettighetene har man et utgangspunkt for å begrunne hvorfor ting er uheldig, er svakt, er dumt, er feil, - for å kunne begrunne hva som er et godt samfunn. Det gir noen sånne hint om hva som er et riktig samfunn (234-238).

---

<sup>31</sup> Informantene er gitt fiktive navn. Se delkapittel 6.7.1. i metodekapitlet.

<sup>32</sup> Linjenummer fra det transkriberte materialet. Se delkapittel 6.5.1.

Elementer i uttalelsene til disse to lærerne kan passe inn i Dembours (2010) beskrivelse av naturretsskolen. Årsaken til det, er blant annet at Hege uttaler; «Alle har det selvsagt», og at ordet *selvsagt* i denne sammenhengen gir inntrykk av at læreren anser menneskerettigheter som en naturlig del av vår menneskelighet, som et utvilsomt element. Også Jan benytter en ordbruk som passer inn i naturretten. Uttalelsen: «Med menneskerettighetene har man et utgangspunkt for å begrunne hvorfor ting er uheldig», beskrives menneskerettigheter som et overordnet rammeverk man måler noe ut fra, og for at menneskerettigheter kan brukes som målestokk på hvorvidt noe er «uheldig, er svakt, er dumt (...)» må oppnåelsen av rettighetene være et ønsket mål, og forholdsvis bestandige, normative leveregler. Jan viser med utsagnet: «Med menneskerettigheter så har man et utgangspunkt..» en tiltro til menneskerettigheter som et eksisterende normsystem. Årsaken til det, er at menneskerettigheter beskrives som målestokk for å kunne bedømme om et samfunn er godt. Både Hege og Jan har en holdning til menneskerettigheter som noe grunnleggende positivt. Hege beskriver menneskerettigheter med sterk konsensus, og som et normativt ideal for alle mennesker. Hun omtaler menneskerettighetenes som ensidig positive rettigheter. Ovenfor forklarte hun at alle har menneskerettigheter.

Hege: Menneskerettigheter er et ideal. Det er sånn det skal være. Det er de normene som er akseptert og anerkjent, så det å kritisere menneskerettighetene bør ikke en gjennomsnittsnordmann gjøre (291-294).

Indirekte beskriver hun menneskerettighetene som universelle ved: «Det er de normene som er akseptert og anerkjent», og samtidig avviser hun mulig kritikk. Denne avvisningen av kritikken kan vise en tiltro til menneskerettigheter som et entydig gode, en nærmest religiøs tilnærming til menneskerettighetene. Denne sammenligningen mellom menneskerettigheter og religiøs overbevisning var det Hege selv som benyttet:

Hege: Hvis menneskerettighetene blir en ny religion, så vil det jo møte motstand hos noen (142-143).

Hege sammenligner menneskerettighetene med religiøs overbevisning. Videre i sitatet sier hun at ikke alle mennesker nødvendigvis vil sette pris på at menneskerettigheter tar over religionens plass som normgiver. Samtidig holdes menneskerettigheter opp som et overordnet ideal, og Hege trekker frem at man som «gjennomsnittsnordmann» ikke bør kritisere menneskerettighetene.



John Gray (2013) sammenligner forkjempere for menneskerettigheter med evangeliske misjonærer, fordi de begge har en sterk overbevisning om at andre mennesker kan og bør overtales til tro. For misjonærer er denne troen på Jesus, mens det for forkjempere for menneskerettigheter, er respekt for menneskerettighetene. Begge har en sterk overbevisning om at de vet hva som er godt og riktig for menneskeheten. Både misjonærer og menneskerettighetsforsvarere er, i følge Gray (2013), overbevist om at denne omvendelsen må pågå til alle har innsett denne sannhet. Uttalelsene fra Hege samstemmer med sammenligningen til Gray mellom misjonærer og forsvarere av menneskerettigheter.

I følge den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2011) og Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998) er en av skolens viktigste oppgaver å stimulere til kritisk tenkning. Samtidig utviser Hege en holdning til menneskerettigheter der det ikke er akseptabelt å kritisere, eller stille seg kritisk til, menneskerettighetene. Dersom undervisningen avviser kritikken mot menneskerettighetene, eller læreren formidler til elevene at menneskerettighetene ikke bør kritiseres, kan opplæringen bli indoktrinerende fremfor kritisk stimulerende.

Anne har en annen tilnærming til menneskerettighetene enn Hege. Anne knytter menneskerettigheter tett opp mot lovverk og forholdet mellom stat og borger, fremfor et normativt, nærmest religiøst, rammeverk.

Anne: Menneskerettigheter er to parter, den ene parten er staten og den andre parten er borgerne. Staten har alle pliktene og borgerne har alle rettighetene. Du behøver aldri å gjøre deg fortjent til menneskerettigheter. Du har de fordi du er menneske. Også er det staten som bryter menneskerettighetene. Menneskerettigheter er forholdet mellom staten og borgerne (493-498).

Anne beskriver menneskerettigheter mindre normativt, og mer som et lovverk, enn de andre lærerne. Samtidig viser hun med setningen: «Du har de fordi du er menneske» en naturretts holdning til menneskerettigheter, samtidig som rettigheter blir beskrevet mer pragmatisk. Anne plasserer seg dermed innen den deliberative menneskerettighetsskolen. Årsaken til det, er at mens teoretikere innen naturretts tankegangen vektlegger berettigelse til menneskerettigheter gjennom basis i naturen, en guddom, universet eller ved fornuft, vektlegger den deliberative skolen at menneskerettigheter virkelig gjøres gjennom lovverket (Dembour, 2010).

Anne: Jeg legger vekt på at det å kjempe for rettigheter egentlig er politikk. Jeg må få menneskerettigheter og politikk til å henge sammen. Altså brudd på menneskerettigheter er politisk valgt. Det å slåss for menneskerettigheter er også politisk valgt. Så er det veldig viktig at de to bitene av faget henger sammen, at menneskerettigheter ikke er sånn blindtarm (289-295).

Ettersom Anne beskriver menneskerettigheter som politiske valg man tar, avvises en tro på menneskerettigheter som noe gitt. Menneskerettighetene frontes derimot som forholdet mellom borger og stat, og mindre som et overordnet rammeverk.

Geir har en mer kritisk tilnærming til menneskerettighetene enn de øvrige. En del av Geirs uttalelser kan plasseres innen diskursskolen. I sitatet under forklarer han hvorfor vi i dag har menneskerettighetsundervisning i skolen:

Skole er ikke bare utdanning, det er også dannelse, og i dagens moderne verden er menneskerettighetsundervisning med på å danne et globalt fellesgrunnlag (122-125).

Geir trekker frem at menneskerettighetsundervisning er relevant når det gjelder dannelsesprosessen hos elevene. Det kan tolkes som han mener menneskerettigheter er et normativt element i norsk samfunnskultur som videreføres gjennom skolen. Geir trekker også frem at menneskerettighetene er med på å danne et globalt fellesgrunnlag, og viser med dette en holdning til menneskerettigheter som et normativt, globalt rammeverk. Således skiller dette sitatet seg fra diskurstenkerne, og er med i tråd med den deliberative skolen som vektlegger at en konsensus om menneskerettigheter eksisterer globalt, og kan virkeligjøres gjennom samfunn og lovverk. Samtidig svarer han på spørsmål om menneskerettighetene er universelle: «De er vel ikke universelle, altså i teorien er de jo det, men jeg vil ikke si de er det i verden forøvrig» (263-264). Denne holdningen passer med diskurs- og de deliberative teoretikerne, fordi menneskerettighetene baseres på konsensus i lovverk og språket, men avviser universalitet. Geir plasserer seg dermed i skjæringspunktet mellom den deliberative- og diskursskolen. Han indikerer at menneskerettighetsundervisning benyttes som dannelsesinstrument, som noe vi har bestemt skal videreføres gjennom skolen. Dette er i tråd med diskursskolen, fordi de mener menneskerettighetene eksisterer fordi de snakkes om. Samtidig vektlegger han at et fellesgrunnlag er mulig, men avviser universalitet. Dette gir inntrykk av at fellesgrunnlaget kan baseres i lovverk. Denne holdningen er i tråd med den deliberative diskurs. Geir viser i andre uttalelser en kritisk tilnærming til menneskerettighetenes opphav og promotering som «vestlig tankegods» Denne kritiske tilnærmingen samstemmer også med akademikere

innen diskursskolen. I neste delkapittel presenteres hvordan lærerne forholder seg til kritikken av menneskerettighetene.

### 7.2.2. *Lærernes tilnærming til kritikk av menneskerettighetene*

På spørsmål om kritikk som eksisterer mot menneskerettighetene, nevner alle lærerne at menneskerettighetene kritiseres som vestlig tankegods, og at promoteringen av menneskerettighetene kritiseres som kulturimperialisme. Hvordan de forholder seg til kritikk av menneskerettigheter, legges frem i dette delkapittelet.

Geir legger vekt på at enkelte kritiserer menneskerettighetenes definisjon som universelle, og innledet undervisningen i faget med denne kritikken.

I<sup>33</sup>: Kjenner du noe til kritikk av menneskerettighetene?

Geir: Ja. Det er vel i stor grad om du kan ha noen rettigheter som er universelle. Om det vil gå på bekostning av for eksempel religiøsitet. Skal du kunne kreve at du har noen menneskerettigheter som bryter religiøs overbevisning? Man kan vel kanskje argumentere for at de har vestlig forankring, at det er vestlig tankegods, vestlige verdier som ikke nødvendigvis går hånd i hånd med kulturelle og regionale forskjeller. Hva er det som blir lagt frem som universelle rettigheter? Det er mange som mener at man ikke kan kreve individuelle rettigheter på kostnad av fellessamfunnet, altså det kulturelle, sosiale samfunn.

I: Hvordan forholder du deg til det i undervisningen?

Geir: Vi har diskutert det. Tatt det opp sånn konkret. Vi startet undervisningen i faget med det (160-175).

Gjennom introduksjonen av faget, innleder Geir med å stille spørsmål ved menneskerettighetenes universalitet, og problematiserer individfokuseringen til menneskerettighetene. Han trekker også frem at menneskerettighetene kritiseres for å ha opphav i vestlige verdier.

I: Men hvorvidt menneskerettighetene er av vestlig opphav, hva sier elevene om det?

Geir: De var vel egentlig enige om at de var av vestlig opphav. Likevel så mente de at det var så gode rettigheter at de kunne promoveres til andre. Selv om det var en viss uenighet der også. Diskusjonen gikk på om det er mulig å komme til en felles enighet? Eller må man gå på bekostning av noen, eller sette noen verdier over andre, for å komme frem til et fellesgrunnlag? (205-214).

---

<sup>33</sup> I står for intervjuer.

Elevene mener, i følge læreren, at menneskerettighetene er av vestlig opphav. Den franske filosofen Jacques Maritain, som satt i Menneskerettighetskommisjonen i FN før erklæringen ble undertegnet i 1948, gav et råd til komiteen i arbeidet med Menneskerettighetserklæringen. Maritains råd var: «Glem grunnlaget for hvorvidt du tror på menneskerettigheter. Fokuser heller på å identifisere hva disse menneskerettighetene er» (Maritain i Dembour, 2006, s. 247 -min oversettelse). På samme måte som Maritain, ser elevene dermed på menneskerettighetenes innhold fremfor opphav, når de forsvarer menneskerettighetene.

Geir stiller spørsmål i sitatet ovenfor, om hvorvidt en kan danne en felles regelbase, fordi dette vanskeliggjør en forening av alles verdier, og at noen vil måtte oppleve at deres normsystem skyves til side. Igjen passer enkelte av denne lærerens uttalelser inn i Dembours (2006) beskrivelse av diskursskolen. Dembour trekker frem sitater, der Mutua, som representant for diskursskolen, kritiserer menneskerettigheter som globale normer og regler, fordi etiske og moralske system som kulturelle markører må vike for menneskerettigheter i en rekke ikke-vestlige samfunn. Dette ser Mutua som et overgrep mot en rekke samfunn med andre normsystem enn menneskerettighetene (Dembour, 2006). Selv om ikke Geir går så langt som å kalle menneskerettigheter et overgrep, setter han menneskerettigheter som fellesgrunnlag opp mot toleranse for eksistensen av andres normsystem. Slike synspunkter tyder på at læreren plasserer seg i diskursskolen.

I sitatet nedenfor har Geir en kritisk tilnærming til hvorvidt Norge kan kritisere land som Kina når det gjelder brudd på menneskerettigheter.

I: Formidler faget noe om menneskerettigheter og utvikling?

Geir: Vi diskuterte om Norge kan og bør kritisere land som Kina, ettersom de vektlegger andre typer rettigheter enn de sivile og politiske. Jeg trakk frem at Kina har trukket 300 millioner mennesker opp fra dyp fattigdom til en viss levestandard, og stilte spørsmål om vi dermed burde unnlate å kritisere Kinas utviklingsprioriteringer. Og der kommer det med rettighetene inn, hvorvidt man skal vektlegge de økonomiske, de sosiale, de politiske, de kulturelle rettighetene? Har du muligheten til å ha fokus på alt, eller må man ta det ene først også så det andre? (317-332).

Geir spør om vi i Norge burde unnlate å kritisere Kina for menneskerettighetsbrudd. Selv om uttalelsen stilles som en spørsmålsformulering, ligger det et element av kritikk i uttalelsen. Kina har prioritert å bekjempe fattigdom, men på bekostning av andre

rettigheter som går mer på politiske og sivile friheter. En måte å forstå uttalelsen, er at Norge aldri har hatt de samme utfordringene som Kina, og dermed bør være varsomme med å kritisere Kinas menneskerettighetsbrudd.

Å løfte frem fattigdomsbekjempelse som en viktig rettighetsprioritering, samstemmer med Thomas Pogges (2008) meninger om den rike verdens prioritering når det gjelder rettigheter. Å unnlate å gjøre noe med fattigdom, er i følge Pogge et av de største hindrene for menneskerettigheter. Pogge skriver at den rike delen av verden tillater at ekstrem fattigdom eksisterer, fordi vi ikke ser det som et moralsk problem, eller fordi vi ikke definerer det som vårt ansvar (Pogge, 2008). I oppgavens teorikapittel plasserer jeg Pogge innen protestskolen. Geir problematiserer fokuset til menneskerettighetene slik de er i dag, og stiller spørsmål ved kritikken mot Kina. Slik sett, kan det se ut som om Geir vektlegger fattigdomsbekjempelse over frihetsrettigheter, på samme måte som Pogge. Geir argumenterer ut fra utilitaristisk ståsted der rettighetsprioritering (frihet versus vekst), kan bedømmes ut fra antallet mennesker som får det bedre.

På spørsmål om hvorvidt det eksisterer kritikk av menneskerettighetene, og hvordan læreren forholdt seg til denne kritikken, svarer Hege at det er normer i menneskerettighetene som tidvis står i strid.

Hege: Hva jeg tenker er *en* sak, men jeg prøver jo å si til elevene at menneskerettighetssystemet ikke er perfekt. Det er sikkert normer som står i strid med hverandre, og er veldig vanskelig å oppfylle begge to. En del mener at det er vestlig preget, og kanskje ikke så full oppslutning om alle normene rundt omkring i verden som vi tror i vesten.

I: Men hva slags eksempler bruker du da?

Hege: Det med å bevege seg fritt og eiendomsrett. Eiendomsrett kan jo brukes som et eksempel på en rettighet som har utspring i vestlig verdier. Pluss at menneskerettighetene er vage, selvsagt. Hva som blir lagt i det må tolkes. Det med tvangsekteskap kommer vi innom, og at mange mener ordlyden i rettighetene som omhandler ekteskap viser utspring fra vestlige samfunn (203-217).

Hege sier til elevene at menneskerettighetssystemet ikke er perfekt. Ved utsagn som: «Men jeg prøver jo» og «Det er jo sikkert normer der», viser hun en vag tilnærming til kritikken av menneskerettighetene. Hege gir inntrykk av at hun ikke mener det samme, men påpeker at det er andre som kritiserer menneskerettighetenes utspring i vestlige verdier. Som nevnt i forrige delkapittel, sa hun følgende: «(...) så det å kritisere menneskerettighetene er vel for en gjennomsnittsnordmann kanskje ikke det en skal gjøre (392-394). Det kan se ut som

Hege kjenner til kritikken fra de ulike menneskerettighetsdiskursene, men ikke selv er enig, eller stiller seg passivt observerende til denne kritikken.

Jan forklarer at kritikk mot menneskerettighetene blant annet er knyttet opp mot individorienteringen som menneskerettighetene er basert på. Han sier at fokuset på individet kan havne i konflikt med tankesett som i større grad vektlegger det kollektive over det individuelle. Jan trekker frem Asia som eksempel på steder der fellesskap og kollektivet settes over enkeltindividet:

Vi har tatt opp for eksempel ytringsfrihet som en individbasert rettighet. Og jeg prøver å finne frem til noen ekstreme saker hvor det å følge rettighetene til en person kan skade veldig mange, eller ødelegge for veldig mange. Jeg ønsker å problematisere at enkeltmenneske er viktigere enn familien eller landsbyen. For å skape en forståelse for at andre deler av verden kan mene noe annet, eller har en annen bakgrunn når det gjelder kritikk av menneskerettighetene. Jeg har vanligvis noen oppgaver som går ut på å peke på rettigheter som er individbasert. Om man kunne tenke seg regler som kunne vært like gode, og hvis fellesskapet hadde vært viktigst, hva ville det vært da? (716-746).

Jan er opptatt av å formidle kompleksiteten når det gjelder hvordan menneskerettighetene kan oppfattes av mennesker med en annen kulturell bakgrunn enn den vestlige. Han ønsker å: «Skape forståelse for at andre deler av verden kan mene noe annet», og utfordrer elevene til å forsøke å se menneskerettighetene i lys av andre kulturelle ståsteder. Måten Jan beskriver at menneskerettighetene kan forstås ulikt ut fra forskjellige oppfatninger om verden, viser at han plasserer seg innen diskursskolen. Dette fordi han ønsker å formidle at menneskerettighetene er hva man definerer de som, og at dette kan variere fra ett menneske til et annet. Diskursskolen legger vekt på at menneskerettighetene eksisterer fordi de snakkes om og er således formbare for ulike forståelser og tolkninger.

### *7.2.3. Menneskerettighetenes verdigrunnlag*

Informantene fikk spørsmål i intervjuet<sup>34</sup> som retter seg inn mot hva de mener er verdigrunnlaget til menneskerettighetene. For å få kjennskap til dette, gikk spørsmålene blant annet på menneskerettighetenes opphav, samt menneskerettighetenes rolle når det gjelder utvikling og sosioøkonomisk vekst<sup>35</sup>. Hvordan man definerer

---

<sup>34</sup> Spørsmål til lærerne som dreier seg om menneskerettighetenes verdigrunnlag, ligger under punkt 8 i intervjuguiden.

<sup>35</sup> Ideen bak spørsmålet om menneskerettighetens rolle når det gjelder utvikling, henger sammen med Amartya Sens forskning på India og Kina. Forskningen resulterte i påstanden om at sultkatastrofer ikke

menneskerettighetenes opphav, vil kunne antyde hvor man mener menneskerettigheter kommer fra, og hvilke verdigrunnlag som har ledet frem til dagens menneskeretter. Menneskerettighetenes rolle når det gjelder utvikling og vekst, belyser i hvilken rekkefølge man mener rettigheter bør prioriteres. Dette kan bidra til å avdekke hvilke rettigheter man mener er grunnleggende og fundamentale. Pogge (2008) har kritisert menneskerettighetene for å fokusere på frihetsrettigheter, fremfor velferdsrettigheter. Han mener at mangel på velferdsrettigheter, og aksept for ekstrem fattigdom, er et hinder for menneskerettigheter. Slik Pogge beskriver menneskerettighetenes rolle når det gjelder utvikling, er fattigdomsbekjempelse og grunnleggende velferdsrettigheter, viktigere enn frihetsrettigheter. Dermed formidler Pogge noe om hva han mener er menneskerettighetenes verdigrunnlag (frihetsrettigheter), men at denne rettighetsprioriteringen er feil, fordi grunnleggende velferd er av større betydning.

Forut for sitatet nedenfor, forklarer Anne at menneskerettigheter samstemmer med alle religioner. Hun sier videre at den gyldne regel er grunnlaget for alle religioner, samt grunnlaget for menneskerettighetene:

Anne: Og da er vi jo inne på den litt vanskelige tanken om at menneskerettighetserklæringen kom i 1948, men da hadde FN bare 45 medlemsstater, og de var stort sett vestlige. En del kritikere mener at det er vestens oppfinnelse som man skal spre med kulturimperialisme. Et svar på det er den gyldne regel. At nestekjærligheten ligger nedfelt i mennesket og er grunnlaget for menneskerettighetene.

I: Så du tenker at det ikke er vestlig imperialisme?

Anne: Det er jo helt klart at menneskerettighetstanken kom med opplysningstiden på 1700-tallet, ingen kan bestride det. Og den oppsto i Vest-Europa, det er et faktum. Men det går jo an å si at denne tanken er universell for det, at man prøver å knytte inn ulike religioner og verdier. Disse tankene ligger også i grunnverdiene i konfutsianismen og i Kina i dag. De kaller seg kommunistparti, men det er like mye et konfutsianistisk parti. Konfutse står veldig sterkt i Kina. Det passer som hånd i hanske til kinesiske kommunister, for det er en lydighetsideologi. Men det er ikke så lett å prate menneskerettigheter med kinesere, for de er vant til at makt gir rett. Men tanken er at alle har rettigheter selv om du ikke har makt. Så det er ikke lett å prate menneskerettigheter med dem (426-444).

---

forekommer i demokratier, fordi muligheten for opptøyer og utbytting av styresett, gjør at myndigheter holdes ansvarlig. Dermed er det ikke i myndigheters interesse å tillate, eller unnlate å handle, når man trues av massive sultkatastrofer (Barsamian & Chomsky, 2004; Sen, 1999). Dette viser en sammenheng mellom frihets- og grunnleggende velferdsrettigheter. Sen har derimot ikke hevdet at demokrati eller frihetsrettigheter avskaffer fattigdom og sult (Barsamian & Chomsky, 2004).

Ovenfor viser Anne motstridende argumenter for menneskerettighetenes verdigrunnlag. På spørsmål om hvorvidt menneskerettighetene er vestlig imperialisme, problematiserer hun dette spørsmålet innledningsvis. Deretter trekker hun inn at grunntanken i menneskerettighetene likevel kan være universell, om man begrunner det ut fra verdier i ulike religioner og kulturelle verdsett. Videre trekker hun frem konfutsianismen som eksempel på at andre kulturelle tradisjoner samstemmer med verdigrunnlaget i menneskerettighetene. Hun fortsetter å utdype konfutsianismens rolle i Kina, og sitatet som til å begynne med forsvarte menneskerettighetenes universalitet, ender opp i at konfutsianismen vanskelig forenes med menneskerettighetene fordi hun påstår at konfutsianismen er en «lydighetsideologi» og fordi kineserne er vant til at «makt gir rett».

I sitatet ovenfor indikerer Anne en positiv holdning til menneskerettighetene, og hun argumenterer for menneskerettighetenes universalitet. Hun bruker den gyldne regel som utgangspunkt og begrunnelse for menneskerettighetenes verdigrunnlag, og beskriver disse verdiene som naturlig nedfelt i menneskenaturen. Med denne forståelsen av menneskerettighetenes opphav, plasserer hun seg innen naturrettskolen. Hun konkretiserer også, at kinesernes kulturelle tilnærming til autoriteter og makt, strider mot oppnåelsen av menneskerettighetene.

Teus van Dijk (1993, s. 117) anser presentasjon av egen gruppe positivt, og andre grupper man ikke selv er medlem av negativt, som mulig «diskursiv reproduksjon av rasisme». Dijk trekker frem at overgeneralisering, der man betegner alle medlemmene i en stor gruppe med de samme særtrekkene, er et uttrykk for rasisme når generaliseringen omfatter for eksempel en etnisk gruppe (Dijk, 1993). Ovenfor beskriver Anne kinesere som en felles homogen gruppe, med særtrekk som lydighet, samtidig som hun trekker frem at det er vanskelig å: «Prate menneskerettigheter med dem» (som en felles gruppe).

I sitatet nedenfor beskrives enkelte stater som «verstingene» innenfor FN-systemet av Anne.

Anne: Norge ønsker å være gode på menneskerettigheter, og da kan man bruke FN systemet for å bli enda bedre. De som bare skriver under konvensjonene, men som ikke ønsker å bli noe bedre, de klarer å snike seg unna innenfor FN-systemet. Verstingene allierer seg med hverandre. Iran gjør en avtale med Cuba, og så beskytter de hverandre gjensidig.

I: Er det et problem?



Anne: Ja, det er jo et problem i menneskerettighetsarbeidet at det mangler overnasjonal myndighet som kan presse stater. Hvis du ønsker å bli god, så kan du bli enda bedre, men hvis du ønsker å snike deg unna, så slipper du unna med det. Det er jo et problem (466-479).

I følge Anne ønsker Norge å bli gode på menneskerettigheter. Dette setter hun opp mot de som ikke ønsker å bli gode på menneskerettigheter, og her trekker hun inn Iran og Cuba, samtidig som de beskrives som «verstingene». Anne kommenterer ikke hva det er som gjør Iran og Cuba til «verstingene», men påpeker at de «beskytter hverandre gjensidig», og at de klarer å «snike seg unna». Hun fremstiller Norge kontra Iran og Cuba i en dikotomi, der Norge er den gode staten, som ønsker å ivareta menneskerettighetene, mens Cuba og Iran vil «snike seg unna».

For å ha ulike tilnærminger til menneskerettighetenes verdigrunnlag, dreide ett av spørsmålene<sup>36</sup> seg om hvorvidt lærerne så en sammenheng eller forskjell mellom tidligere kristendom- og etikkopplæring og menneskerettighetsundervisning.

Hege: Gud er på en måte borte i menneskerettigheter. Menneskene har blitt Gud på en måte. Men mye av det samme verdigrunnlaget finnes i kristendommen. Vi har jo de ti bud, og mye av det er jo på mange måter menneskerettigheter. Og det finnes sikkert i mange andre religioner også. Så det er ikke noe brudd. Men vi løsriver det fra Gud og religion og baserer det på mennesker, - at mennesker har egenverdi. Kanskje mer human etisk syn?

Hege: Du finner igjen de ti bud i menneskerettighetene. Og i andre religioner og for så vidt. Men det er løsrevet fra Gud, eller et overnaturlig vesen.

I: Kan du utdype noe mer om hva du mener med at menneskerettigheter også finnes i andre religioner?

Hege: Ja, om menneskerettigheter er løsrevet fra eller om det har vært et brudd? Nå kjenner jeg egentlig veldig lite til andre religioner, men det blir jo påstått at mye av normsystemet er det samme i mange religioner. Det er kanskje mye større brudd hvis folk tror veldig på Allah og Muhammad, fordi at det er mennesket som er i sentrum. Men det samme normsystemet vil en nok finne hos muslimer og. Sett i forhold til alle religioner som jeg kjenner i hvert fall, så vil det nok både være brudd og kontinuitet (155-180).

Hege er noe uklar i hvorvidt menneskerettigheter har opphav i ulike religioner og normsystemer. Hun uttaler: «Det blir jo påstått at mye av normsystemet er det samme i

---

<sup>36</sup> Spørsmålet står ikke formulert i intervjuguiden. Fordi intervjuguiden er semi-strukturert, dukket det opp spørsmål i intervjuet som passer inn i samtalen, men ikke nødvendigvis var planlagt på forhånd. Spørsmålet dukket opp i forbindelse med spørsmål 6 i intervjuguiden. Se vedlegg.

mange religioner», og ordet påstått kan vise at hun ikke selv er overbevist om noe, men at andre hevder at normsystemet er det samme i mange religioner, og at Hege stiller seg passivt aksepterende til dette. Årsaken til denne tolkningen er, at ordet påstått i følge bokmålsordboken er: «Å hevde at noe er faktisk uten å kunne bevise det» (UiO & Språkrådet, 2010a). Denne tolkningen blir videre forsterket av at Hege innledningsvis, i referert samtale ovenfor, sier at mye av grunnsynet i religionene har blitt tatt opp i menneskerettighetene, men dette sier hun når samtalen omhandler kristendom. Blant annet sammenligner hun de ti bud med menneskerettighetene. Når samtalen dreies inn på andre religioner, trekker læreren frem at menneskerettigheter er mindre samstemt med islam enn kristendom: «Det er kanskje mye større brudd hvis folk tror veldig på Allah og Muhammad».

Edward Said (2004) trekker også frem at rasjonelle og sekulære ideer basert i humanisme, som en nødvendighet for å forsvare menneskeheten mot urettferdighet. Videre kritiserer Said (2004, s. XI) arabiske og muslimske land for å holde egen befolkningen «nede»<sup>37</sup>, og hindre utviklingen av sekulære ideer. Said er optimistisk med tanke på fremveksten av globale nettverk som arbeider for menneskerettigheter, miljø og fred. På samme måte som Said, vektlegger Hege humanisme og sekularisme, som felles global plattform for å stimulere menneskerettighetenes fremvekst.

Hege: Globalisering har ført til at verden blir mindre. Da er det kanskje viktig med et felles normsystem, som på mange måter er løsrevet fra en Gud, og som gjør at vi kan skape et fellesskap.

I: At det er en del av en sekulariseringsprosess?

Hege: Ja, det kan det også være. Det vil i en overgangsfase møte en del motstand i en del land som er mindre sekulariserte enn Norge (132-139).

Hege vektlegger humanisme eller «human-etisk syn» som grunnverdier i menneskerettighetene. Det er en utbredt oppfatning blant de med en sterk tro på menneskerettigheter å være avvisende ovenfor religion (Gray, 2013). Delegitimering av religion i menneskerettighetsdebatten vil kunne føre til at sosiale normer og kulturelle identiteter kollapser. Religion, spesielt i Afrika, er tett knyttet inn mot flere både praktiske,

---

<sup>37</sup> Said utdyper ikke i denne teksten hva han mener med at arabiske og muslimske land holder befolkningen «nede», men han utdyper kritikken med å anklage de for å hindre sekulære ideer og avle hat (Said, 2004, s. XI).

sosiale og personlige aspekter ved livet, og ved å undergrave religionens rolle, frarøves afrikanere viktige elementer ved det å være menneske, og blir «kulturelt frakoblet» (Mutua, 2002a, s. 94).

På spørsmål om disse verdiene også har opphav i andre religioner, er Hege passivt aksepterende til at det blir «påstått» at det har utgangspunkt i ulike religioner. Samtidig sammenligner hun de ti bud med menneskerettighetene, og trekker frem at det har vært brudd og kontinuitet, men at innholdet i kristendommen ikke direkte bryter med menneskerettighetene. Hege understreker at det kan være et større normbrudd ved at noen «tror veldig» på Allah og Muhammed. Hun utdyper ikke noe videre hva som definerer en som «tror veldig», så dette blir dermed spekulasjoner. Det kan være at hennes beskrivelse er det samme som Said betegner som «islamisme som er bygget på utenatføring, tilintetgjøring av det som anses for å være den andre (...)» (Said, 2004, s. XI).

Hege trekker ikke frem, at normsystemet i menneskerettighetene kan stå i motsetning dersom noen har en tro forankret i kristendom, hinduisme, buddhisme, jødedom eller andre religioner og livssyn. Hun fremstår mer kritisk til at normsystemet i islam kan ha hatt følger for verdigrunnet i menneskerettighetene enn kristendommen. På den annen side trekker hun frem: «Men det samme normsystemet vil en nok finne hos muslimer og» (178-179). Sitatet ovenfor arter seg som nølende, fordi uttrykket: «Vil en nok», gir inntrykk av at læreren enten ikke har kunnskap nok til å hevde med større sikkerhet, eller fordi det finnes over en milliard muslimer (Vogt, 2012), og at sannsynligheten er høy for at samme normsystem vil finnes blant dem. Utsagnene til Hege i denne studien har paralleller til synspunktene til Jack Donnelly (2003), som Dembour (2006) har plassert innen naturrettskolen. Donnelly er også kritisk til at menneskerettighetene har utspring i alle kulturer opp gjennom historien, som en naturlig nedfelt verdibase i mennesket. Beskyttelse av kulturell egenart, fremfor menneskerettigheter, benyttes av diktatorer som argument for å skjule eller legitimere overgrep mot egen befolkning. Donnelly påpeker at: «Kultur er ikke skjebne», og at ideen om menneskerettigheter kan spres global på samme måte som «nudler og krutt» (Donnelly, 2003, s. 88).

I første delkapittel, som omhandler hvordan informantene definerte menneskerettighetene, hadde Hege en naturrettslig tilnærming til hvordan hun definerte menneskerettighetene: «Menneskerettigheter er et ideal. Det er sånn det skal være. Det er de normene som er

akseptert og anerkjent», samtidig som hun mener verdiene i menneskerettighetene samstemmer bedre med kristendommen enn islam. Heges syn kan dermed være det Edward Saids (2004) beskriver og kritiserer i *Orientalismen*, der den vestlige verden produserer og reproduserer et syn på egen kultur, tro og normer som overordnet araberverdenen og islam.

Jan legger vekt på at menneskesynet i menneskerettighetsfaget har et klart utspring i kristendommen, men forklarer at dette er en naturlig konsekvens ettersom Norge er en del av Europa:

Da jeg gikk på skolen, så het det jo kristendomsfag og så lærte vi at det var noen som var muslimer omtrent. I menneskerettighetsfaget så blir flere menneskesyn forklart. Men fortsatt er det det kristne menneskesynet som dominerer. Det er ikke så forskjellig fra det humanistiske menneskesyn, og det er jo det som ofte blir behandlet mest. Dette er ikke så veldig unaturlig, ettersom vi er en del av Europa (529-535).

Jan utdyper ikke hvorfor det kristne menneskesynet i Europa er en naturlig del av vår forståelse av menneskesynet i menneskerettighetene. Det er nærliggende å anta at årsaken er Europas lange historie, preget av den kristne kirke og den kristne tro. Mutua (2002b) og Galtung (2007) skriver begge om at det kulturelle verdisynet i menneskerettighetene har klare røtter til europeisk tankegang, og passer dermed ikke til resten av verden. Jan sier i sitatet ovenfor, at flere menneskesyn blir forklart i menneskerettighetsfaget, men uttrykker samtidig at verdigrunnet i menneskerettighetene henger sammen med det kristne og humanistiske menneskesynet. I motsetning til Mutua og Galtung, har Jan likevel en positiv innstilling til menneskerettighetens rolle og utbredelse. I sitatet under kritiserer han myndighetene for manglende sanksjonering eller boikott av stater der det forekommer omfattende menneskerettighetsbrudd, samtidig som han understreker en positiv holdning ved å si: «Jeg heier på menneskerettighetene».

I: Kan menneskerettigheter havne i en posisjon hvor det ikke nødvendigvis kan prioriteres først?

Jan: Jeg tror mange mener at menneskerettigheter av og til kan havne i en posisjon der det ikke kan prioriteres først. Jeg vet ikke om jeg er enig i det. Men jeg tror Kina hadde hatt problemer med mye av det de har gjort hvis det skulle vært fullt demokrati, i hvert fall full ytringsfrihet, fordi de har så mange nasjonaliteter og folkeslag i en stat. Men om det er verdt det, - det er jeg litt usikker på. De statene som har størst vekst nå, de er ikke demokratier. Men det har vært det før, - altså

demokratier før har hatt størst vekst, men jeg tror ikke man må ha diktatur for å ha sterk økonomisk vekst. Jeg synes nok kanskje at myndighetene har vært litt trege til å trekke tilbake, eller holde tilbake, støtte til stater som har hatt en veldig negativ utvikling demokratisk sett. Og når det gjelder menneskerettighetsbrudd, som eksempelvis Kenya. Men det er også av stor verdi å stimulere vekst som kan bringe folk ut av fattigdom og lidelse. Det er et utrolig spennende felt. Og jeg heier på menneskerettighetene (811-828).

Jan sier at mye av verdigrunnlaget i menneskerettighetene stammer fra det kristne og humanistiske menneskesynet, samtidig som han uttrykker at myndigheter bør holde tilbake støtte dersom stater har en negativ utvikling når det gjelder menneskerettighetsbrudd. Dette kan bety at læreren ønsker at «myndighetene», som muligens her betyr norske myndigheter, skal presse andre stater, dersom det foregår brudd på menneskerettighetene, og en slik uttalelse kan vise at Jan ønsker en promotering eller økt press for å sikre menneskerettighetene til mennesker også utenfor Europa. I følge Njål Høstmælingen (2010) er det stort skille mellom Norge og Kenya, som Jan trekker frem som eksempel, når det gjelder respekten for menneskerettighetene. Høstmælingen påpeker at Norge «ligger helt i toppen når det gjelder respekt for menneskerettighetene. Kenya ligger under gjennomsnittet. Avstanden er enorm» (Høstmælingen, 2010, s. 7). Det kan være ulike årsaker til at menneskerettighetene står sterkere i Norge enn i Kenya. Uten å foreta en dyp analyse av hva som kan styrke menneskerettighetenes posisjon, kan det være verdt å nevne at økonomi, stabilitet og trygghet kan bidra til å påvirke tiltroen, eller tilliten, befolkningen har til menneskerettighetene og menneskerettighetsapparatet. Mutua (2002a) har en mer kritisk tilnærming, der han konkluderer med at menneskerettighetene ikke har en sterk posisjon, fordi de ikke passer inn i den afrikanske kulturen og virkeligheten. Han sammenligner menneskerettighetene som promoterer i Afrika, med den historiske koloniseringen og undertrykkingen foretatt av europeere på det afrikanske kontinent. I følge Mutua (2002a), finnes flere elementer ved det han kaller «korstog for menneskerettigheter» som minner om europeernes voldelige okkupering av Afrika. Han beskriver sin egen oppvekst i britiskokkuperte Kenya, hvor han ble fratatt egen kultur og påtvunget britisk navn, religion og kultur, og mener menneskerettighetsapparatet gjør noe av det samme ved å fordrive og avvise andres tradisjoner (Mutua, 2002a, s. x–xi).

Jan problematiserer at Kina har hatt sterk økonomisk vekst, og at dette kan ha vært vanskeligere dersom man hadde ivaretatt deler av menneskerettighetene. Videre sier han at

de statene med størst vekst ikke er demokratier, og anerkjenner positive aspekt ved økt økonomisk vekst på tross av manglende rettigheter. Det sistnevnte er i tråd med Thomas Pogges (2008) innvendinger mot dagens utforming av menneskerettighetene, fordi grunnlaget i menneskerettighetene legger større vekt på frihetsrettigheter fremfor velferdsrettigheter. Likevel vil ikke Jan si seg enig i denne prioriteringen.

## **Oppsummering**

I dette delkapitlet har jeg presentert empiri fra lærerintervjuene, og fortolket de i lys av teoretiske perspektiver som ble presentert i kapittel 4. Ved å benytte Dembours inndeling av ulike menneskerettighetsskoler, skisseres informantenes diskursplassering. Lærernes posisjonering kan ikke fastsettes slik Dembour presenterer sine teoretikere og akademikere, -enten i naturrettsskolen, deliberative, protest eller diskursskolen. Deres utsagn viser at de tidvis kan være innen en skole, og samtidig uttrykke noe som samstemmer med en av de andre skolene.

Hovedsakelig omtalte lærerne menneskerettigheter som noe grunnleggende positivt som alle mennesker har. Med dette utgangspunktet plasserer de seg i naturrettsskolen, som kan sies å være grunnlaget for alle de fire lærernes forståelser av menneskerettighetene. Det finnes likevel noen avvik.

Hege plasseres innen naturrettsskolen, fordi hun uttrykker at menneskerettigheter er universelle, at alle mennesker har dem, at man ikke bør kritisere menneskerettigheter, samt at menneskerettigheter i stor grad har sitt opphav i alle kulturer og religioner.

Geir har den mest kritiske tilnærmingen til menneskerettigheter, og legger vekt på maktdimensjonen som menneskerettighetsdiskursen kan skape. Flere av utsagnene hans passer inn i hvordan Dembour beskriver diskursskolen, og tidvis protestskolen. Geir avviser menneskerettighetenes universalitet, og introduserer faget gjennom kritikken mot menneskerettighetene til sine elever. Samtidig stiller han spørsmål med fokuset på frihetsrettigheter fremfor velferdsrettigheter, og plasserer seg med disse uttalelsene innen protestskolen.

Anne legger stor vekt på lovverk og konsensus når hun snakker om menneskerettigheter. Hennes utsagn har dermed mange likheter med den deliberative skolen slik den er

beskrevet av Dembour. Samtidig har hun en naturrettlig tiltro til menneskerettighetenes universalitet, men basert på konsensus. Ettersom Jack Donnelly plasseres av Dembour innen naturrettskolen, på tross av at han argumenterer for at menneskerettighetenes universalitet ikke baseres i naturen, en guddom eller universet, men på bakgrunn av sterk, internasjonal konsensus, kan også deler av Annes utsagn plasseres her.

Jan viser en positiv grunnholdning til menneskerettigheter. Han er opptatt av at elevene skal bli opptatt av verden, og at de skal få en bevissthet ovenfor kompleksiteten i konflikter, og innsikt i hvordan mennesker med en annen bakgrunn enn de selv kan oppfatte menneskerettigheter. Dette kan minne om elementer i protestskolen, fordi Jan har en positiv grunnholdning til menneskerettigheter, samtidig som han vektlegger at menneskerettigheter er viktig for mennesker som lever i ulike former for nød og undertrykkelse. Jans utsagn passer inn i naturrets- og tidvis protestskolen.

### 7.3. Fokusgruppediskusjon med elevene

Dembours (2006, 2010) skoler danner forståelsesgrunnlaget for analysen av elevenes menneskerettighetsdiskurs. Studiens fokus på et av målene for menneskerettighetsundervisning, som omhandler toleranse, har veiledet utvalget av sitater som jeg anser som representative for innholdet i samtalen. Dette for å vise et helhetlig bilde av hvordan elevene i denne studien plasserer seg i Dembours diskursinndeling, samt skissere hvordan de omtaler mennesker med annen kulturell, religiøs eller etnisk tilknytning, og dermed undersøke om målet om toleranse i menneskerettighetsundervisningen gjenspeiles i samtalen.

#### 7.3.1. Fem-minutters oppgaven til fokusgruppene

Som en introduksjon til samtalen, ble elevene gitt en fem-minutters oppgave<sup>38</sup> de besvarte på egenhånd. Av de ti elevene, var det en som ikke kom tidsnok til å besvare oppgaven. Nedenfor presenteres påstandene, samt antall elever som sa seg enig i de ulike argumentene.

<b>1.</b> Vi har en plikt til å fremme menneskerettigheter alle steder i verden.	<b>2.</b> Alle mennesker ønsker å ha de samme rettighetene	<b>3.</b> Mest sannsynlig kommer alle land til å respektere menneskerettighetene etter hvert.	<b>4.</b> Menneskerettigheter er nært knyttet til menneskeverd.	<b>5.</b> Menneskerettigheter har sin opprinnelse i den vestlige verden.	<b>6.</b> Ytringsfrihet er en viktig rettighet og bør ikke begrenses i menneskerettighetene.	<b>7.</b> Menneskerettigheter er viktigere enn religion og kultur fordi det kan være en felles plattform for alle.	<b>8.</b> Alle land i verden burde selv kunne få utforme sine egne menneskerettigheter.
<b>8</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>0</b>

<b>9.</b> Et land må respektere menneskerettighetene for at borgerne i landet skal ha et godt liv.	<b>10.</b> Vi trenger ikke menneskerettigheter så lenge et land har et godt fungerende lovverk.	<b>11.</b> Selv om noen kritiserer menneskerettighetene er de så viktige at de uansett burde overføres til alle mennesker, alle steder.	<b>12.</b> Menneskerettighetene har historiske røtter til mange forskjellige kulturer og religioner.	<b>13.</b> Menneskerettigheter er hva du har mulighet til å forvente av samfunnet hvor du lever og deltar.	<b>14.</b> Ytringsfriheten bør begrenses dersom ytringene kan skade eller såre andre mennesker.	<b>15.</b> Menneskerettigheter er mest aktuelt for de som opplever at sine rettigheter blir krenket.	<b>16.</b> Vi har menneskerettigheter fordi verden trenger en felles plattform av verdier.
<b>7</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>6</b>

10 deltagere, 9 innleverte svar.

<sup>38</sup> Metodikken rundt fem-minutters oppgaven er lagt frem i oppgavens metodekapittel under punkt 6.4.2. Spørrearket ligger som vedlegg i oppgaven.



Den første rubrikken indikerer at 8 av 9 elever mener vi har en plikt til å fremme menneskerettigheter. Det er vesentlig å påpeke at svarene ikke gav rom for utdyping, så vi får ikke vite hvilke rettigheter elevene mener vi har en plikt å fremme. Påstanden med uttrykket *plikt*, hentyder en ettertrykkelig anerkjennelse av menneskerettighetene, fordi rettighetene da regnes som så gunstige at de bør promoteres. Denne betraktningssmåten minner om Greys (2013) sammenligning av evangelisk misjonering, med spredning av menneskerettigheter. Ingen av skolebeskrivelsene hos Dembour (2006, 2010) nevnes å ha plikt til å fremme menneskerettigheter som kjennetegn. Likevel harmonerer utsagnet med en tiltro til menneskerettigheter som et felles gode, med naturrettskolen.

Under påstand 7 viser elevene at de mener menneskerettighetene er viktigere enn kultur og religion. De demonstrerer en enighet (8 av 9) om viktigheten av en felles, global plattform, samt en overbevisning om at menneskerettigheter kan være denne plattformen. Dette kan være i tråd med både naturret og den deliberative skolen. Naturretsteoretikere ville argumentere for at den felles plattformen er medfødt eller skapt gjennom konsensus, og de deliberative teoretikerne argumentere for at menneskerettigheter som overordnet religion og kultur ville kunne stadfestes gjennom lovverk.

Under påstand 8 var ingen av elevene enig i at stater burde ha full selvbestemmelse når det gjelder innholdet i menneskerettighetene. Dette kan gjenspeile manglende tillit til at nasjoner selv kan betros ansvaret med å utforme rettigheter til egne borgere.

Påstand 10 er i tråd med beskrivelsene av deliberative og diskursteoretikernes måte å se på menneskerettighetene. For dem er det ikke menneskerettighetene i seg selv som er viktig, men enten implementeringen i lovverket (deliberative), eller hvordan man forholder seg til rettighetene (diskurs) som betyr noe. Ingen av elevene satte imidlertid strek til denne påstanden. Dermed kan det se ut til at elevene indikerer at menneskerettigheter er mer enn beskyttelse gjennom et lovverk. Dette kan gjenspeile at elevene mener menneskerettighetenes normative funksjon også er viktig.

Påstand 15 undersøker hvorvidt elevene er enig i protest- og diskursteoretikernes fokus på om menneskerettigheter er mest aktuelt for de som opplever at rettighetene deres krenkes. 2 av 9 satte strek til denne rubrikken.

Slik det ser ut fra fem-minutters oppgaven, beveger elevene seg hovedsakelig mellom naturrett-, deliberativ- og protestskolen, med hovedvekt på naturrettsskolen. Elevenes holdninger og meninger ser ikke ut til å samstemme i denne oppgaven med tenkere innen diskursskolen.

### 7.3.2. Definisjon av menneskerettigheter

Her presenteres elevenes definisjon av menneskerettighetene opp mot Dembours skoler.

I: Hva er menneskerettigheter?

Andreas<sup>39</sup>: Grunnleggende verdier du har.

Marte: Grunnleggende behov. Og de er jo universelle og skal gjelde for alle. Det er det kravene man har til et godt liv.

Martin: Som alle individer har rett på. Ingen har noe mer rett enn andre (B:213-219<sup>40</sup>).

Andreas, Marte og Martin vektlegger at menneskerettigheter er grunnleggende, og felles for alle mennesker. Samtidig trekker Marte og Martin inn egalitet når det gjelder menneskerettighetene, samt at menneskerettigheter er en berettigelse. Slike synspunkter viser at Andreas plasserer seg i naturrettsskolen, ved at han vektlegger at menneskerettighetene er verdier man allerede har. Marte er mindre bastant etter som hun påpeker at rettighetene «skal» gjelde for alle. I denne sammenhengen gir det inntrykk av at rettighetene ikke nødvendigvis omfatter alle i dag, men at grunnlaget for menneskerettighetene er at alle mennesker har lik rett. Marte definerer også menneskerettigheter ut fra hvilke behov vi har, samtidig som hun understreker menneskerettighetenes universalitet. Martin påpeker likhetsidealet, og antyder at menneskerettighetene også er et krav: «Som alle har rett på». Marte og Martins definisjon harmonerer også med naturrettsskolen. Årsaken til det, er en holdning til at menneskerettigheter er grunnleggende rettigheter alle mennesker har, samt en forståelse av at menneskerettigheter er gjeldene for alle.

På spørsmål om hvorvidt man skal akseptere at noen velger å unnlate å følge menneskerettighetene, svarer Kristian:

---

<sup>39</sup> Elevene er gitt fiktive navn. Se punkt 6.7.1. i metodekapittel.

<sup>40</sup> De to fokusgruppene har fått betegnelsen A og B for å skille de fra hverandre. Etter hvert sitatet med enten bokstav A eller B for å synliggjøre hvilken fokusgruppe sitatet hører innunder, samt linjenummer i det transkriberte materiale. Årsaken til at jeg skiller fokusgruppene fra hverandre, er at ulik diskurs kom til uttrykk i de to gruppene, og gruppedynamikken må tas i betraktning når funn presenteres.

Kristian: Det er på en måte der vi har satt grensa. Noe er bestemt universelt, og menneskerettighetene er jo i bunn og grunn det at vi har bestemt at her har vi rett! Og at dette her har vi ikke tenkt å vike på. Man kan diskutere om religioner er riktig, og man kan diskutere skattepolitikk og alt mulig sånn, men noen ting har vi bare bestemt at dette er riktig (B:878-882)

Forut for Kristians uttalelse, dreide samtalen seg om menneskerettigheter skal anses som viktigere enn religion eller kultur. Det synes å være en bred enighet i fokusgruppe B om at menneskerettigheter var overordnet. Kristian gir uttrykk av at menneskerettighetene er bestemt universelt. Han argumenterer dermed ikke ut fra at menneskerettighetene er gitt, men snarere basert på konsensus. Dermed plasserer han seg i skjæringspunktet mellom naturretts- og den deliberative skolen. Årsaken til det, er at begge disse skolene argumenterer for menneskerettighetene ut fra konsensus. Kristian avdekker ikke hvorvidt det er lovmessig enighet, eller naturlig rettighet, som er grunnlaget for menneskerettighetene.

Kristian gir også uttrykk for et maktelement i uttalelsen. Han benytter betegnelsen «vi», som muligens kan bety land som Norge med lignende forhold til menneskerettighetene, og at «vi» har bestemt at menneskerettigheter skal være overordnet. Kristians sitat er bastant, samtidig som han anerkjenner at andre mennesker ikke nødvendigvis har samme innstilling til menneskerettighetene.

Silje, fra den andre fokusgruppen, vektlegger at intensjonene bak konstruksjonen av menneskerettighetene iblant kan havne i konflikt med enkelte kulturelle og religiøse overbevisninger:

Menneskerettighetene er ikke universelle i dag i den grad at de er lagd for alle. De er laget for å være gode for alle mennesker, men når mennesker er oppvokst med andre kulturelle ideer og verdigrunnlag, så passer ikke alltid menneskerettigheter slik de er i dag. De er laget for å være gode og forbedrende for alle mennesker, men det er jo fra et synspunkt, og det er jo noen som ikke ser det slik. Slik som de som lager de religiøse lovene i Saudi Arabia (A:181-187).

Silje stiller seg positiv til grunnideene bak menneskerettighetene. Hun mener at de ble konstruert til det beste for mennesket. Samtidig påpeker hun at andre kan ha et annet syn på menneskerettigheter, og viser dermed en kritisk tilnærming til menneskerettighetenes universalitet. Silje plasserer seg med denne uttalelsen innen den deliberative skolen. Årsaken til det, er at hun avviser universalitet, samtidig som hun understreker at verdigrunnlaget i menneskerettighetene er konstruert, men likevel positive potensielle

universelle rettigheter for alle. I påfølgende sitat, som viser en samtale mellom Kristoffer og Silje, bekrefter Silje denne plasseringen.

Når samtalen omhandler universalitet, og hvorvidt man kan ha rettigheter som er naturlige, påpeker Kristoffer at hvordan man definerer menneskerettigheter som naturlige eller naturrettslige, avhenger av hvilke samfunn man er født og lever innenfor:

Kristoffer: Jeg tror det kommer an på om du er født med den rettigheten, og det kommer an på hvor du er født. Så hvis du er født i Norge, så ser vi på det som en naturlig rett at du ikke skal bli torturert. I andre land så er det jo sånn, ingen har jo lyst til å bli torturert. Det er ikke sånn idealgreie, men det er større sjanse hvis du blir født i en landsby i Afrika, hvor det er sånne raid hele tiden, hvor det kommer inn folk med macheter og sånn. Da er det kanskje større sjanse for at det skjer med deg.

I: Men har man fortsatt den naturlige rettigheten?

Silje: Problemet er at ingen har lyst til å bli torturert, men det er dessverre noen som har lyst til å torturere. Og da kan man spørre om det er på grunn av samfunnsutvikling, eller om det er på grunn av menneskets natur. Mange av menneskerettighetene er ikke naturlige, men de er utviklet for en grunn. Og det er jo derfor de er gode (A: 997-1009).

Ovenfor snakker både Kristoffer og Silje om menneskerettigheter som samfunnsbetinget, og avhengig av utviklingen av normer og lovverk. Kristoffer trekker frem, at hvorvidt du har en rettighet, avhenger av hvor du er født. Med dette viser han at menneskerettigheter er avhengig av normativ aksept og opprettholdelse for at man skal kunne si at man har en rettighet. Silje påpeker at menneskerettighetene er utviklet «for en grunn», som viser tilbake på beskyttelse mot tortur som eksempel. Denne positive holdningen til menneskerettigheter, samt en anerkjennelse av at menneskerettigheter blir virkeliggjort gjennom lovverk, plasserer utsagnene til Kristoffer og Silje i den deliberative skolen.

### *7.3.3. Utvikling mot menneskerettigheter*

Utvikling av menneskerettigheter, og ulike lands utvikling, ble tilbakevendende tema i samtale med elevene. Når det gjaldt pensumboken i faget, var ikke alle elevene fornøyd med måten menneskerettighetenes utvikling ble formidlet. Noen av dem mente at denne vinklingen var villedende og bortforklarende på menneskerettighetenes opphav:

Silje: I læreboken begynner kapitlene med menneskerettighetene ved å trekke linjer fra forskjellige religioner og kulturer til nåværende menneskerettigheter, og det gjør forfatterne ved å nevne enkelte likheter mellom Konfutse i Kina, lover i islam og kristendommen før sekularisering i vesten. Det er et spørsmål på arket vi fikk av deg, og der står det at menneskerettigheter har opphav i vesten, og det er jo viktig,

for selv om ikke menneskerettigheter totalt har opphav i vesten, så er det jo klart at de moderne menneskerettighetene har opphav i vesten, og ble utarbeidet av seierherrene etter andre verdenskrig. Menneskerettighetene skal være en felles plattform for alle i verden, og dermed vil forfatterne av læreboken gjøre menneskerettighetene i mindre grad vestlig, og derfor forsøker de å trekke de historiske linjene. Men måten de gjør det på er ikke veldig overbevisende, tenker jeg. Fordi den bare sammenligner enkeltbiter av verdigrunnlag eller lovgivning med de nåværende juridiske menneskerettighetene (A: 24-45).

Silje er kritisk til hvordan boken presenterer menneskerettighetenes opphav. Ovenfor beskriver hun hvordan forfatterne av pensumboken forsøker å sammenligne menneskerettighetenes verdigrunnlag med mange ulike religioner og kulturer, men hun betegner dette forsøket som mislykket, fordi det kun er elementer av likheter kontra det eleven kaller det totale opphavet i vesten. Dermed kan det se ut som Silje ønsker å avdekke, eller avsløre, en agenda pensumbokforfatterne har, om å presentere menneskerettighetenes opphav som felles og globale. Hun avviser det globale samarbeidet, som pensumboken vektlegger, når det gjelder menneskerettighetens utvikling. Hun er dermed på linje med Galtung's (2007) syn på at menneskerettigheter har utspring i den vestlige verden. Silje er riktignok ikke like negativ til menneskerettighetenes såkalte vestlige opphav som Galtung. Han mener konstruksjonen av menneskerettighetene var drevet av baktanker, i og med at rettighetene omhandlet undertrykking og ikke utbytting. Silje hadde ikke samme type argumentasjon. Hun sier ganske enkelt at menneskerettigheter har opphav i vesten, og påpeker at det er feilaktig av læreboken å påstå noe annet. Kristine er derimot mer kritisk i omtalen av utviklingen av menneskerettighetene:

Det er vestens eksportvare. For vi har funnet det beste og så tenker vi "å, stakkars resten av verden, - de har det ikke sånn som oss". Så kommer vi og skal hjelpe dem og bidra til demokrati og utvikling, og nå er det menneskerettigheter vi promoterer (A:72-76).

Så tror jeg kanskje det føles som en form for imperialisme. Nå har vi konstruert noe, og dere skal ta det imot med åpne armer, men dere får ikke lov til å gjøre noe med det. Man blir bare prakket på noe (A: 91-95).

Kristines omtalelse av menneskerettigheter som et imperialistisk normprosjekt og «vestens eksportvare», viser at hun plasserer seg innen diskursskolen. Dette fordi hun både er kritisk til verdigrunnlaget som vestlig, og fordi Kristine kritiserer hvordan vesten fremmer menneskerettighetene. Hun beskriver dette som imperialisme, på samme måte som Mutua (2002a, 2002b). Her sammenfaller elevenes meninger også med Galtung, som stiller seg kritisk til den vestlige verdens holdning når det gjelder å fremme menneskerettigheter

globalt (Galtung, 2007). Hun beskriver samtidig den ikke-vestlige verden som passive mottakere av vestens ideologi, og ute av stand til å kunne avvise eller selv velge hvilke lovverk de vil benytte.

Samtidig som promoteringen av menneskerettigheter kritiseres for å være et imperialistisk prosjekt, anerkjenner en av elevene i fokusgruppe A menneskerettigheter som et gode for mennesket og samfunn:

Kristoffer: Land som ikke respekterer menneskerettighetene er diktaturformer, og folkene der gjør opprør, så de vil jo tydeligvis ha de samme rettighetene som vi har. Jeg tror menneskerettigheter er noe alle egentlig vil ha. Men at det er noen det ikke passer for, så da blir det ikke sånn (A: 61-65).

Kristoffer uttrykker en overbevisning om at alle mennesker vil ha menneskerettigheter. Samtidig sier han at det er noen menneskerettigheter ikke passer for, og indikerer samtidig at dette er et hinder for utbredelsen av menneskerettigheter. Sitatet er motstridende. Det kan være Kristoffer mener at de aller fleste ønsker en høy grad av respekt for menneskerettigheter innad i sitt eget land, men at det eksisterer personer med betydelig innflytelse som motarbeider rettighetene, og dermed blir dette et hinder for menneskerettighetenes fulle oppnåelse i enkelte samfunn. Samtidig peker han på, eller sidestiller, menneskerettigheter med det å bli behandlet rettferdig:

Jeg er helt sikker på at alle mennesker i verden har lyst på rettigheter og bli behandlet rettferdig. Men jeg er enig i at sluttproduktet, det vi sitter med nå, er laget av vesten. Og det er kanskje et hinder når det gjelder videreformidling av menneskerettigheter. Folk har av historiske årsaker motstand mot vestlige ideer. Deres, eller vår, måte å gå frem på, er ganske arrogant. Men jeg synes produktet er bra, men markedsføringen er ikke fullt så bra (A: 314-320).

Kristoffer, som er i samme fokusgruppe som Silje og Kristine, utbroderer ovenfor hva han mener om konstruksjonen av, og historikken rundt, menneskerettigheter. Det er likevel noe uklart hva han mener med «markedsføringen» når han sier at den ikke er «bra». Kristoffer sier «produktet» menneskerettigheter er bra, men uttalelsen kan gi inntrykk av at han mener man ikke bør fremme menneskerettighetene utenfor vestlige land. Etersom Kristoffer beskriver «sluttproduktet» menneskerettigheter som fordelaktig, samtidig som han vektlegger at menneskerettighetene er konstruert, viser at han plasserer seg enten i naturretts- eller den deliberative skolen. Han sidestiller å bli behandlet rettferdig med menneskerettighetene, og har således en grunnleggende positiv holdning til hvilke ringvirkninger menneskerettighetene har eller kan ha.

Noe av kritikken mot menneskerettighetene er at de tar sikte på å beskytte individet mot staten, men at de ikke sikrer global rettferdighet. Det argumenteres ut fra at det eksisterer store ulikheter og urettferdighet uten at dette adresseres i menneskerettighetene. Enkelte kritikere mener at dette bunner i den liberalistiske holdningen til for eksempel frihandel globalt, hvor kapitalismen sørger for at overskuddet i handel havner hos store selskaper og stater, ofte på bekostning av de aller fattigste (Pogge, 2008). Staten har plikter ovenfor borgerne i en stat der menneskerettighetene respekteres, og slik kan menneskerettigheter bidra til å utjevne forskjeller som oppleves som urettferdige, eller stille staten til ansvar for overgrep som strider imot menneskerettighetene. Hvorvidt dette er rettferdighet, en lovbestemmelse eller begge deler, blir dermed et definisjonsspørsmål. Ingen av elevene i fokusgruppene problematiserte at menneskerettighetene ikke er formulert for å utjevne forskjeller mellom fattig og rik nasjonalt eller globalt. De viste snarere en tendens til å forsvare globale strukturer:

Kristine: Greia er at vi ligger her oppe, og når det gjelder velferd så ligger mange land der nede. Vi er ikke villig til å jevne det ut. Det er ingen som er det. Jeg kan si at jeg er ikke stolt av det, men jeg er ikke villig til det jeg heller. Det blir veldig skummelt, hvis vi skal begynne å bli helt likestilte og vi ikke skal være over lenger.

Silje: For hvis man skal trekke inn menneskerettighetene, så innebærer utjevning av velstand på internasjonalt skala et tap av de siste menneskerettighetene som er de økonomiske, kulturelle og sosiale rettighetene. Det utgjør et tap for de i vesten om man skulle gå inn for fordeling av velstand på internasjonal skala.

I: Men hvordan kan man da snakke så varmt om menneskerettigheter, at alle mennesker er like, og samtidig holde noen nede?

Silje: Man holder de ikke nede. Man bare hjelper de ikke på en måte (A:685-700).

Kristine utviser en frykt for hva som vil skje dersom: «Vi ikke skal være over lenger». Både Silje og Kristine anerkjenner at utjevning ville bety at de selv må oppgi noe, og Kristine påpeker eksplisitt at det er noe hun ikke er villig til. Silje trekker menneskerettigheter inn, og argumenterer for at utjevning av ressurser vil kunne svekke økonomiske, kulturelle og sosiale rettigheter i den vestlige verden, og beskriver dette som et tap. Elevene viser med nevnte sitater en form for egoisme, eller et forsvar for velstanden de lever under. Dette er i tråd med forskning som har blitt gjort blant norske skolebarn, som indikerer at norske elever i dag er mer opptatt av globalisering og mindre av solidaritet (Berg, 2010; Nordkvelle & Tvette, 2010). Dembour beskriver en type egoisme som oppstår når rettigheter tas for gitt. Hun understreker, at når menneskerettigheter regnes

som den største selvfølge, endres holdninger, og man begynner å handle på «hedonistiske impulser, og forlater altruistiske, etiske idealer» (Dembour, 2006, s. 243-min oversettelse). Thomas Pogge (2008) mener også at menneskerettighetene vinkling skaper et fokus som utelater de mest undertrykkede menneskene i verden. Det samme gjør protest- og diskursteoretikerne. Protestskolen fordi de ser menneskerettighetene som en pågående kamp for de som lider mest, og ikke beskyttelse av de mest privilegerte. Diskursskolen har også fattige og undertrykkede i fokus når det gjelder menneskerettighetene, og påpeker samtidig at strukturene, slik de er i dag, ikke imøtekommer løftene som gis i menneskerettighetene, fordi de ikke beskytter de som behøver det mest.

Også i fokusgruppe B viser elevene den samme holdningen som fokusgruppe A når det gjelder ansvaret for at andres grunnleggende rettigheter eller behov ikke skal krenkes:

Marte: Jeg tror at når man sitter hjemme i Norge, bak PC-en sin på rommet sitt i et svært hus og har det godt, så er det sikkert mange som ikke orker å tenke over hvordan andre mennesker har det. Så lenge jeg har det bra, så er det ikke så viktig å tenke på alle andre hele tiden. Hvis man skal tenke på alle andre, så blir man jo fysisk dårlig av det til slutt. Det er ikke så veldig lett å skulle tenke på alle andre hele tiden. Men det er jo alles ansvar at alle andre har det bra også. Så jeg vet ikke, det blir veldig vanskelig. Men det er veldig mange som sikkert bare fokuserer på seg selv, og det er jo nesten litt menneskelig (B: 498-508).

Ovenfor viser Marte en naturrettslig tilnærming til kritikken fra Dembour, fordi hun rettferdiggjør at man også ut fra en menneskerettslig synsvinkel kan handle ut fra hedonistiske impulser, og at dette er et element ved vår menneskelighet.

Naturrettsskolen plasserer ikke menneskerettigheter først og fremst hos de fattigste eller mest undertrykkede, men har en mer egalitær tilnærming, der alle har rettigheter. For dem er det ikke galt at menneskerettigheter ikke stimulerer til handling for å bedre situasjonen for mindre privilegerte. Det står i motsetning til protest- og diskursteoretikerne. I følge Dembour ser ikke naturrettsstenkere som Donnelly problemet med at menneskerettighetene blir brukt til å fremme egne goder, mens protestskolen angriper dette som egoisme (Dembour, 2006).

#### *7.3.4. Makt, suverenitet og menneskerettigheter*

Elevene omtalte Norge som en innflytelsesrik aktør i verdenssamfunnet. I dette delkapitlet vil jeg vise at elevenes omtale av makt internasjonalt gir en indikasjon på hvordan de posisjonerer Norge globalt. Hvordan elevene beskriver Norge og nordmenn gir ingen direkte indikasjon på diskursplassering. Men når det gjelder hvorvidt målene for



menneskerettighetsundervisning om toleranse gjenspeiles i samtalene, er det likevel i studiens interesse å fokusere på konstruksjonen av egen identitet i møte med konkurrerende andre.

Fokusgruppen A er samstemt når det gjelder hvorvidt stater selv burde få bestemme hvilke rettigheter de skal implementere, uten internasjonal tvang eller press, fordi dialog vil fremstå som mindre imperialistisk enn ulike former for press. I tillegg problematiserer de at mennesker da ikke vil ha de samme rettigheter globalt, og dermed ville de heller ikke være likestilt, noe som da ville være en negativ konsekvens av mangel på press utenfra. Dette indikerer respekt for statelig suverenitet, og anerkjennelse av at en stat selv skal få bestemme egne retningslinjer for hvordan de vil innrette lover og regler både moralsk og juridisk.

Kristine: Det er ikke vår plikt å tvinge noen til å ha rettigheter. Jeg føler at stater og borgere må ville ha menneskerettigheter selv. La oss si det er Norge som bryter inn i et land, og vi hjelper dem å få rettigheter. Da vil de stå i gjeld til oss, noe som heller ikke er riktig. For jeg synes at folk skal kreve selv, også skal de få rettigheter fordi et helt folk står samlet om det og vil det. Sånn at de selv har skyld i at de har det bedre. Jeg ser jo at det er vanskelig, og at folk prøver veldig hardt (A: 455-464).

Kristoffer: Og så må vi støtte dem når de har innsett det selv. Når de har lyst på det. Sånn som de opprørene i forbindelse med den arabiske våren. Jeg tror det er den riktige måten å gjøre det på. Det er litt smertefullt og vondt, men vi må bare støtte dem når de har innsett at de vil ha det. Men vi kan ikke ta initiativet å gjøre det for dem (A: 471-475).

En av begrunnelsene elevene bruker som argument for ikke å påtvinge rettigheter på andre, er at rettighetene vil oppnå større legitimitet dersom borgere selv presser på for å få menneskerettigheter. Hver stats uavhengige selvbestemmelse står sterkt hos elevene i begge fokusgruppene. Kristines uttalelse: «...også skal de få rettigheter fordi et helt folk står samlet om det og vil det», kan vise en tillit til at borgere i et land kan kreve rettigheter som kan oppnås. Hun utdyper ikke hva hun mener med å få rettigheter, men det er nærliggende å anta at hun da mener en form for beskyttelse gjennom statsapparatet, ettersom menneskerettigheter gjelder forholdet mellom stat og borger. Ved å si at menneskerettigheter er noe man kan få, plasserer Kristine seg enten innen naturrett- eller den deliberative skolen. Teoretikere innen naturrett og den deliberative skolen vektlegger at menneskerettigheter virkeliggjøres gjennom implementering i lovverk, og står dermed i motsetning til protestskolen som omtaler menneskerettigheter som motstridende til

statsapparatet, fordi de mener sentralisert makt alltid vil svike menneskerettighetsprinsippene, og aldri kan oppnås.

Kristoffer omtaler, på samme måte som Kristine, rettigheter som noe man kan oppnå. Han beskriver en prosess, der borgere kjemper for rettigheter, som til slutt virkeliggjøres. På samme måte som beskrivelsen ovenfor, plasserer Kristoffer seg dermed i skjæringspunktet mellom den deliberative og naturrettskolen.

Andreas beskriver Norge nedenfor som en sterk nasjon med mye makt:

Fordi vi har utrolig mye makt som et av verdens rikeste land, og vi kom oss opp av nesten ingenting. Utformingen av demokratiet var jo det viktigste, men også oljepengene. Vi var jo et utrolig fattig land etter krigene. Men det var etter krigene at vi reiste oss. Vi er jo kjempelite land, da var vi sikkert tre millioner innbyggere, ikke det engang. Og at vi bygde oss opp som en sterk nasjon i verden, og det er utrolig mange land som ligger nede og det er ikke noe godt for befolkningen. Så vi viser at det har gått an. Og det er ikke bare oljeinntektene, selv om det er en av hovedgrunnene, at vi har bygd oss opp fra ingenting (B:287-296).

Andreas beskriver Norge som et eksempel til etterfølgelse for andre land. I følge Norsk Utenrikspolitisk Institutt (NUPI), har nordmenn for vane å plassere Norge i toppen når det kommer til sammenligning med andre land politisk, økonomisk og sosialt, til tross for at vi blir rangert på 20. plass i en uoffisiell kåring av verdens mest globaliserte og moderne land. NUPI skriver at dette nok overrasker mange nordmenn fordi dette blant annet indikerer at Norge og nordmenn er temmelig ordinære (ETH, 2013; NUPI, 2013). NUPI skriver ingenting om hvorfor nordmenn har for vane å plassere Norge i verdenstoppen politisk, økonomisk og sosialt, men dette samstemmer med Andreas sin oppfatning.

Silje er direkte når det gjelder maktbalansen i verden. Hun påpeker at makten er sentrert i den vestlige verden:

Noen må tape for at noen skal vinne. (...) Så arrogant som det høres ut, så er det jo de vestlige landene som sitter med makten (A:746-749).

Silje er bevisst arrogant i uttalelsen. Hun sier også indirekte at de vestlige landene er vinnerne, og at dette krever at noen taper. Hun anerkjenner således en skjev maktbalanse, men påpeker ingen grunn til å forskyve eller justere denne maktfordelingen.

### *7.3.5. Menneskerettigheter og synet på "de andre"*

I samtalene om menneskerettighetene ble det synliggjort holdninger og meninger elevene har om mennesker som bor andre steder, eller med et kulturelt opphav som skiller seg fra

deres. Når det gjelder menneskerettighetsundervisningens mål om toleranse, er elevenes syn på *de andre* relevant for hvorvidt disse målene gjenspeiles i samtalen.

Martin vektlegger at graden av vellykkethet, når det gjelder integrering av en rettighetskultur, avhenger av om du er født et sted hvor menneskerettigheter respekteres:

Vi har jo vokst opp med den tankegangen at vi har krav på å ha rettigheter. Men de der nede gir bare etter, og har vokst opp med en helt annen tankegang (B: 894-896).

Martin definerer ikke hvem han omtaler som «de der nede». Forut for akkurat denne uttalelsen, dreide samtalen seg om de ulike revolusjonene og opprørene som har vært i Midtøsten fra Iran i 1979 til Egypt i nyere tid. Dermed er det mulig at Martin med «de der nede» hentyder til Midtøsten. Videre sier Martin at de der nede «gir bare etter». Kristine i fokusgruppe A<sup>41</sup> beskriver mennesker i sør som passive mottakere, mens Martin beskriver de som ettergivende. Enkelte menneskegrupper blir dermed betegnet av elevene som avmektig eller ute av stand til, uten nok tiltak eller uten nødvendige ressurser, til å endre menneskerettighetssituasjonen i eget land.

Nedenfor beskriver Ida hvorfor noen stater i mindre grad har respekt for menneskerettigheter ut fra en utviklingskurve, der den vestlige verden har kommet langt, mens det hun betegner som muslimske land, ikke har kommet like langt. Ida definerer ikke hva hun mener med muslimske land; hvorvidt det er stater hvor majoriteten av befolkningen er muslimer og/eller om det er stater som baseres på lovgivning ut fra Islam:

Det jeg tenker, er at slik mange av de muslimske landene har det i dag, er på en måte slik vi hadde det før den opplysningstiden ble satt i gang i den vestlige verden. Så mye av greia er vel egentlig det at vi har videreutviklet oss såpass mye raskere enn det de har gjort (B:782-785).(...) Så poenget er at de ikke har kommet så langt (B:795-796).

Ida forklarer dermed utviklingen av menneskerettigheter i tråd med den vestlige utviklingskurve. Ved å si at enkelte stater «ikke har kommet så langt», beskrives en satt utviklingsvei, der *vi* eller *oss* har utviklet oss hurtigere. Norge eller vesten blir dermed målestokken Ida måler andre land ut fra.

Elevene i fokusgruppe A benyttet ikke vestlig utvikling som mal for andre samfunn som enkelte av elevene i fokusgruppe B.

---

<sup>41</sup> Under delkapittel 5.3.3. *Utvikling mot menneskerettigheter*.

Kristine: Men det tror jeg er feil! Hvis vi skal forvente at de skal gå samme vei som vi gjorde. For da definerer vi vår utviklingsvei som et ideal.

Kristoffer: Noe den ikke var (A: 901-906).

Kristine og Kristoffer er kritiske til å benytte den vestlige utviklingen som ideal eller rettesnor.

Når det gjelder Kina, trekker Ida frem at hun tror kineserne vil ha menneskerettigheter, men at de er redde for å kjempe for sine rettigheter.

Ida: Jeg tror de fleste i Kina ønsker å ha alle menneskerettighetene og ha demokrati. Men jeg tror frykten er større på en måte.

Andreas: De tør ikke å ta steget sammen.

Ida: For jeg tror hvis alle sammen hadde gjort det, så kunne de fått det til, men det er bare det at frykten er for stor, rett og slett. For at du skal bli drept, eller at noen i familien eller noen du er glad i skal gå bort.

I: Tror dere det er slik andre steder i verden og, eller er det bare i Kina?

Marte: Jeg tror det er flere steder, ja.

I: Er det noen steder det ikke er sånn da?

Marte: Norge.

Andreas: Norden, Skandinavia, vesten.

Marte: Ja, vesten (B:397-411).

Tre av de seks elevene i fokusgruppe B beskriver verden utenfor den vestlige som undertrykkende og med mangler når det gjelder menneskerettighetssituasjonen. Mens såkalte muslimske land beskrives som bakstreverske når det gjelder respekt og implementering av menneskerettigheter, omtales kinesere som redde eller skremt fra å presse igjennom endringer når det gjelder menneskerettighetssituasjonen i landet. Samtidig omtales menneskerettigheter som noe positivt, også for mennesker i andre deler av verden. Elevene uttrykker ikke at kinesere eller mennesker i Midtøsten ikke ønsker menneskerettigheter, men beskriver hvilke hinder de mener står i veien for oppnåelse av menneskerettigheter. Dette indikerer en naturrettslig menneskerettighetsdiskurs, fordi elevene sidestiller menneskerettigheter med noe grunnleggende positivt som alle mennesker ønsker, eller som fundamentale behov. Således plasseres den vestlige verden, med demokrati og menneskerettigheter, som et ideal til etterfølgelse.

Kristoffer uttrykker forståelse for at sosialisering former virkelighetsforståelsen. Han forklarer at dette er årsaken til manglende opprør mot undertrykking. Likevel beskriver han religiøse kvinner i Saudi-Arabia «bundet»:

Jeg tror mange er bundet av religionen også. De er enig. Det er sånn de har vokst opp. De har vokst opp med at de får den rollen. Det er den rollen samfunnet gir dem. Så jeg vet ikke om det alltid er fordi de er redde, jeg tror de er enig også. At det er sånn det skal være (A: 163-166).

Kristoffers uttalelse ovenfor var en del av en samtale om kvinner i Saudi-Arabia. Kristine hadde forut for denne uttalelsen sammenlignet kvinners kår i Saudi-Arabia med fargedes kår i Sør-Afrika under apartheid. Kristoffer beskriver kvinner i Saudi-Arabia som «bundet» av religion, og at det er dette som gjør at de underordner seg eller godtar undertrykking. Samtidig åpner Kristoffer for at en sosialiseringssprosess er årsaken til at kvinner i Saudi-Arabia aksepterer en annen definisjon av kvinnerollen enn det vi gjør i vesten:

Ut fra vårt verdigrunnlag, så har de jo ikke prioritert riktig, siden vi er jo for det der at man skal kunne si det man vil, og danne organisasjoner og sånn (A: 893-895).

På spørsmål som omhandlet Kinas prioriteringer på velferd over frihetsrettigheter, hadde Kristoffer også en forståelse for at en oppfatning ikke nødvendigvis er den rette for alle. Dette viser han ved at han innleder med å si: «Ut fra vårt verdigrunnlag..» for dermed å beskrive hvorfor Kina har gjort uriktige prioriteringer. Kristoffer åpner med dette opp for at et annet verdigrunnlag vil kunne bedømme Kinas prioriteringer på en annen måte. Kristoffer fortsetter dermed å plassere seg og «vårt verdigrunnlag» innen naturrettssdiskursen, samtidig som han utviser forståelse for eksistensen annerledes rettighetsprioritering. Han definerer kort at: «Vi er jo for» og beskriver så vidt frihetsrettigheter knyttet til organisasjons- og ytringsfrihet. Fordi han mener Kina har prioritert feil ved å vektlegge vekst fremfor frihet, utviser han en holdning der alle rettighetene bør overholdes, og at frihetsrettigheter ikke bør krenkes uansett. Denne tilnærmingen indikerer en naturrettssdiskurs.

Under påpeker Martin at han mener ettbarns-politikken til Kina er et rettighetsbrudd:

Det er jo så helt forskjellig kultur, det er jo ikke likestilling. De får jo bare ett barn, og hvis de får en datter, så er de jo ikke fornøyd med det. Da har de ikke noe fremtid på samme måte. Det i seg selv er jo et brudd på menneskerettighetene, synes jeg da. At de bare har rett til å få ett barn (B: 149-153).

I motsetning til Kristoffer, problematiserer ikke Martin sosialisering eller kulturelle forskjeller i bedømmelsen av Kinas ettbarns-politikk. Han problematiserer heller ikke overbefolkningen Kina sto ovenfor, og mener en slik lov er et menneskerettighetsbrudd. Ettersom retten til å få barn ikke er nedfelt som en formell menneskerett, kan det være at Martin oppfatter det å nektes å få barn som et brudd på en moralsk rettighet. Ettersom han benytter uttrykket «synes jeg da», kan det se ut som han begrunner en handling han personlig mener er feil som menneskerettighetsbrudd. Å benytte en rettighetsbegrunnelse for noe man mener er galt, er i tråd med Syses observasjoner om at vi i Europa begrunner handlinger som positive eller negative ut fra en rettighetstankegang, og mindre ut fra moral (Syse i Hoff, 1997).

Ida i fokusgruppe B, sammenligner Kina med Norge, og sier at de kinesiske styresmaktene ikke bryr seg om kineserne i særlig stor grad:

Så vil jeg si at sånn som det er i Kina, det er mye elendighet der sammenlignet med Norge. Og det den kinesiske regjeringen ønsker er jo høyest avkastning når det kommer til ressurser og bedrifter og sånn, industrialiseringen der. De bryr seg egentlig ikke så mye om folket, så det som du sa om at befolkningen har fått bedre inntekter og sånn, det tror jeg egentlig ikke har så veldig mye med at folk har stått opp for seg selv. Det er kanskje fordi regjeringen har lyst til å gi dem litt mer. Forholdene der er elendige, selv om velstanden kanskje har økt litt, så er det fremdeles et totalitært styre (B: 154-163).

Ida beskriver Kinas styresmakter som først og fremst grådige, og med en distanse til eget folk. I tillegg påpeker hun at den økte velstanden i landet ikke er et resultat av at borgerne selv har krevd rettigheter og bedre kår, men et resultat av at styresmaktene «har lyst til å gi dem litt mer». Hun betegner også Kina som et totalitært styre. Innledningsvis setter hun Kina opp mot Norge, men nevner for eksempel ikke forskjellene i antall mennesker, eller andre ulikheter som areal eller ressurser.

### **Oppsummering**

Det synes å være en naturrettsdiskurs som i hovedsak dominerer hvordan elevene ser på menneskerettighetenes grunnverdi. De definerer menneskerettigheter som noe som gjelder alle, og som grunnleggende gode verdier, som for det meste bør dominere utformingen av lovverk nasjonalt og internasjonalt. Fokusgruppe A var opptatt av at menneskerettigheter kan oppfattes som imperialisme, fordi den vestlige verden historisk sett har ansett seg selv med monopol på definisjonen av rette verdier. Dette kan se ut til å være i tråd med

Dembours beskrivelse av diskursskolen, men måtene elevene omtalte rettighetenes utforming og funksjon i dag, samstemmer ikke med denne diskursen. Fokusgruppe B var mindre fokusert på dette historiske dilemma. De var i all hovedsak overbevist over menneskerettighetenes positive virkninger, og mener at menneskerettigheter bør ha en overordnet posisjon over religiøse og kulturelle normer.

Begge fokusgruppene var i hovedsak innen naturrets- og den deliberative skolen. Kristine hadde to uttalelser under delkapittel 7.3.3., der hun plasserer seg i diskursskolen, mens protestskolen ikke kom til uttrykk. Teoretikere innen protestskolen har et overordnet fokus på verdens fattigste og mest undertrykkede. De mener at menneskerettighetene er mest relevant for mennesker som lider. At ingen av elevene plasserer seg innen denne diskursen, samstemmer med forskning på elevers holdninger, som viser at de er mer opptatt av globalisering enn solidaritet (Berg, 2010; Nordkvelle & Tvete, 2010).

Elevene i fokusgruppe B fokuserer mer på menneskerettighetsbrudd enn fokusgruppe A. Fokusgruppe A er opptatt av de store linjene, og spesielt hvordan den vestlige verden synes å ha monopol på retningsgivende globale normer. Begge fokusgruppene formidlet at Norge, Europa og den vestlige verden var mektigere enn resten av verden. Dette gjaldt i samtalene som omhandlet Midtøsten, Kina og Afrika. I dialogen som omhandlet promotering av menneskerettigheter, benytter begge elevgruppene en språkbruk som avdekker at elevene mener *vi* (Norge/Europa/Vesten) har makt og mulighet til å endre både menneskerettighetssituasjonen og fattigdom globalt. Samtidig omtaler noen av elevene mennesker i Midtøsten som bakstreverske og uvillige til endring, og kineserne som for redde til å endre menneskerettighetssituasjonen i eget land.

## 8. Avsluttende refleksjoner

Selv om ideene bak menneskerettighetene strekker seg langt tilbake historisk, er fokuset på menneskerettighetsundervisning et forholdsvis nytt fenomen. Selv om det ble diskutert i 1974, var det først på 1990-tallet at man formulerte og satte ideene ut i praksis (Georgi & Seberich, 2004). Enkelte hevder at utdanning og opplæring i menneskerettighetene er avgjørende for at menneskerettighetene blir respektert og gjennomført. Det ble ansett som så viktig av FN at de i 1990 kalte tiåret 1995-2005 for FNs tiår for menneskerettighetsundervisning. Dette har blitt utvidet med enda et tiår (Pröhl, 2004). I utgivelsen United Nations Decade for Human Rights Education, vektlegges menneskerettighetsundervisning som en del av menneskerettighetene (Rao, 2004). Her understrekes det at menneskerettighetsundervisning i tillegg til å gjøre rettigheter kjent, også skal bidra til å bygge opp under menneskeverdet. FNs fokus når det gjelder menneskerettighetsundervisning vektlegger at respekt for menneskerettigheter er en livslang prosess, og at ethvert menneske må kjenne sine rettigheter for å utnytte og leve ut sitt fulle potensial (Rao, 2004).

I denne studien veileder Dembours (2006, 2010) skolemodell kategorisering av menneskerettighetsdiskurs hos lærere, elever og pensumbok i faget *Politikk og Menneskerettigheter*. Ved å benytte denne inndelingen, forsøker jeg å få frem at menneskerettighetsdiskursen i faget hovedsakelig befinner seg innen naturrettskolen, mens protest- og diskursskolen kun i begrenset grad er synlig. Dembours kategorisering har dermed bidratt til å avdekke hvilke forståelser eller diskurser som kommer til uttrykk, og hvilke forståelser som marginaliseres. Naturrets- og den deliberative skolen baseres på juridiske og formelle kanaler for menneskerettigheter, mens protest- og diskursskolen omtaler menneskerettigheter filosofisk. Fagets tilnærming til menneskerettigheter fremstår dermed ensidig og basert på strukturelle forhold.

Den kritiske diskursanalysen benyttes som verktøy for å avdekke rådende diskurs. Fordi analysemodellen har en kritisk tilnærming, studerer jeg hvilke konsekvenser diskursen kan ha for tilnærminger til solidaritet, undertrykking og makt.

Ettersom menneskerettigheter har en sterk normativ forankring i Norge, kan det være vanskelig å stille seg kritisk. Dette kan forsterkes ved at lærerne mangler kunnskap om menneskerettigheter. Naturrettskolen er konstruert ut fra en forståelse av at



menneskerettighetene er naturlig og innlysende gode verdier, og avviser kritikken fra protest- og diskursskolen. Pensumboken *Fokus – Politikk og Menneskerettigheter* (Bergesen mfl., 2008) avviser alternative forståelser av menneskerettighetene og pensumbokens diskurs kan ha påvirket elevene og lærernes oppfatninger. Pensumboken i faget synes å ha en agenda i måten menneskerettighetene blir formidlet. Religion og religiøse livssyn beskrives som et hinder for menneskerettighetene og forfatterne av pensumboken antyder at menneskerettigheter bør settes over religiøse regler, fordi det vil hindre undertrykking. Dette kan være motstridende mot fagets formål om å stimulere til toleranse. Mer forskning på ringvirkninger av den klare verdiformidlingen, vil kunne gi et tydeligere svar på hvorvidt denne typen undervisning fører til toleranse. Slik jeg ser det, lukker pensumboken muligheten for dissens, og fremstår som et hinder for kritisk tenkning på menneskerettigheter.

I kapittel 3 viser jeg at forståelsen av toleranse har endret seg. Her understrekes det at UNESCO og diverse forskere sidestiller menneskerettigheter med toleranse, og at de mener grensene for hva man bør tolerere bør gå parallelt med menneskerettighetene. Syse (i Hoff, 1997) mener denne tankegangen har røtter i naturretten og har delvis erstattet moral. Denne menneskerettighetsforståelsen kan være en av årsakene til at naturrettssdiskursen er fremtredende blant elever, lærere og pensumbok.

Teoretikere som Donnelly (2003) presenterer menneskerettigheter som noe man har kun i kraft av at man er menneske. Dersom undervisningen kun baseres på en naturlig aksept for menneskerettighetenes innlysende verdi, kan kritisk tilnærming til menneskerettighetene bli avvist (Flowers, 2004). Dersom menneskerettighetsundervisning krever at vi aksepterer dets verdi, og at dets verdi er lik for alle, ekskluderes eksempelvis religiøse meninger som likeverdige, dersom de ikke samstemmer med menneskerettighetene. Slik sett kan en naturrettlig diskurs være et hinder for toleranse, fordi den krever å være overordnet andre verdigrunnlag og er betinget av full anerkjennelse. Menneskerettighetsundervisningen har potensiale til å være en plattform hvor ulike perspektiver ytres i en fredelig arena. For å stimulere holdninger som tar sikte på at mennesker skal leve sammen på tvers av ulike kulturelle og religiøse tradisjoner, kan man ikke ta utgangspunkt i en enkeltstående tradisjon for å danne et felles rammeverk (Osler & Starkey, 2010).

Undervisning i menneskerettigheter beskrives som et middel for å nå målet om et fredelig, multikulturelt demokrati. Menneskerettighetsundervisning bør dermed ta sikte på å stimulere til handling mot urettferdighet, samt stimulere elevens kritiske tenkning (Osler & Starkey, 2010). I dokumenter fra Europarådet og UNESCO, pekes det på at menneskerettighetsundervisning bør føre til en bevissthet og bemyndiggjøring ovenfor urettferdighet, samt stimulere til å endre negative strukturer som undertrykking og urettferdighet. Også i anbefalinger når det gjelder menneskerettighetsundervisning fra Osler og Starkey (2010), samt Hjorth og Djuliman (2007), vektlegges det at menneskerettighetsundervisning bør stimulere til å utfordre urettferdighet. I disse dokumentene og anbefalingene ser det ut til at elementer av protestskolen veileder synet på hva kunnskap om menneskerettigheter bør føre til. Denne skolen ser likevel ikke ut til å prege elever, lærere eller pensumbok i faget. Dembour (2006) hevder at når menneskerettigheter overholdes og respekteres, går man bort fra altruistiske idealer og begynner å handle på hedonistiske impulser. I elevenes forsvar av globale, undertrykkende strukturer, kan det se ut som om Dembours påstander samstemmer med mine funn, og avviker fra teoretikere som hevder at menneskerettighetsundervisning fører til empati for undertrykkede mennesker og vilje til global endring. Årsaken til det, er at elevene i denne studien ikke viser vilje til å utfordre undertrykkende strukturer, eller endre den skjeve fordelingen globalt. Elevene viser liten ansvarsfølelse når det gjelder andres rettigheter. De viser ingen eller liten vilje til å gi avkall på noe for at andre mennesker skal få sine menneskerettigheter overholdt. Målet om at menneskerettighetsundervisning skal stimulere til solidaritet, og at elevene skal utfordre undertrykkelse, gjenspeiles ikke i denne studien.

Lærerne i studien har en grunnleggende positiv holdning til menneskerettighetene, som plasserer de innen naturretten. Likevel var diskursen noe mer fragmentert, men bare unntaksvis. Som vist i analysen av lærernes uttalelser, er ikke deres meninger om menneskerettighetens opphav eller potensiale alltid samstemt. I omtale av Kina, indikerer Geir at vi ikke har rett til å kritisere menneskerettighetsprioriteringene, fordi fattigdomsbekjempelse er viktigere enn andre rettigheter. Dette kan indikere at Geir plasserer seg innen protestskolen. De andre lærerne omtaler Kina på en annen måte. Hege og Anne er svært kritisk til Kinas prioriteringer, og Anne omtaler kinesere som lydige ovenfor autoriteter, noe hun beskriver som et hinder for menneskerettighetene. Enkelte av lærerne kom med forenklet stereotypering av kulturer og nasjoner, og omtaler disse i

negative ordelag. Norge blir av Anne beskrevet som gode på menneskerettigheter, og dette synes å være gjennomgående blant alle studiens informanter.

Elevene plasserer seg også hovedsakelig også innen naturrettskolen. Flere av uttalelsene kunne samstemme med både den deliberative skolen og naturrettskolen. Årsaken til det, er at begge skolene argumenterer for menneskerettighetenes utforming i dag er grunnleggende positivt, og begge grupperingene kjennetegnes ved konsensus som argumentasjon for menneskerettighetenes eksistens. Enkelte uttalelser kunne plasseres i diskursskolen, men det var unntaket. Således ser det ut til at naturretdiskursen med den deliberative diskurs som "støtteben", er rådende blant informantene.

Gjennomgående råder det en oppfatning blant elevene om at områder og stater gjennomgår en utviklingskurve, der Norge har oppnådd omtrent høyeste nivå. Denne holdningen ble også utvist av tidligere statssekretær Olav Kjørven, som understreker viktigheten av menneskerettighetsundervisning andre steder enn Norge. Dette begrunner han i andre staters utilstrekkelighet når det gjelder opplæringstradisjon<sup>42</sup> (Kjørven, 2006). Norge beskrives av alle informantene som gode på menneskerettigheter. Dembour påpeker at protestskolen advarer mot en slik holdning fordi «følelsen av suksess signaliserer slutten på menneskerettigheter» (2006, s. 245 - min oversettelse). Menneskerettigheter blir dermed betegnet av protestskolen som avhengig av, og basert på, en kronisk kamp mot undertrykkelse, og at det er denne kampen som virkeliggjør menneskerettighetene.

Som forklaringsmodell på mangel på menneskerettigheter, beskriver elevene flere ganger en utviklingskurve, og at menneskerettigheter vil komme når borgerne enten innser at de vil ha rettigheter, eller som en konsekvens av økonomisk vekst. Slik sett brukes den europeiske historiske utviklingen som en mal alle andre måles opp mot. Elevene viser i liten grad forståelse for at det kan eksistere en økonomisk utvikling som vil kunne gi andre typer samfunn enn det norske eller vestlige. Elevene vektlegger også viktigheten av statlig suverenitet når det gjelder utformingen av menneskerettighetene. Diskusjonen gjenspeiler at elevene ser på land som isolerte fra hverandre, og forholdsvis homogene. De trekker ikke frem at det kan eksistere et mangfold i meninger når det gjelder menneskerettigheter innad i et land eller en kultur. De vektlegger at menneskerettigheter er vestlig inspirerte

---

<sup>42</sup> Kjørvens syn på menneskerettighetsundervisning i Norge, ble presentert i kapittel 2.

individualistiske rettigheter, men beskriver tidvis nasjoner, religioner og kulturer som homogene og uten motsetninger.

Muslimske kvinner og afrikanske land blir beskrevet som maktesløse. Norge, Europa og vesten beskrives som mektige, og i stand til å bestemme over andre deler av verden. Retorikk som *dersom vi tillater* eller *vi holder dem nede*, avdekker dette. Hvorvidt dette er et resultat av nasjonalisme eller ny-imperialisme, er vanskelig å si. Edward Said (2004) mente at diskursen, eller den rådende oppfatning om *Orienten*, blir formet gjennom ulike kanaler og skaper et hierarki globalt, der vestlige land settes over andre. Disse kanalene er blant annet kunst, kultur og akademia. Såkalt «muslimske land» blir sett på av elever og lærere som et hinder for utbredelsen av menneskerettigheter, mens kineserne blir beskrevet som om de vil ha menneskerettigheter, men ikke tør å kjempe for dem. Informantenes beskrivelser av en passiv aksept for undertrykkelse som foregår andre steder enn den vestlige verden, tydeliggjør den fortsatte aktualiteten til Edward Saims (2004) hovedbudskap. I samtalene vises dikotomien mellom Oksidenten og Orienten høyst levende, og preger menneskerettighetsdiskursen i denne studien.

Slik menneskerettighetsdiskursen fremstår blant elevene i denne studien, er det ikke synlig hvordan tolerante holdninger har blitt utviklet gjennom menneskerettighetsfaget. Slik jeg oppfatter elevenes holdninger i samtaler om menneskerettigheter, bidrar snarere den normative formidlingen av menneskerettigheter til at elevene stigmatiserer land og kulturer ut fra hvorvidt man respekterer menneskerettighetene. Vestlige land, som i stor grad respekterer menneskerettighetene, defineres som gode, og resten som mindre gode. I tillegg synes Syses (i Hoff, 1997) vurdering av at vi i Europa bedømmer ut fra rettighetstankegang å samstemme med funn i denne studien. Slik diskursen blant informantene fremstår, defineres gode handlinger som menneskerettigheter, og mindre gode som mulig brudd på menneskerettighetene.

Adoptering av et syn på menneskerettighetene som ensidig gode, vil kunne forpurre et kritisk blikk på elementer i menneskerettighetene, som kan være kritikkverdige av ulike årsaker. Dersom undervisningen tar sikte på å indoktrinere, fremfor å presentere et realistisk syn på menneskerettighetene, står undervisningen i menneskerettighetene i fare for å bli adoptering av et syn, som ikke evner å stimulere til kritisk tenkning på vedtatte sannheter om menneskerettighetene. Dette kan på sikt virke hemmende på videre utvikling

av menneskerettighetene. De krever stadig fornying og omtolkning, slik at de passer inn i vår tid, og bør derfor ikke presenteres som et ferdig realisert produkt (Osler & Starkey, 2010).

Ettersom målsetningene, evalueringene og ambisjonene for faget er noe uklare, kan dette bidra til å skape et tolkningsrom for hva menneskerettighetsundervisning er. Et slikt rom kan stå i fare for å bli en yngleplass for fortolkning av menneskerettighetene i tråd med eget verdisett. Dermed kan det bli utfordringer knyttet til å skape økt toleranse, fordi verdiene i menneskerettighetene blir formidlet som et utspring i egne verdier. Dette kulturelle verdisettet kan dermed bli overført til hva man mener skal forme det internasjonale lovverk.

Avslutningsvis stiller jeg meg bak Valen-Sendstads (2010) vurdering om at man gjennom opplæring i en forståelse av menneskerettighetene, risikerer å miste de stimulerende debattene og kunnskapene som har formet de ulike menneskerettighetsdiskursene. Mangfoldet i synet på menneskerettighetene kan være en positiv kilde til økt toleranse. Dette krever imidlertid en fornyet forståelse i pensumbøker og blant lærere om menneskerettigheter, samt en bevisstgjøring av hvilke oppfatninger om *de andre* som preger norsk skole.

## Bibliografi

- An-Na'im, A. A., & Hammond, J. (2002). *Cultural Transformation and Human Rights in Africa*. London: Zed Books.
- Barnas verden. (2011). Hentet fra [http://www.youtube.com/watch?v=Aex4lJQPrEE&feature=youtube\\_gdata\\_player](http://www.youtube.com/watch?v=Aex4lJQPrEE&feature=youtube_gdata_player)
- Barsamian, D., & Chomsky, N. (2004). *Propaganda og offentlighet*. Oslo: Oktober forlag.
- BBC. (1971, februar 7). 1971: Swiss women get the vote. *BBC*. Hentet fra [http://news.bbc.co.uk/onthisday/hi/dates/stories/february/7/newsid\\_2738000/2738475.stm](http://news.bbc.co.uk/onthisday/hi/dates/stories/february/7/newsid_2738000/2738475.stm)
- Berg, O. (2013). Regime. *Store norske leksikon*. Hentet 16. januar 2013, fra <http://snl.no/regime>
- Berg, O., & Knudsen, O. F. (2013). Makt. *Store norske leksikon*. Hentet 29. november 2013, fra <http://snl.no/makt>
- Berg, T. (2010). Adjø, solidaritet. *Ny Tid*, 18–23.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Bergesen, H. O., Føllesdal, A., Heir, M., & Ryssevik, J. (2008). *Fokus; politikk og menneskerettigheter* (1. utgave.). Otta: Aschehoug.
- Blommaert, J., & Verschueren, J. (1998). *Debating Diversity: Analysing the Discourse of Tolerance*. London: Routledge.
- Bruner, J. S. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Carson, D. A. (2012). *The intolerance of tolerance*. Grand Rapids, Mich.: William B. Eerdmans Pub.
- Dembour, M.-B. (2006). *Who Believes in Human Rights?: Reflections on the European Convention*. New York: Cambridge University Press.
- Dembour, M.-B. (2010). What are human rights? Four schools of thought. *Human Rights Quarterly*, 32(1).
- Dijk, T. A. (1993). Analyzing Racism Through Discourse Analysis: Some Methodological Reflections. I J. H. Stanfield & R. M. Dennis (Red.), *Race and Ethnicity in Research Methods*. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc.

- Djuliman, E., & Hjorth, L. (2007). *Bygg broer, ikke murer - 97 øvelser i menneskerettigheter, flerkulturell forståelse og konflikthåndtering*. Oslo: Humanist Forlag.
- Donnelly, J. (2003). *Universal Human Rights in Theory and Practice* (Second edition.). Ithaca and London: Cornell University Press.
- Eidhamar, L. G. (2009). Formidling av holdninger i religion- og livssynsundervisning. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk; en innføring* (4. utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- ETH. (2013). KOF Index of Globalization. Hentet 17. mars 2014, fra <http://globalization.kof.ethz.ch/>
- Fairclough, N. (1989). Language and power: papers from the Twenty-Second Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics, held at Lancaster University, September 1989. Centre for Information on Language Teaching and Research for British Association for Applied Linguistics.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow, England; New York: Longman.
- Flowers, N. (2004). How to define Human Rights Education? A Complex Answer to a Simple Question. I V. B. Georgi & M. Seberich (Red.), *International Perspectives in Human Rights Education*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publ.
- FN-sambandet. (1948). FNs verdenserklæring om menneskerettigheter / FN-sambandet. Hentet 11. februar 2013, fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Konvensjoner-og-erklæringer/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- FN-sambandet. (1973). Konvensjon nr. 132 om ferie med lønn (revidert). *FN-Sambandet*. Hentet 20. februar 2014, fra <http://www.fn.no/ILO/Konvensjoner/Alle-ILO-konvensjoner/Konvensjon-nr.-132-om-ferie-med-loenn-revidert>
- FN-sambandet. (1990). Konvensjon nr. 168 om fremme av sysselsetting og vern mot arbeidsledighet. *FN-Sambandet*. Hentet 20. februar 2014, fra <http://www.fn.no/ILO/Konvensjoner/Alle-ILO-konvensjoner/Konvensjon-nr.-168-om-fremme-av-sysselsetting-og-vern-mot-arbeidsledighet>
- FN-sambandet. (2013). FNs verdenserklæring for menneskerettigheter. *FN-Sambandet*. Hentet 21. februar 2014, fra <http://www.fn.no/Tema/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-for-menneskerettigheter>

- Gallefoss, L. P., & Rommetveit, G. (2013, januar 15). Den gode viljen. *Den gode viljen*. Pandora Film AS: NRK.
- Galtung, J. (2007). *Menneskerettigheter: vestlige, universelle eller begge deler?* Oslo: Humanist Forlag.
- Gee, J. P. (2011). Discourse Analysis: What makes it Critical? I R. Rogers (Red.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (2. utg.). New York: Routledge.
- Georgi, V. B., & Seberich, M. (Red.). (2004). Introduction. I *International Perspectives in Human Rights Education*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publ.
- Gill, R. (2000). Discourse Analysis. I M. W. Bauer & G. Gaskell (Red.), *Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook*. London; Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Glendon, M. A. (2002). *A World Made New: Eleanor Roosevelt and the Universal Declaration of Human Rights*. New York; Toronto: Random House Publishing Group.
- Gray, J. (2013). Two cheers for human rights. *BBC*. Hentet fra <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-25505393>
- Handford, M., & Gee, J. P. (Red.). (2012). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. London and New York: Routledge.
- Hitching, T. R., & Nilsen, A. B. (2011). *Diskursanalyse i praksis; metode og analyse*. (A. Veum, Red.) (Bd. 1. utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hjorth, L. (2012, januar 1). Menneskerettighetsundervisning i støpeskjeen. *Fri Tanke*, (01).
- Hoff, L. (1997). Naturrettens gjenkomst. *Forskningsmagasinet Apollon*, (1).
- Husby, B.-G. (2009). *Kompetansen til lærere som underviser i faget politikk og menneskerettigheter i videregående skole i Rogaland fylkeskommune* (Masteroppgave i sammenlignende politikk). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Høstmælingen, N. (2010). *Hva er menneskerettigheter* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høstmælingen, N. (2012). *Internasjonale menneskerettigheter* (2. utgave.). Oslo: Universitetsforlaget.
- ILO. (1996). International Labour Organization. Hentet 20. februar 2014, fra <http://www.ilo.org/global/lang--en/index.htm>



- ILO. (2014). ILO-informasjon Norge. *FN-Sambandet*. Hentet 20. februar 2014, fra <http://www.fn.no/ILO/Kontakt>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: abstrakt forlag.
- Karlsen, T. (2012). Tredobling av land positive til homofiles rettigheter / FN-sambandet. Hentet 23. januar 2013, fra <http://www.fn.no/Aktuelt/Nyheter/Tredobling-av-land-positive-til-homofiles-rettigheter>
- Keller, T. J. (2009). *The reason for God: belief in an age of skepticism*. New York: Riverhead Books.
- Kjørholt, E. S., Høgdahl, K., Utmelidze, I., Andersen, M. F., Nilsen, J. F., Kvalø, K., & Langlete, S. (2011). *Årbok om menneskerettigheter i Norge 2011* (Årbok No. 8). UiO: Norsk senter for menneskerettigheter. Det juridiske fakultet. Universitetet i Oslo.
- Kjørven, O. (2006). Menneskerettighetsundervisning - Pådriver ute – sinke hjemme? (Kjørven). Tale/artikkel. Hentet 14. januar 2013, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ud/Taler-og-artikler-arkivert-individuelt/2003/menneskerettighetsundervisning.html?id=267606#>
- Kunnskapsdepartementet. (1998). LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Opplæringslova. Lovdata. Hentet fra <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2008). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications.
- Leraand, D. (2013). Sør-Afrikas historie. I *Store Norske Leksikon*. Store Norske Leksikon. Hentet fra [http://snl.no/S%C3%B8r-Afrikas\\_historie](http://snl.no/S%C3%B8r-Afrikas_historie)
- Lile, H. K. (2011). *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: Et rettsosjologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk* (Avhandling for graden PhD). Det juridiske fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Lindholm, T. (1998). Født frie med samme menneskeverd. Undervisningsopplegg om menneskerettigheter for 8.-10. trinn. FN-sambandet.
- Lund, T. (2005). The Qualitative-Quantitative Distinction: some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2).

- Mutua, M. (2002a). *Human Rights: A Political and Cultural Critique*. Philadelphia, Pa.: University of Pennsylvania Press.
- Mutua, M. (2002b). The Banjul Charter: The Case for an African Cultural Fingerprint. I A. A. An-Na'im (Red.), *Cultural transformation and human rights in Africa*. London; New York: Zed Books ; Distributed in the USA by Palgrave.
- NESH. (2006). Guidelines for research ethics in the social science, law and the humanities. National Committees for Research Ethics in Norway. Hentet fra <https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Guidelines%20for%20research%20ethics%20in%20the%20social%20science,%20law%20and%20the%20humanities%20%282006%29.pdf>
- Nordahl, K. (2014, januar 30). Verdenserklæringen om menneskerettigheter. *FN-Sambandet*. Hentet 21. februar 2014, fra <http://www.fn.no/Aktuelt/Nyheter/Verdenserklæringen-om-menneskerettigheter>
- Nordkvelle, Y. T., & Tvette, I. (2010). *NORD/SØR perspektivet i norske lærebøker*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- NSD. (2012). Personvernombudet for forskning; vanlige spørsmål. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Hentet fra [http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige\\_sporsmal.html?id=6](http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige_sporsmal.html?id=6)
- NUPI. (2013). Hva er Norge i verden? Hentet 17. mars 2014, fra [http://hvorhenderdet.nupi.no/Artikler/2013-20142/Hva-er-Norge-i-verden/\(part\)/2](http://hvorhenderdet.nupi.no/Artikler/2013-20142/Hva-er-Norge-i-verden/(part)/2)
- Osler, A., & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Stoke-on-Trent; Sterling, VA: Trentham.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Pogge, T. W. M. (2008). *World Poverty and Human Rights* (Second edition.). Great Britain: Polity.
- Polman, L. (2010). *Krisekaravanen*. Amsterdam: Arneberg.
- Potter, J. (1996). Discourse analysis and constructionist approaches: theoretical background. I J. T. E. Richardson (Red.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*. Leicester: BPS Blackwell.
- Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. London: SAGE.
- Pröhl, M. (2004). Preface. I M. Seberich & V. B. Georgi (Red.), *International Perspectives in Human Rights Education*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publ.

- Rao, D. B. (2004). *United Nations Decade For Human Rights Education*. New Delhi: Discovery Publishing House.
- Rogers, R. (2011). Critical Approaches to Discourse Analysis in Educational Research. I R. Rogers (Red.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (2. utg.). New York: Routledge.
- Rutkow, L., & Lozman, J. T. (2006). Suffer the Children: A Call for United States Ratification of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Harvard Human Rights Journal*, 19, 161.
- Ruud, A. E. (2009). *Langtvekkistan. Grunnlagsproblemer for studiet av asiatiske og afrikanske samfunn*. Oslo: UNIPUB.
- Said, E. W. (2004). *Orientalismen* (2. opplag.). Otta AS: Cappelen.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Simensen, J. (2004). *Afrikas historie* (4. utgave.). Oslo: Cappellen Akademiske Forlag.
- SSB. (1970). 10 mest populære navn i 1970. Hentet 7. mars 2014, fra <https://www.ssb.no/a/navn/topp10/1970.html>
- SSB. (1995). 10 mest populære navn i 1995. Hentet 7. mars 2014, fra <https://www.ssb.no/a/navn/topp10/1995.html>
- Staff, A. (2010). Bias. Forskningsetisk bibliotek. Hentet fra <http://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Spesielle-problemomrader/Bias/>
- Store norske leksikon. (2005, 2007). Deliberasjon. *Store norske leksikon*. Hentet 6. januar 2014, fra <http://snl.no/.search?query=deliberasjon>
- Svinvik, H. V. (2012). *Elevens holdning til menneskerettighetene. En kvantitativ studie av et utvalg elever ved videregående skole sine holdninger til menneskerettighetene*. (Masteroppgave i samfunnsdidaktikk). Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Trondheim.
- Teigen, K. H. (2012). holdning – Store norske leksikon. *Store norske leksikon*. Hentet 30. januar 2013, fra <http://snl.no/holdning>
- Thomson, A. (2004). *An introduction to African Politics* (Second edition.). London and New York: Routledge.
- Thuesen, N. P. (2013). Afrika. I *Store Norske Leksikon*. Store Norske Leksikon.
- Tomkins, A. (2001). Introduction: On Being Sceptical about Human Rights. I T. Campbell, K. D. Ewing, & A. Tomkins (Red.), *Sceptical Essays on Human Rights*. New York: Oxford University Press.

- Tvedt, T. (2009). *Utviklingshjelp, utenrikspolitikk og makt* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- UiO, & Språkrådet. (2010). Semantisk. *Bokmålsordboken*. Hentet fra <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=semantisk&bokmaal=++&ordbok=begge>
- UNESCO. (1995). DECLARATION OF PRINCIPLES ON TOLERANCE, 1995. Hentet 20. januar 2014, fra [http://www.unesco.org/webworld/peace\\_library/UNESCO/HRIGHTS/124-129.HTM](http://www.unesco.org/webworld/peace_library/UNESCO/HRIGHTS/124-129.HTM)
- UNICEF. (2014). Barns rettigheter | UNICEF. *UNICEF KIDS*. Hentet 28. april 2014, fra <http://www.unicef.no/barn-og-unge/barns-rettigheter-barnekonvensjonen>
- United Nations. (udatert). United Nations Sport for Development and Peace - UNESCO. Hentet 20. januar 2014, fra <http://www.un.org/wcm/content/site/sport/home/unplayers/fundsprogrammesagencies/unesco>
- Urfjell, T. (2012). FN tvinges til debatt om homofiles menneskerettigheter / FN-sambandet. Hentet 29. januar 2013, fra <http://www.fn.no/content/view/full/20195>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Kunnskapsløftet (LK06 og LK06-S). Udir.no. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Artikler/Mer-om-Kunnskapsloftet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Kunnskapsløftet. Generell del av læreplanen. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Fag: Politikk og menneskerettigheter. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/POS1-01/Kompetansemaal/?arst=727261190&kmsn=727261190>
- Utenriksdepartementet. (2009a). Krevende, spennende og utfordrende menneskerettighetshøring av Norge i FN. Pressemelding Nr.:110/09. Regjeringen.no. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/ud/Nyheter-og-pressemeldinger/pressemeldinger/2009/pm\\_upr.html?id=587650](http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/ud/Nyheter-og-pressemeldinger/pressemeldinger/2009/pm_upr.html?id=587650)
- Utenriksdepartementet. (2009b). Universal Periodic Review Norway. National Report submitted in accordance with paragraph 15 (a) of the annex to Human Rights Council Resolution 5/1. Ministry of Foreign Affairs.

- Valen -Sendstad, Å. (2010). *Theories of human rights in relation to understandings of human rights education : the relevance to diversity* (Avhandling (dr.philos)). University of Birmingham, Birmingham.
- Vestheim, T. M. F. (2012). Verdens verste steder å være homo. *Amnesty International*. Hentet 21. februar 2014, fra <http://www.amnesty.no/aktuelt/flere-nyheter/verdens-verste-steder-%C3%A5-v%C3%A6re-homo>
- Vilby, K. (2006). *Den globale reisen* (3. utgave.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vogt, K. (2012). islam. *Store norske leksikon*. Hentet 10. februar 2014, fra <http://snl.no/islam>
- Voltaire, F. de. (2001, 2013). Francois de Voltaire - Siterte sitater. *Siterte sitater*. Hentet 16. desember 2013, fra <http://www.ordtak.no/index.php?fn=Francois%20de&en=Voltaire>
- Walstad, K. (2010). Hva er toleranse. *forskning.no*. Hentet fra <http://www.forskning.no/artikler/2010/oktober/267911>
- Wiater, W. (2011). Cultural background and educational achievement in Germany. I D. Manschke (Red.), *Tolerance and Education in Multicultural Societies*. Frankfurt, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Winje, G. (2013). Respekt, toleranse, dialog? Holdninger til østlige religioner i de første lærebøkene i KRL. I N. Askeland, E. Maagerø, & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka: studier i ulike læreboktekster* (s. 103–115). Trondheim: Akademika forlag.

## **Appendiks**

### *Vedlegg:*

1. Godkjennelse fra NSD
2. Intervjuguide til elevene
3. Intervjuguide til lærerne
4. Utdrag kodeskjema
5. Samtykkeerklæring elevene
6. Samtykkeerklæring lærerne
7. Fem-minuttersoppgaven



Halla B. Holmarsdottir  
Institutt for internasjonale studier og tolkeutdanning  
Høgskolen i Oslo og Akershus  
Postboks 4, St. Olavs plass  
0130 OSLO

Vår dato: 21.08.2012

Vår ref:30885 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.06.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 03.08.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30885	<i>Menneskerettigheter i den norske videregående skolen. Økt toleranse eller ideologisk reproduksjon av vestlige verdier?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Halla B. Holmarsdottir</i>
Student	<i>Solveig Maria Magerøy</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillter kravene i personopplysningsloven.

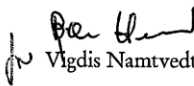
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

## Intervjuguide til fokusgruppediskusjon:

1. Introdusere emnet.
  - ✓ Presentere meg (bakgrunn/utdanning) og målet med prosjektet. Forklare hva en fokusgruppe er.
  - ✓ Få deltagernes skriftelige godkjenning.
  - ✓ Gjennomføre 5 minutters øvelsen.
2. Interessen blant studentene for faget.
  - ✓ Hvorfor har dere valgt dette faget?
  - ✓ Synes dere faget er spennende? Er det noe som er spennende eller mindre spennende?
3. Lærerens formidling av faget.
  - ✓ Hva tror dere læreren gjerne vil dere skal kunne om faget?
  - ✓ Har dere inntrykk av at læreren er kunnskapsrik, interessert eller engasjert i menneskerettigheter?
4. Elevenes oppfatning av menneskerettigheter.
  - ✓ Hvorfor tror dere at vi har undervisning i menneskerettigheter?
  - ✓ Husker dere hvordan dere oppfattet menneskerettighetene før dere begynte med faget? Har dette forandret seg?
  - ✓ Hva er egentlig menneskerettigheter og hvor kommer de fra?
    - Er de universelle?
    - Er menneskerettigheter det samme som demokrati?
    - Er det viktig for eksempel for et fattig lands utvikling?
  - ✓ Er menneskerettigheter en naturlig iboende rettighet eller noe vi velger å forme vårt menneskesyn ut fra?
  - ✓ Burde alle respektere menneskerettighetene?
  - ✓ Kan man kritisere menneskerettighetene? Er de realistiske?
  - ✓ Har vi et ansvar for å forhindre at andre mennesker rundt om i verden opplever brudd på menneskerettighetene?

Føler dere at undervisning i menneskerettigheter er relevant for deres eget liv og hverdag?



## Intervjuguide til lærerne:

1. Introdusere emnet.
  - ✓ Presentere meg og målet med prosjektet.
  - ✓ Få deltagerens skriftelige godkjenning.
2. Lærerens bakgrunn og motivasjon for å undervise i faget.
  - ✓ Formell utdanning.
  - ✓ Kurs eller seminarer.
  - ✓ Egen interesse for faget.
3. Mottagelse av faget på skolen og generelt.
  - ✓ Respons på faget. Ledelse og kollegaer.
4. Elevenes respons – mer, mindre, eller like mye motivert som i andre fag.
  - ✓ Generelt om elevenes kunnskap om menneskerettigheter på forhånd?
  - ✓ Er menneskerettighetsundervisning viktig? Hvorfor/ hvorfor ikke?
5. Bortsett fra pensumbok og lærerveiledning, er det andre kilder læreren drar nytte av i undervisningen? Hvilke? (Filmer, tidsskrifter, dokumentarer, artikler osv.)
6. Lærers egen oppfatning av faget.
  - ✓ Kan du si noe om hvorfor menneskerettigheter har kommet inn som en del av et eget fag?
7. Lærerens oppfatninger av menneskerettighetene generelt.
  - ✓ Hvordan vil du beskrive hva menneskerettigheter er?
  - ✓ Finnes det kritikk av menneskerettighetene?
8. Verdier som formidles i faget?
  - ✓ Kan du beskrive hvordan du introduserer menneskerettigheter til dine elever?
  - ✓ Dukker det av og til opp ulike dilemma i forhold til temaer som tas opp? I så fall hvilke? Hvordan håndteres disse?

- ✓ Kan du fortelle litt om hva du evt. vektlegger i undervisningen når det gjelder menneskerettighetenes historiske opphav?
- ✓ Kan du si noe om hva faget formidler i forhold til menneskerettigheters plass eller posisjon når det gjelder et lands utvikling?
- ✓ Hvilke eksempler benyttes i undervisningen på menneskerettighetsbrudd? Hvor og hvem begår disse bruddene?

9. Undervisningens og fagets bidrag.

- ✓ Hva tror du elevene sitter igjen med etter undervisning i menneskerettigheter?
- ✓ Hvilke tanker gjør du deg i forhold til målsettingen i læreplanen om at menneskerettigheter skal inn i alle fag på skolen?
- ✓ Kan du si noe om undervisning i menneskerettigheters prioritet i skolen?

10. Hvilke refleksjoner gjør du deg over dette sitatet: “Menneskerettighetene har blitt symbolet på vestlige staters overlegenhet, en slags mantra eller repetisjon som lindrer det smertefulle minnet av tidligere onde handlinger og skyld, i tillegg til nåværende urettferdighet”

*“ Human Rights have become the symbol of superiority of Western states, a kind of mantra, the repetition of which soothes the painful memory of past infamies and the guilt of present injustices ” (sitat Costas Douzinas).*

# Kodeskjema: Fokusgruppe A

Utvikling og menneskerettigheter	Definisjon av menneskerettigheter	MRs universalitet	Kritiske perspektiver	Forståelsen av MRs opphav	Legitimert av MR og MRU
<p>”Nei, jeg sier at det er feil og sånn kulturimperialistisk å si at ingen andre land noen gang har hatt med enkelte av MR vi har, for det har de jo. Og ofte uavhengig av vesten da. Men den nåværende strukturen og sammenslåingen og struktureringen av MR slik vi kjenner de i dag, er et vestlig prosjekt.” (52-2).</p>	<p>De mente at man ikke behøvde, eller det ikke var behov for plikter i MR, fordi det vil komme frem i de enkelte lands lovgivning. (231-6). + plikt er sosiale normer, dermed selvfølgelig (238-6).</p>	<p>”Nå er det jo klart at det var, nå kommer vi inn på politikk igjen, delegatene fra andre land enn de vestlige landene når de utarbeidet disse i 1945, men i stor grad så var det de vestlige landene og derfor er det hovedsakelig et vestlig verdigrunnlag.” (45-2).</p>	<p>Silje mener at MR har vestlig opphav og at det fortsatt er et vestlig prosjekt, fordi det i hovedsak er de vestlige landene som prøver å spre MR. (58-2).</p>	<p>”...MR har opphav i vesten, eller det står faktisk at MR har opphav i vesten og det er jo viktig, for selv om ikke MR totalt har opphav i vesten, så er det jo klart at de moderne MR har opphav i vesten og er utarbeidet av seiersherrene etter andre verdenskrig.” (30-1).</p>	<p>”...i stedet for å lage en linje da, som har med utviklingen av MR til der de er i dag, så tar de heller å sammenligner forskjellige aspekter av forskjellige religioner og kulturer med de nåværende juridiske menneskerettighetene slik at de passer.” (12-1).</p>
<p>”Jeg føler jo at det er de landene som ikke har, de som ikke følger menneskerettighetene er diktaturformer og de folkene der gjør jo opprør, så de vil jo tydeligvis ha de samme rettighetene som vi har. Så jeg føler at det er en sånn global greie. At det er noe alle egentlig vil ha.” (61-2).</p> <p>”Det er jo på en måte, det er jo vestens eksportvare, da. For vi har alltid, hva skal man si, vi har funnet det beste også tenker vi at å, nei, stakkars resten av verden, - de har det ikke sånn som oss. Også kommer vi også skal vi hjelpe dere og gi dere sånn demokrati og utvikling, og nå er det liksom MR da.” (72-2).</p>	<p>”I: Men nå da? Nå har jo nesten alle land i verden skrevet under på MR erklæringen da, også er det jo konvensjoner og...  Silje: Det er jo der ...kommer inn vet du, fordi uansett hvor mange land som er med på å ratifisere disse tingene så er det jo gjennomføringen man ser på.” (366-10).</p>	<p>”Nei, jeg sier at det er feil og sånn kulturimperialistisk å si at ingen andre land noen gang har hatt med enkelte av MR vi har, for det har de jo. Og ofte uavhengig av vesten da. Men den nåværende strukturen og sammenslåingen og struktureringen, internasjonaliseringen av MR slik vi kjenner de i dag, er et vestlig prosjekt.” (52-2)</p> <p>”Jeg føler jo at det er de landene som ikke har, de som ikke følger menneskerettighetene er diktaturformer og de folkene der gjør jo opprør, så de vil jo tydeligvis ha de samme rettighetene som vi har. Så jeg føler at det er en sånn global greie. At det er noe alle egentlig vil ha.” (61-2).</p>	<p>”Jeg tror kanskje det kan være et lite problem at det er utviklet av vesten, siden da blir folk med en gang litt sånn motstandere av det. De som ikke bor her, fordi det er noe vi prakker på dem.” (85-3).</p> <p>”Også tror jeg kanskje de føles veldig imperialistisk, altså nå har vi sittet her å lagd noe og nå skal dere bare ta det imot med åpne armer og dere får ikke lov til å gjøre noe med det.” (91-3).</p>	<p>Nå er det jo klart at det var, nå kommer vi inn på politikk igjen, delegatene fra andre land enn de vestlige landene når de utarbeidet disse i 1945, men i stor grad så var det de vestlige landene og derfor er det hovedsakelig et vestlig verdigrunnlag.” (45-2).</p> <p>”Det som trekker sammen det jeg og Kristoffer sa da, er vel at alle mennesker, eller nesten alle mennesker ønsker å ha de samme rettighetene, men det er også sant at de rettighetene er utviklet i vesten.” (77-2).</p>	<p>”...men tingen er at det står jo også at MR skal være en felles plattform for alle i verden og dermed så vil boken gjøre ...tenker jeg da...eh... nå høres det litt sånn konspirasjonsaktig ut, men det er bare den oppfatningen jeg får, at den vil gjøre MR i mindre grad en sånn vestlig, en vestlig fokusert idegrunnlag, da og derfor forsøker den å trekke de linjene. Men måten den gjør det på, er ikke veldig overbevisende, tenker jeg.” (35-1).</p> <p>Kristoffer mener det historisk sett har vært en trend at vestlige land kommer inn og ”tar over hele linja”. Slik sett mener han at promoteringen av MR i andre land er en videreført arv av dette. (96-3). Likevel tror Kristoffer at mange</p>

					vil ha disse rettighetene (102-3).
<p>”Så er det ikke sånn at de ikke passer for folk utenfor vesten, det er bare slik at det er faktum at de er utviklet her.” (81-2).</p>	<p>Silje forklarer hvordan FN analyserer og ser på hvem som følger MR, men at sanksjonene ved brudd ofte er ueffektive (økonomiske). For å håndheve lovene, ville gi noen makt over hverandre og ”ingen vil at det skal være noe sånt”. (402-11).</p>	<p>”Så er det ikke sånn at de ikke passer for folk utenfor vesten, det er bare slik at det er faktum at de er utviklet her.” (81-2).</p>	<p>Krisine mente at man i mindre grad slår ned på brudd mot kvinners rettigheter enn brudd på rettigheter basert på raseskille. Hun sammenlignet kvinners posisjon i Saudi Arabia med apartheid i Sør Afrika. (148-4).</p>	<p>”Man blir bare prakket på noe, selv om de om de hadde vært helt like, hvis de hadde fått lov til å være med å lage den, så er det bare en sånn tanke at de ikke har vært med.” (93-3).</p>	<p>”Det man er uenig om da, er at til tross for at det helt sikkert er kulturimperialistisk, så kan det godt hende det, så arrogant som det er å tenke, så kan det hende at det er til manges beste at landet deres er styrt med MR som grunnlag.” (103-3).</p>
<p>”...jeg føler at de landene som ikke har MR, må få det i sin egen tid, da. Når de føler at de er klare for det. Og det føler jeg liksom blir mer og mer nå.” (88-3).</p> <p>Pga. rett etter 2.verdenskrig når verden var splitta, ble Tyskland, Spania og Italia holdt utenfor. Så ingen fellesskap når MR ble laget ”Det har det liksom blitt senere” (358-10).</p>	<p>”Det internasjonale samfunnet er jo vagt, fordi i veldig mange sånne tilfeller, så er det FN som sier at noe sånt er galt, men det er enkelte land som tar å står for krigføring og intervensjon da, sånn som man kaller det. Så det er ikke noe globalt i den forstand.” (508-13).</p>	<p>”Ikke alle MR da, i sin helhet, passer vel til alle land. Men det er jo klart mange mennesker ønsker mange av de. Men ikke alle rettighetene som er viktig.” (122-3).</p>	<p>”For jeg tror veldig mange er enig med ideen om MR, men jeg tror det er mange som innser realiteten av innføringen her. Vanskelig og flersporet, da. At det er ikke en rett linje til at alle i verden skal ha MR.” (309-8).</p>	<p>”Men jeg er enig at sluttproduktet, det vi sitter med nå, er laget av vesten. Og at det kanskje av og til er en hindring da, i det der å videreformidle det da, for folk har historiske grunner, føler jeg... litt sånn motstand mot vestlige produkter og litt sånn.. deres eller vår måte å gå frem på, - som er ganske arrogant. Men jeg synes produktet er bra, men markedsføringen er ikke fullt så bra.” (315-8).</p>	<p>”... læreboken da og pensum .. vil at ..den går ut fra da at folk i Norge, har det samme verdigrunnlaget som MR er basert på, på noen punkter, og jeg tror den forsøker..i det kapitlet vi har hatt da, fremme universaliteten og globale aspektet da av MR.” (300-8).</p>
<p>Fokusgruppen var enig i at land selv burde få bestemme hvilke rettigheter de skulle etterleve, fordi det ble mindre imperialistisk med dialog, på den annen side problematiserte de da at mennesker ulike steder i</p>	<p>Om hvilke MR som er viktigst for mennesket: ”Da tror jeg du kan se på Maslows behovspyramide, sånn at hvis du ikke har dekket de nederste behovene, så føler du ikke noe behov for de andre, for du er mest opptatt av å</p>	<p>”...med hvor langt man skal gå med kulturimperialismen slik de..slik de trekker frem, ser de i hvert fall nå, for å fremme det som skal være teknisk sett, universelt.” (177-5).</p>	<p>”Jeg tror det er sånn, jeg er jo veldig for MR, jeg synes de er supert, men ... det at når vi lagde dem, så tror jeg vi følte at vi sto litt over resten av verden og at</p>	<p>MR ble utarbeidet i en tid hvor verdens maktbalanse var annerledes. Dvs. at mange land med forskjellige verdigrunnlag var underlagt vestlige stormakter. ”Da</p>	<p>Rettigheter for kvinner som har kommet inn i MR etter hvert, viser at det er en mulighet for å inkludere mer og mer, og hvis noen synes noe er veldig viktig, kan dette bli med ”uten å ødelegge det vi allerede har.”. (350-9).</p>

verden ikke ville ha samme rettigheter, og dermed ikke ville være likestilte. (125-4)	overleve da. Og da trenger de jo mat, husly og etter hvert kommer de andre..” (878-23).		vi var litt sånn der at se på oss, se så langt vi har kommet, og dere er ikke så veldig flinke og dere ... det er bare der dere er og gjør ingenting, egentlig.” (341-9).	kunne de ikke ta del i utarbeidingen av MR”. (332-9).	
<b>Kultur</b>	<b>Makt og bemyndiggjøring</b>	<b>MRU</b>			
” ...boken som legger fokus på at MR skal ha opphav i mange forskjellige religioner og kulturer.” (10-1)	”...MR har opphav i vesten, eller det står faktisk at MR har opphav i vesten og det er jo viktig, for selv om ikke MR totalt har opphav i vesten, så er det jo klart at de moderne MR har opphav i vesten og er utarbeidet av seiersherrene etter andre verdenskrig.” (30-1).	” ...boken som legger fokus på at MR skal ha opphav i mange forskjellige religioner og kulturer.” (10-1)			
”Nei, jeg sier at det er feil og sånn kulturimperialistisk å si at ingen andre land noen gang har hatt med enkelte av menneskerettighetene vi har, for det har de jo. Og ofte uavhengig av vesten da.” (52-2).	”Jeg tror kanskje det kan være et lite problem at det er utviklet av vesten, siden da blir folk med en gang litt sånn motstandere av det. De som ikke bor her, fordi det er noe vi prakker på dem.” (85-3).	”Men måten den (merk: pensumbok) gjør det på, er ikke veldig overbevisende, tenker jeg. Fordi den bare sammenligner enkeltbiter av verdigrunnlag eller lovgivning, med det sånn som jeg sa, de nåværende juridiske MR. I stedet for å se på en intermenneskelig utvikling. Der alle har bidratt da, til de samme MR. Nå er det jo klart at det var, nå kommer vi inn på politikk igjen, delegatene fra andre land enn de vestlige landene når de utarbeidet disse i 1945, men i			
”...MR er jo veldig omfattende og det er jo flott på noen måter og det kan jo godt hende at i noen kulturer så passer noen MR veldig bra og ville vært en forbedring for livskvaliteten deres, men andre står i	Kristoffer mener det historisk sett har vært en trend at vestlige land kommer inn og ”tar over hele linja”. Slik sett mener han at promoteringen av MR i andre land er en videreført arv av dette. (96-3). Likevel tror han at				

<p>kontrast da til den nåværende kulturen og eventuelt religionen deres.” (118-3).</p>	<p>mange vil ha disse rettighetene (102-3).</p>	<p>stor grad så var det de vestlige landene og derfor er det hovedsakelig et vestlig verdigrunnlag.” (40-1 til 2).</p>
<p>”Ikke alle MR da, i sin helhet, passer vel til alle land. Men det er jo klart mange mennesker ønsker mange av de. Men ikke alle rettighetene som er viktig.” (122-3).</p>	<p>”...du kan ikke få Saudi Arabia til å akseptere kvinneverettigheter uten å drive sånn omfattende kulturimperialisme både...sannsynligvis .. må man gå i hvert fall forbi dialogstadiet, når det gjelder å tvinge de.” (171-5).</p>	<p>Grunner til valg av faget: en er politisk aktiv og valgte faget pga. politikk. De tre andre valgte faget fordi de ønsket en bredere forståelse av det som foregår på nyhetene og i verden. Kristoffer trakk frem at pga at de nå hadde muligheten til å delta i valget, ville han bli mer bevisst hva de ulike partiene sto for. (249-7).</p>

Forskningsprosjektet "Verdifordling gjennom menneskerettighetsfaget i den norske videregående skolen" er en studie av hvilke verdier som videreføres gjennom undervisningen av menneskerettigheter i det studiespesialiserende faget Politikk og Menneskerettigheter i VG3. Gjennom dette arbeidet vil menneskerettighetenes rolle i skolen belyses og på den måten kunne være et stimulerende bidrag til utviklingen av fagområdet. Samtaler og innspill fra lærere og elever i faget er dermed nødvendig for at dette studiet kan gjennomføres. Lærerens verdiformidling vil være bærebjelke i forskningsprosjektet og således også elevenes oppfattelse av dette. Samtaler med lærere og elever vil dernest knyttes opp mot litteratur om menneskerettigheter, både i undervisning og ellers.

Studiet vil i stor grad ta sikte på å se nærmere på hvilke verdier som formidles gjennom menneskerettighetsundervisningen i den videregående skole. Dette vil i stor grad baseres på materiale som forsker samler inn ved hjelp av intervju med lærere i faget, samt en fokusgruppediskusjon med elever. Fokusgruppediskusjon er en diskusjonsgruppe på mellom 4-6 elever som melder seg frivillig til å delta. Forsker stiller da noen veiledende spørsmål til gruppen som de skal diskutere sammen. Elevene står helt fritt når det gjelder hvor mye de selv ønsker å si i diskusjonen, og kan når som helst trekke seg fra å delta underveis uten å måtte oppgi grunn. Deltagelse i fokusgruppediskusjonen vil ikke påvirke karakter eller oppmøteplikt i faget, og baseres på frivillighet. Forsker behøver ikke å fortelle læreren til elevene i faget hvilke elever som velger å delta, dersom dette er et ønske fra elevene. Målet med fokusgruppediskusjonen er å få vite hva elevene selv mener at formidles i menneskerettighetsfaget og hvilke tanker de gjør seg om dette. Det er ingen prøve i hvor mye elevene kan, men hva de selv mener og hva de oppfatter av skoletimene. Diskusjonen vil forhåpentligvis være uformell og fri slik at elevene føler seg komfortable til å være åpne om tematikken.

Informasjon som blir formidlet vil bli behandlet konfidensielt. Både i det transkriberte materiale, notater og det skrevne materiale vil navn, steder, hendelser og andre gjenkjennelsesfaktorer omskrives slik at ingen av deltagerne i studiet kan identifiseres. Det transkriberte materiale er det ordrette, nedskrevne materiale etter lydopptakene. Dette hjelper forsker å analysere og studere innholdet.

Intervjuene og fokusgruppediskusjonen vil bli tatt opp på bånd, men denne informasjonen er kun for å sikre forskningsprosjektets nøyaktighet. Forsker vil dermed sørge for at denne informasjonen blir oppbevart utilgjengelig for andre enn forsker selv og vil bli slettet etter prosjektet er ferdig. Denne informasjonen vil kun bli benyttet av forsker, og ingen andre har tilgang på disse opptakene. Opptakene vil transkriberes etter intervjuene er foretatt, men det transkriberte materiale vil bli kodet slik at deltageres anonymitet blir ivaretatt. Denne

kodeinformasjonen vil forsker ha nedlåst og utilgjengelig. Ingen andre enn forsker ser kodeinformasjonen som kan knytte intervjuene til deltagerne. Denne kodeinformasjonen vil ikke på noe tidspunkt befinne seg på en datamaskin med tilgang til internett eller knyttet til andre nettverk der andre enn forsker har tilgang. Kodeinformasjonen vil bli makulert etter at prosjektet er ferdig 01.05.2013. Lydbåndopptak makuleres og innsamlet materiale vil bli anonymisert ved prosjektslutt, 01.05.2013. Anonymisering innebærer at navnelister og indirekte personidentifiserbare opplysninger slettes slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Studiet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Høyskolen i Oslo, fakultet for Lærerutdanningen og Internasjonale studier, Masterstudiet i Flerkulturell og Internasjonal Utdanning er behandlingsansvarlig for dette prosjektet.

Deltagelse i prosjektet er frivillig for både lærere og elever, de kan når som helst velge å trekke seg og sitt bidrag så lenge studiet pågår uten å måtte oppgi grunn.

Jeg samtykker herved i å delta som informant i Solveig Maria Magerøys studie som omhandler menneskerettigheter i videregående skole med masteravhandlingen i Flerkulturell og Internasjonal Utdanning ved Høyskolen i Oslo, høst 2012 og vår 2013.

Tid og sted

Underskrift

-----

-----

## Kontaktinformasjon

### Student

Solveig Maria Magerøy

Høyskolen i Oslo

Fakultet for lærerutdanning  
og internasjonale studium

Epost: [s139835@stud.hioa.no](mailto:s139835@stud.hioa.no)

Tlf. +47 47368275

### Veileder

Halla B. Holmarsdottir

Høyskolen i Oslo

Fakultet for lærerutdanning og  
internasjonale studium

Epost: [Halla-Bjork.Holmarsdottir@hioa.no](mailto:Halla-Bjork.Holmarsdottir@hioa.no)

Tlf: 22 45 29 12 / 22 45 20 16



Forskningsprosjektet "Verdifordling gjennom menneskerettighetsfaget i den norske videregående skolen" er en studie av hvilke verdier som videreføres gjennom undervisningen av menneskerettigheter i det studiespesialiserende faget Politikk og Menneskerettigheter i VG3. Gjennom dette arbeidet vil menneskerettighetenes rolle i skolen belyses og på den måten kunne være et stimulerende bidrag til utviklingen av fagområdet. Samtaler og innspill fra lærere og elever i faget er dermed nødvendig for at dette studiet kan gjennomføres. Lærerens verdiformidling vil være bærebjelke i forskningsprosjektet og således også elevenes oppfattelse av dette. Samtaler med lærere og elever vil dernest knyttes opp mot litteratur om menneskerettigheter, både i undervisning og ellers.

Studiet vil i stor grad ta sikte på å identifisere hvilke verdier som formidles gjennom menneskerettighetsundervisningen i den videregående skole. Dette vil i stor grad baseres på materiale som forsker samler inn ved hjelp av intervju med lærere i faget, samt en fokusgruppediskusjon med elever. Samtalene vil deretter gi grunnlag for en diskursanalyse, der forsker benytter både litteratur og innsamlet datamateriale for å si noe om hvilke verdier og diskurser som preger faget.

Intervjuene med lærerne vil ta mellom 1-2 time hver, men deltageren kan trekke seg fra intervjuet når som helst uten å måtte oppgi grunn.

Informasjon som blir formidlet vil bli behandlet konfidensielt. Både i det transkriberte materiale, notater og det skrevne materiale vil navn, steder, hendelser og andre gjenkjennelsesfaktorer omskrives slik at ingen av deltagerne i studiet kan identifiseres.

Intervjuene og fokusgruppediskusjonen vil bli tatt opp på bånd, men denne informasjonen er kun for å sikre forskningsprosjektets nøyaktighet. Forsker vil dermed sørge for at denne informasjonen blir oppbevart utilgjengelig for andre enn forsker selv, og vil bli slettet etter prosjektet er ferdig. Denne informasjonen vil kun bli benyttet av forsker, og ingen andre har tilgang på disse opptakene. Opptakene vil transkriberes etter intervjuene er foretatt, men det transkriberte materiale vil bli kodet slik at deltageres anonymitet blir ivaretatt. Denne kodeinformasjonen vil forsker ha nedlåst og utilgjengelig. Ingen andre enn forsker ser kodeinformasjonen som kan knytte intervjuene til deltagerne. Kodeinformasjonen vil bli makulert etter at prosjektet er ferdig 01.05.2013. Denne kodeinformasjonen vil ikke på noe tidspunkt befinne seg på en datamaskin med tilgang til internett eller knyttet til andre nettverk der andre enn forsker har tilgang. Lydbåndopptak makuleres og innsamlet materiale vil bli anonymisert ved prosjektslutt, 01.05.2013. Anonymisering innebærer at navnelister og indirekte personidentifiserbare opplysninger slettes slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Studiet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Høyskolen i Oslo, fakultet for Lærerutdanningen og Internasjonale studier, Masterstudiet i Flerkulturell og Internasjonal Utdanning er behandlingsansvarlig for dette prosjektet.

Deltagelse i prosjektet er frivillig for både lærere og elever, de kan når som helst velge å trekke seg og sitt bidrag så lenge studiet pågår uten å måtte oppgi grunn.

Jeg samtykker herved i å delta som informant i Solveig Maria Magerøys studie som omhandler menneskerettigheter i videregående skole med masteravhandlingen i Flerkulturell og Internasjonal Utdanning ved Høyskolen i Oslo, høst 2012 og vår 2013.

Tid og sted

Underskrift

-----

-----

## Kontaktinformasjon

### Student

Solveig Maria Magerøy

Høyskolen i Oslo

Fakultet for lærerutdanning  
og internasjonale studium

Epost: [s139835@stud.hioa.no](mailto:s139835@stud.hioa.no)

Tlf. +47 47368275

### Veileder

Halla B. Holmarsdottir

Høyskolen i Oslo

Fakultet for lærerutdanning og  
internasjonale studium

Epost: [Halla-Bjork.Holmarsdottir@hioa.no](mailto:Halla-Bjork.Holmarsdottir@hioa.no)

Tlf: 22 45 29 12 / 22 45 20 16

*Fem-minuttersoppgaven til elevene*

Vi har en plikt til å fremme menneskerettigheter alle steder i verden.

Alle mennesker ønsker å ha de samme rettighetene

Mest sannsynlig kommer alle land til å respektere menneskerettighetene etter hvert.

Vi har menneskerettigheter fordi verden trenger en felles plattform av verdier.

Menneskerettigheter er nært knyttet til menneskeverd.

Menneskerettigheter er mest aktuelt for de som opplever at sine rettigheter blir krenket.

Menneskerettigheter har sin opprinnelse i den vestlige verden.

Ytringsfriheten bør begrenses dersom ytringene kan skade eller såre andre mennesker.

*Dette mener jeg om*  
**MENNESKERETTIGHETER**

Ytringsfrihet er en viktig rettighet og bør ikke begrenses i menneskerettighetene.

Menneskerettigheter er hva du har mulighet til å forvente av samfunnet hvor du lever og deltar.

Menneskerettigheter er viktigere enn religion og kultur fordi det kan være en felles plattform for alle.

Menneskerettighetene har historiske røtter til mange forskjellige kulturer og religioner.

Alle land i verden burde selv kunne få utforme sine egne menneskerettigheter.

Selv om noen kritiserer menneskerettighetene er de så viktige at de uansett burde overføres til alle mennesker, alle steder.

Et land må respektere menneskerettighetene for at borgerne i landet skal ha et godt liv.

Vi trenger ikke menneskerettigheter så lenge et land har et godt fungerende lovverk.