

Menneskerettigheter i samfunnsfag

En lærebokanalyse

Berthine Skogli Lillestrøm



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016

Menneskerettigheter i samfunnsfag

En lærebokanalyse

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Berthine Skogli Lillestrøm

© Berthine Skogli Lillestrøm

2016

Menneskerettigheter i samfunnsfag – En lærebokanalyse

Berthine Skogli Lillestrøm

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Menneskerettigheter er et viktig tema i samfunnsfag, både som en grunnleggende verdi for opplæringen, og som et eget undervisningsemne. Målet med oppgaven er å besvare følgende problemstilling: *Hvordan fremstilles menneskerettigheter i lærebøker i samfunnsfag, og hvordan gjøres emnet relevant for elevene?* Studien ønsker å etablere ny kunnskap om hvordan menneskerettighetstematikken behandles i lærebøker og om tematikken gjøres aktuell for elever. Oppgavens teoretiske rammeverk retter seg mot ulike menneskerettighetsforståelser, samt teorier rundt menneskerettighetsundervisning. På samme tid søker studien å etablere en inngang til menneskerettighetstematikken sett i lys av samfunnsfagets formål om aktivt medborgerskap. Dette belyses gjennom teori om det globale medborgerskapet. Studien besvares gjennom en tekstanalyse av tre lærebøker.

Studien viser at menneskerettighetene knyttes til en nasjonal og en internasjonal kontekst. Menneskerettigheter beskrives som en positiv verdi som er tett knyttet til demokratiet som styresett. I et internasjonalt perspektiv fremgår det at menneskerettighetene ikke er like over alt, hvor fremstillingene knyttes opp mot verdens problemer og utfordringer. Det er innenfor den demokratiske konteksten at menneskerettighetstematikken i størst grad gjøres relevant for leserne ved å skape et norsk fellesskap, gjennom bruk av direkte henvendelser og et inkluderende *vi*. Leserene inkluderes i større grad i den nasjonale menneskerettighetssammenhengen enn hva tilfellet er innenfor den internasjonale konteksten. Her er både *viet* og eleven i større grad fraværende og teksten oppfattes som beskrivende og faktaorientert. Disse implikasjonene kan medføre at menneskerettigheter gjøres relevant for elevene sett i lys av deres statsborgerskap, mens inntrykket innenfor det internasjonale anliggendet antyder at menneskerettigheter er noe som finner sted «der ute» av andre aktører. Lærebøkene henvender seg i liten grad til elevene som globale medborgere. Oppgaven konkluderer med at samfunnsfaget og lærebøker bør søke å tilby en mer virkelighetsnær undervisning om menneskerettighetene.

Forord

Det sier seg selv at skriveprosessen har vært lang, da forordet, som trolig er det letteste å skrive, blir vanskelig. Før jeg setter endelig punktum, ønsker jeg å rette en takk til de som har hjulpet meg de siste månedene.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Elin Sæther. Hadde det ikke vært for dine konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntrende ord, tror jeg ikke at jeg hadde kommet i mål. Tusen takk!

Takk til tante Siri og Frida for korrekturlesing. Videre må det rettes en takk til mamma for lån av lærebøker og øvrig hjelp med oppgaven.

En siste takk går til deg, Nils. Takk for at du reddet harddisken min, og takk for at jeg har fått låne dataen din dette halvåret. Men mest av alt, takk for at du alltid er så snill!

Blindern, mai 2016

Berthine Skogli Lillestrøm

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Formål med studien	2
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	Oppgavens oppbygning	4
2	Teoretisk rammeverk.....	5
2.1	Den pedagogiske teksten	5
2.1.1	Lærebokas rolle, funksjon og hensikt	6
2.1.2	Påvirkningskraft	7
2.1.3	Modellesere	9
2.2	Menneskerettigheter	11
2.2.1	Dembours menneskerettighetsskoler.....	12
2.2.2	Menneskerettigheter i skolen og samfunnsfaget	14
2.2.3	Et komplekst fenomen i didaktisk sammenheng?	17
2.3	Menneskerettighetsundervisning	18
2.3.1	Den aktive elev	19
2.3.2	Ulike tilnærminger	20
2.4	Menneskerettigheter og ideen om det globale medborgerskapet	21
2.4.1	Globalt medborgerskap	22
2.4.2	Et pedagogisk danningsideal	23
2.4.3	Relevans og implikasjoner for samfunnsfagundervisningen	24
2.5	Sammenfatning av kapittelet	26
3	Metode.....	27
3.1	Forskningsdesign og metodiske valg.....	27
3.1.1	Forskerrollen	28
3.2	Presentasjon og avgrensning av datamaterialet	29
3.3	Analyseprosessen.....	31
3.4	Vurdering av studiens kvalitet	32
3.4.1	Troverdighet	33
3.4.2	Pålitelighet.....	35
4	Analyse.....	36
4.1	Menneskerettigheter som sosialt fenomen	36

4.1.1	Universelle rettigheter?	37
4.1.2	Demokratisk verdi	39
4.1.3	Et internasjonalt anliggende	44
4.1.4	Sammenfatning.....	50
4.2	Leserhenvendelser	52
4.2.1	Fellesskap – analyse av <i>viet</i>	52
4.2.2	Elevperspektiver	56
4.2.3	Sammenfatning.....	61
5	Drøfting	62
5.1	Lærebøker i samfunnsfag – en ressurs i menneskerettighetsundervisningen?	62
5.1.1	Medborgerskap.....	65
5.1.2	Skapes det en menneskerettighetskultur?.....	68
5.2	Didaktiske implikasjoner.....	69
6	Konklusjon	72
	Litteraturliste	75

1 Innledning

Det sies at moderne mennesker er teknologiske kjemper. Når det gjelder moral derimot, kan det gjerne settes spørsmålsteget ved nivået. Det århundret da mennesket erobret verdensrommet og satte sine første spor på månen, var samtidig det blodigste i historien. Aldri før har vi drept så mange av våre artsfrender som i denne perioden. Det er farlig å beherske teknologiens kunst, uten samtidig å beherske moralens. Den viktigste utfordringen i globaliseringens tidsalder er derfor å lære våre barn å skape rettferdige og fredelige samfunn. (Djuliman & Hjorth, 2007, s. 14)

FNs verdenserklæring om menneskerettigheter ble vedtatt 10. desember 1948 i kjølvannet av andre verdenskrig. Menneskerettighetserklæringen representerer en global enighet om visse grunnleggende normer som er felles for alle mennesker (Djuliman & Hjorth, 2007, s. 14-15).

Menneskerettighetsprosjektet kan derfor sies å være et kosmopolitisk prosjekt hvilket innebærer at rettighetene tilhører alle mennesker (Osler & Starkey, 2010, s. 119).

Menneskerettighetene representerer således grunnleggende normer og verdier som skal gjelde for alle mennesker. På den ene siden er de juridiske forpliktelser som regulerer forholdet mellom individer og stater (Høstmælingen, 2012). På den andre siden fungerer menneskerettighetene som personetikkk forstått som at mennesker må vise ansvar, respekt og toleranse overfor hverandre (Djuliman & Hjorth, 2007, s. 15).

Det er nettopp det universalistiske perspektivet menneskerettighetene har, som skiller dem fra rettighetene som er forankret i nasjonalt lovverk og som vi har i kraft av å være norske statsborgere. Menneskerettighetene forutsetter at vi kan tenke på oss selv som del av et fellesskap som omfatter alle mennesker. Dette åpner for et potensial som kan bidra til å utvide vår forståelse, hvor skillet mellom «oss» og «de andre» minskes, og som særlig gjør seg relevant i samfunnsfagundervisningens formål om et aktivt medborgerskap. Dette potensialet understrekes også i artikkel 26 (2) i menneskerettighetserklæringen som understreker at undervisningen skal bidra til respekt, forståelse og toleranse for andre folkeslag og andres meninger (FN, 1948).

Menneskerettighetsundervisning har fått mye oppmerksomhet de senere år, både av statlige og ikke-statlige aktører (Djuliman & Hjorth, 2007). Til tross for økt oppmerksomhet er det ikke enighet om hvordan denne typen undervisning skal praktiseres (Djuliman & Hjorth, 2007; Osler & Starkey, 2010; Bajaj, 2011). På samme tid viser forskning at menneskerettighetsundervisningen i norske klasserom fremstår som begrenset og fragmentarisk (Hjorth & Djuliman, 2008), hvor særlig lærere i den videregående skole ytrer

mangel på kompetanse om både tematikk og undervisningspraksis (Senter for fredsbygging og konflikthåndtering, 2003). Dersom et emne av en slik kompleks natur skal gå utover ren faktakunnskap om menneskerettigheter, samtidig som samfunnsfagets mål om danning og medborgerskap skal oppfylles, må undervisningen tilby elever et referansepunkt som gjør menneskerettighetene meningsbærende for dem selv og således ikke begrenses til å gjelde «de andre». Ved å knytte menneskerettigheter i et større perspektiv med bakgrunn i ideen om et globalt fellesskap, er tanken at menneskerettighetene kan gjøres meningsbærende og engasjerende for elever.

I denne masteroppgaven skal jeg derfor undersøke hvilke ressurser lærebøker i samfunnsfag tilbyr elever for å gjøre dem i stand til å tenke på seg selv som en del av et verdensomfattende fellesskap av globale medborgere. Sentralt i en global medborgerskapsundervisning, står undervisning om menneskerettigheter (Moon & Koo, 2011). «By emphasizing that rights derive not from membership in a national political community but from membership in the global community of human beings, human rights education constitutes a key element in curricular models of global citizenship» (Moon & Koo, 2011, s. 577). Sammenhengen mellom globalt medborgerskap og menneskerettigheter, blir også koblet sammen i de nye bærekraftsmålene til FN (mål 4.7), som gjelder fra 2016. Dette kaster dermed et dagsaktuelt lys over denne oppgaven:

By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development. (United Nations, 2016)

1.1 Formål med studien

Denne masteroppgaven har til hensikt å undersøke samfunnsfaglærebøkers fremstillinger av menneskerettigheter. Forskning viser at dagens norske klasserom i stor grad er lærebokstyrt (Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken, 2005). Med bakgrunn i dette vil det være interessant å belyse hvilken vekt og betydning menneskerettigheter tildeles i et utvalg samfunnsfaglige lærebøker i den videregående skole. Hvilke implikasjoner kan det tenkes at en lærebokstyrt undervisning har for menneskerettighetsundervisningen i Norge, og hvilke krav stiller dette til lærebøkene?

Masteroppgaven har også til hensikt å gjøre lærere bevisste på hvordan menneskerettigheter fremstilles og behandles i lærebøkene, og hvordan menneskerettigheter kan gjøres meningsfylt for elevene. Lærere opplever å ha manglende kunnskaper om både menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning (Senter for fredsbygging og konflikthåndtering, 2003). Studien vil dermed kunne bidra til en dypere innsikt i hva menneskerettigheter er og hva selve menneskerettighetsundervisningen kan og bør inneholde.

Til sammen kan dette være et bidrag som kan hjelpe oss til å ta mer bevisste valg rundt blant annet læremidler og arbeidsmåter i samfunnsfaget, noe som igjen kan bidra til å styrke opplæringens grunnleggende verdier og formål. Dette utgjør ett av samfunnsfagdidaktikkens formål og funksjoner (Koritzinsky, 2012, s. 12).

1.2 Problemstilling

Målet med oppgaven er å etablere ny kunnskap om hvordan menneskerettighetstematikken finner sted i samfunnsfag i den videregående skole. Med bakgrunn i dette, har studien til hensikt å besvare følgende problemstilling: *Hvordan fremstilles menneskerettigheter i lærebøker i samfunnsfag, og hvordan gjøres emnet relevant for elevene?*

Studien undersøker et utvalg lærebøker i samfunnsfag for den videregående skole, avgrenset til å gjelde fellesfaget samfunnsfag for studiespesialisering og yrkesfag på Vg1/Vg2. For å kunne besvare problemstillingen vil jeg benytte meg av en kvalitativ tekstanalyse, nærmere bestemt innholdsanalyse. Innholdsanalysen vil gi meg innsikt i hvilken mening menneskerettigheter som sosialt fenomen tillegges i lærebøkene, samtidig som det vil kunne bidra til å gi en indikasjon på lærebøkernes forventede virkning.

Problemstillingen kan sies å være todelt. For det første søker problemstillingen å undersøke hvordan lærebøker behandler og fremstiller menneskerettigheter som sosialt fenomen ved å se til hvilken mening begrepet gis og hvilke kontekster det fremstilles innenfor. For det andre ønsker jeg å undersøke lærebøkers påvirkningskraft i betydning av hvordan tekstene for det første fremstiller menneskerettighetstematikken, og for det andre hvordan de henvender seg til leserne. Leserhenvendelsene vil kunne si noe om hvordan lærebøker knytter menneskerettighetene til elevenes egen erfaringsverden og i så måte sammenfaller med samfunnsfagets sosialkonstruktivistiske læringssyn. På samme tid søker problemstillingen å etablere en inngang til menneskerettighetstematikken sett i lys av samfunnsfagets formål om

aktivt medborgerskap. Jeg belyser derfor ideen om det globale medborgerskapet som en inngang til hvordan menneskerettighetene kan oppleves som mer erfaringsnært og relevant for elever.

1.3 Oppgavens oppbygning

I kapittel to tar jeg for meg oppgavens teoretiske rammeverk. Jeg etablerer først en forståelse av lærebokas posisjon, rolle og funksjon i undervisningen. Det vil også legges vekt på elementer vedrørende språkets funksjoner og påvirkningskraft. Videre diskuterer jeg ulike forståelser av menneskerettigheter som sosialt fenomen, før jeg ser til menneskerettighetsundervisningens intensjoner. Avslutningsvis vil jeg knytte menneskerettighetstematikken opp mot ideen om det globale medborgerskapet. Disse komponentene vil danne grunnlaget for å si noe om hvilke ressurser lærebøker i samfunnsfag kan inneholde når det gjelder å tilby elever en erfaringsnær forståelse av menneskerettigheter.

I kapittel tre presenteres studiens forskningsdesign, metodiske valg og datamaterialet som ligger til grunn for analysen. Jeg vil også vise til refleksjoner vedrørende min forskerrolle. Jeg vil videre gi en beskrivelse av analyseprosessen for å sikre studiens gjennomsiktighet. Avslutningsvis vil studiens troverdighet og pålitelighet bli drøftet. I kapittel fire kommer den empiriske analysen. Analysen er todelt, hvor jeg først analyserer lærebøkernes menneskerettighetsfremstillinger. Den andre delen vil rette seg mot leserhenvendelsene i lærebøkene, hvor jeg analyserer hvilke fellesskap som formes, samt elevposisjoner.

Kapittel fem er et drøftingskapittel hvor analysen ses i lys av det teoretiske rammeverket. Her drøfter jeg hva analysefunnene kan bety for en lærebokstyrt menneskerettighetsundervisning. Jeg argumenterer for at lærebøkernes fremstillinger er av den «opplærende» art, hvor elevperspektivet begrenses ved at fremstillingene hovedsakelig skjer på en slik måte at temaet ikke gjøres direkte meningsfylt for elevene. Likevel argumenterer jeg for at fremstillingene skjer i en nyansert form hvor det formes ulike perspektiver og nyanseringer rundt menneskerettighetenes aktualitet. Jeg drøfter i tillegg studiens didaktiske implikasjoner, hvor jeg blant annet argumenterer for at samfunnsfaget, og særlig lærebøkene, i større grad bør legge opp til en mer utdypende og virkelighetsnær undervisning om menneskerettigheter. Kapittel seks består av en konklusjon, hvor jeg avslutningsvis bringer opp forslag til videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

Menneskerettigheter er et tverrfaglig felt. Det er didaktisk interessant fordi det berører en rekke normer og verdier som både samfunnet og skolen er bygd opp rundt og er på den måten ikke bare et eget undervisningsemne, men de kan også brukes som tilnærminger til øvrige emner i samfunnsfaget (Koritzinsky, 2012, s. 97). På samme tid viser menneskerettighetene til en rekke didaktiske utfordringer. I samfunnsfaget spesielt, hvor flere av emnene kan tenkes å oppfattes som erfaringsnære for elevene, strekker menneskerettighetene seg fra individnivå til det globale. Læreplanen i samfunnsfag viser til at opplæringen skal skape en oppslutning og forståelse om menneskerettighetene (Kunnskapsdepartementet, 2013). I så måte viser læreplanen til at elever skal stimuleres til både kognitive og normative ferdigheter.

I dette kapittelet diskuterer jeg ulike perspektiver tilknyttet menneskerettigheter i skolen. I starten av kapittelet undersøkes litteratur om lærebokas posisjon. Her vil det blant annet legges vekt på lærebokas rolle og funksjon, før jeg går dypere inn i teorier vedrørende språkets påvirkning. Som redegjort for i innledningen er jeg opptatt av hvordan menneskerettigheter som sosialt fenomen fremstilles i lærebøkene. Derfor undersøker jeg ulike forståelser av menneskerettighetene, som blant annet vil bli brukt som et analytisk rammeverk i analysen. Jeg diskuterer så teori rundt menneskerettighetsundervisningens intensjon. Dette vil også kunne være med å kartlegge intensjonsnivået som jeg tenker å drøfte lærebøkene opp mot. Jeg er spesielt opptatt av hvorvidt menneskerettighetene gjøres relevant for elevene. Derfor vil jeg knytte menneskerettighetene opp mot teori vedrørende ideen om det globale medborgerskapet. Til slutt vil jeg, med utgangspunkt i relevant teori, gi en beskrivelse av menneskerettighetene og det globale medborgerskapet sett i lys av en samfunnsfagdidaktisk relevans.

2.1 Den pedagogiske teksten

Uttrykket pedagogisk tekst rommer en rekke tekster. Dens formål kan blant annet sies å være at den skal bidra til refleksjon, forståelse og læring (Knudsen & Aamotsbakken, 2010). I denne sammenhengen vil den pedagogiske teksten begrenses til å gjelde læreboka og jeg vil her diskutere dens posisjon, virke og funksjonalitet.

2.1.1 Lærebokas rolle, funksjon og hensikt

Forskning viser at undervisning i den norske skolen i stor grad synes å være lærebokstyrt (Skjelbred et al., 2005). Lærebøkene kan dermed sies å ha en sterk posisjon i dagens klasserom. Denne posisjonen har trolig flere årsaker. For det første, antas læreboka å være en viktig ressurs i undervisningen hvor den guider både lærere og elever (Koritzinsky, 2012). I tillegg kan det også tyde på at læreboka er en viktig ressurs for de lærere som ikke føler seg faglig trygge (Selander & Skjelbred, 2004, s. 117; Koritzinsky, 2012, s. 219). Frem til 2000 eksisterte det et offentlig godkjenningorgan for lærebøker. Godkjenningorganet bidro, ifølge Koritzinsky (2012), til at lærebøkene etablerte en autoritativ og styrende rolle for undervisningen. Avskaffelsen av ordningen åpnet derimot for større frihet for lærebokforfattere i sin utforming av lærebøkene, og stiller dermed krav til at skoler og lærere i større grad er nødt til å reflektere rundt sin bruk av lærebøker (Koritzinsky, 2012, s. 220).

Lærebøker er av avgjørende betydning for hva som regnes som kunnskap i skolens verden (Selander & Skjelbred, 2004, s. 9). Dette betyr at innholdet og kunnskapen læreboka formidler kan tenkes å reflektere skolens kunnskapssyn. Til tross for at lærebøker har en lang tradisjon i skolen, er det ikke gitt hvilken betydning som legges i begrepet. Dette blir blant annet uttrykt av Johnsen (1999, s. 9): «Det er vanskelig å definere fenomenet lærebok. Vi har å gjøre med en meget sammensatt form for litteratur. Det gjelder både utvikling, produkt og funksjon». I et forsøk på å gi en forståelse av begrepet, avgrenser han videre læreboka til å gjelde «[...] litteratur skrevet direkte med tanke på systematisk undervisning for bestemte undervisningstrinn» (Johnsen, 1999, s. 9). Johnsens definisjon viser her til at læreboka fordrer en rekke implikasjoner hvor den blant annet skal være tilpasset enkelte aldersgrupper, samtidig som den skal møte en rekke faglige og pedagogiske krav.

Lærebokas intensjon er å belære (Selander & Skjelbred, 2004). Læreboka har altså til hensikt å formidle kunnskap fra noen som kan det, til noen som ikke kan det (Selander & Skjelbred, 2004, s. 36). Dette forholdet mellom deltagerne i kommunikasjonen kan beskrives som asymmetrisk fordi informasjonen som formidles er enveis. Dette trenger ikke nødvendigvis å være av negativ betydning, forstått som at læreboka opptre på en lukket måte, den åpner også opp for alternative svar og løsninger (Selander & Skjelbred, 2004, s. 37-38).

All tekstlesing er kontekstavhengig og alle tekster fører med seg visse tekstspesifikke trekk. Den pedagogiske teksten har ifølge Selander og Skjelbred (2004, s. 39) en sterkere bevissthet

om sin mottaker enn mange andre tekster, noe som kommer til uttrykk ved at den tilpasser seg språk og innhold til den kontekst teksten befinner seg innenfor. I tillegg er læreboka også tilrettelagt ut fra et syn på læring. Den tradisjonelle lærebokteksten er skrevet for å reflektere skolens kunnskap hvor det legges vekt på å huske og reproducere. Denne typen tekster kan for mange oppleves som abstrakt og uten relevans for elevenes hverdag (Selander & Skjelbred, 2004, s. 38). En annen tilnærming er det sosialkonstruktivistiske læringssynet, hvor det tas utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og hvor det i større grad legges opp til mer samarbeid i læringsprosessen (Selander & Skjelbred, 2004, s. 38-39). Samfunnsfaget kjennetegnes av et sosialkonstruktivistisk læringssyn (Koritzinsky, 2012). Samfunnsfaget skal på samme tid «[...] gi elever forutsetninger for å orientere seg om og tilegne seg tekst som er viktig for deres medborgerlige deltakelse» (Solhaug, 2006, s. 236). Det kan derfor tenkes at lærebøkene i samfunnsfag retter seg mot elevenes hverdag og i større grad bidrar til resonnement og tenkning. Som dette kapittelet og analysen senere vil vise, er dette av avgjørende betydning når det kommer til menneskerettighetstematikken i lærebøker.

2.1.2 Påvirkningskraft

Ingen pedagogiske tekster kan sies å være nøytrale i sin form da de har oppstått og inngår i ulike kulturelle og samfunnsmessige kontekster. Lærebøkene er med andre ord et resultat av ulike diskurser (Selander & Skjelbred, 2004), hvor en diskurs kan beskrives som en bestemt måte å snakke om og forstå verden på (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Dette kan knyttes opp til ideologier, hvor «[s]pråket er bærer av ideologier ved at den enkeltes ideologiske ståsted vil påvirke hva man sier og måten noe blir sagt på» (Turmo, 1999, s. 69). Sett i sammenheng med empirien som ligger til grunn for denne oppgaven, har alle lærebøkene flere forfattere. Det kan derfor tenkes at lærebøkens fremstillinger preges av ulike verdier og meninger, men at disse fremstillingene skjer i en mer nyansert form enn hva som eksempelvis ville vært tilfelle med kun én lærebokforfatter.

Ideologi kan forstås «[...] som et verdensbilde som har spesielle sosiale funksjoner» (Turmo, 1999, s. 69). En ideologi kan videre betraktes som en bestemt måte å se ting på, og som bestemmer hva som er riktig og verdifullt (Turmo, 1999, s. 69). Ideologier kan ses i sammenheng med hva Koritzinsky (2012) omtaler som valg av perspektiver, hvor han mener at det kan forekomme en påvirkning, enten det er bevisst eller ubevisst, nettopp gjennom valg av perspektiver i en undervisningssammenheng. Disse perspektivene er ifølge ham nært

knyttet til politiske ideologier som han definerer for å være kontroversielle menneske- og samfunnssyn (Koritzinsky, 2012, s. 68). Eksempler på slike perspektiver kan blant annet være om det fokuseres på samfunnsprosesser nasjonalt eller globalt, eller om samfunnet fremstilles som et harmonisk hele eller som konfliktfylt. Måten undervisning og kunnskap formidles på, vil være preget av formidlerens ståsted. Dette kan igjen ha en påvirkende betydning for mottakeren av kunnskapen.

For ytterligere eksemplifisering, viser Koritzinsky (2012) til fem perspektiver som kan benyttes ved en beskrivelse og forklaring av samfunnsforhold. Det første perspektivet omtaler han som et *eliteperspektiv – flertalls- og masseperspektiv*. Koritzinsky hevder at samfunnsfagundervisningen ofte blir for «topptung». Med det mener han at undervisningen i for stor grad legger vekt på de mest fremtredende organisasjonene og skikkelsene i forklaring av historiske hendelser (Koritzinsky, 2012, s. 70). Dette perspektivvalget vil i så fall nedtone det kontekstuelle aspektet. La oss si at lærebøker kun fremstiller menneskerettighetserklæringen som et dokument utarbeidet av FN. Hva med betydningen av enkeltindividers kamp for sine rettigheter i forkant av erklæringen?

Det andre perspektivet er et *individperspektiv – systemperspektiv*, hvor individperspektivet understreker enkeltmenneskets betydning, mens systemperspektivet retter seg mot forhold i samfunnet som kan påvirke menneskers handlinger. Disse perspektivene står i en motsetning til hverandre, og hvilket perspektiv som vektlegges, vil ha betydning for hvordan elever oppnår forståelse. Én av utfordringene ved samfunnsfaget er nettopp å kunne beskrive og forklare hendelser på begge nivåer, men i tillegg vil det kunne dukke opp moralske spørsmål om forholdet mellom disse to nivåene. Eksempelvis vil det å overføre skyld til strukturnivået se bort fra individers ansvar, og vice versa (Koritzinsky, 2012, s. 71).

Innenfor et *harmoniperspektiv – konfliktperspektiv*, vil det være viktig å få frem at ingen virkelighet enten er det ene eller det andre. Dette vil alltid være situasjonsbestemt, og en må ifølge Koritzinsky (2012, s. 73) være bevisst på denne flersidigheten i undervisningen. *Statisk perspektiv – dynamisk perspektiv* henviser til både stabiliteten og dynamikken i samfunnet. Koritzinsky (2012, s. 74) hevder at undervisning og læremidler lett kan få en statisk fremstilling ved at lærere og lærebokforfattere ikke innehar nok kunnskaper rundt samfunnsutviklingen. Men nettopp innen samfunnsfaget, er det viktig å få frem det dynamiske ved samfunnet. Eksempelvis kan det innenfor en menneskerettighetssammenheng være viktig for elevene å kjenne til historiske hendelser og aktørers kamp for rettigheter for å synliggjøre

enkeltindividens påvirkningsmuligheter i samfunnsfaget. Med andre ord står dette perspektivet i sterk sammenheng med samfunnsfagets formål om aktivt medborgerskap ved at elevene bør få innsikt i samfunnets dynamiske funksjon og foranderlighet.

Optimistiske perspektiver – pessimistiske perspektiver henger nært sammen med samfunnsfagets demokratiserende verdier og formål, og det blir dermed viktig å få frem at det negative kan motarbeides (Koritzinsky, 2012, s. 75-76). Innenfor en menneskerettighetsammenheng, vil det for eksempel være viktig at elevene gis en forståelse av at menneskers rettigheter er noe det er verdt å kjempe for (Osler & Starkey, 2010) og at det ikke kun fremstilles innenfor en negativ kontekst.

Valg av perspektiver kan altså skje bevisst eller ubevisst, enten det er fra lærere eller lærebokforfattere (Koritzinsky, 2012, s. 68). Valgene kan igjen bidra til å påvirke elevens forståelse av samfunnet. På samme tid sosialiseres vi til å lese pedagogiske tekster på en annen måte enn hva som er tilfelle med andre tekster ved at vi lærer å tolke dem ut fra den konteksten de er en del av (Selander & Skjelbred, 2004, s. 40). Læreboka fremgår gjerne som en operasjonalisering av læreplanen og danner dermed grunnlaget for hvilket kunnskapsstoff den skal formidle (Michaelsen, 1999, s. 49). Selv om lærebokforfattere står friere nå enn hva de gjorde tidligere vil det fremgå i delkapittel 3.2 «Presentasjon og avgrensning av datamaterialet», at dagens lærebøker synes å reflektere læreplanens oppbygning og struktur.

2.1.3 Modellesere

Enhver forfatter ser for seg en leser. Eco (1979) har utviklet begrepet modelleser hvor tanken er at enhver tekst er skrevet til en tenkt leser. For å gjøre teksten kommunikativ, må forfatteren gå ut i fra at kodene han eller hun bygger teksten på, er de samme for leseren (Eco, 1979, s. 7). Teksten skaper altså en modell av en tenkt leser ut fra eksempelvis tekstens språk og organisering (Knudsen & Aamotsbakken, 2010; Vareberg, 2013). Det er med andre ord snakk om en antatt leser fra forfatterens side. Sett i en lærebokammenheng, må det ifølge Tønnesson (2010) være minst to modellesere, nemlig læreren og eleven. Dette skyldes distinksjonen mellom lærerens og elevens kompetanser. Dette betyr at lærebokforfattere må ta hensyn til både lærer og elev i sin utforming av teksten ved at teksten på den ene siden må konstrueres slik at eleven er i stand til å lese den, samtidig som teksten må konstrueres slik at læreren har en bok å undervise etter (Tønnesson, 2010, s. 186). Teksten må med andre ord

skapes ut fra en fortolkning av sine fremtidige lesere, hvor det formes både en lærer-modelleser og en elev-modelleser.

Maagerø (2005, s. 20) omtaler språket som å være «[...] kanskje den aller viktigste meningsskapende ressursen vi har», og ved hjelp av språket skaper vi representasjoner av virkeligheten hvor disse representasjonene er med på å skape den (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 17). Språket innebærer dermed utallige muligheter til å forme mening gjennom ord.

Språket spiller også en viktig rolle for identitetsdannelsen (Svennevig, 2009, s. 104). Innenfor Laclau og Mouffes diskursteori, står teorien om identitetsdannelse sentralt. Identitet forstås som sosialt konstruert fordi identiteter er noe en påtar seg, tildeles og forhandler i diskursive prosesser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 55). Subjektet blir da viktig i identitetsprosessen, fordi språket konstruerer ulike posisjoner vi kan innta som subjekter (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 53). Språket forstås her ikke bare som konstituert av det sosiale, men det er på samme tid konstituerende i betydning av at det har påvirkningskraft. Ved for eksempel å se hvordan teksten henvender seg til leseren, kan en dermed se hvordan diskursene tilskriver elevene ulike identiteter, eksempelvis en ungdomsidentitet og en elevidentitet. Individuer kan altså ha flere identiteter på samme tid, samtidig som de kan identifisere seg forskjellig i gitte situasjoner (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 53).

Språket står også sterkt i dannelsen av en kollektiv identitet. «Gjennom valg av ulike ord og formuleringer synliggjør vi ulike egenskaper, og vi markerer likhet og forskjell, nærhet og avstand i forhold til andre individer og grupper» (Svennevig, 2009, s. 104). Gruppeidentitet dannes ifølge Laclau og Mouffe på samme måte som den individuelle identiteten, men på samme tid må gruppedannelse forstås som en reduksjon i muligheter (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 56). Elever kan eksempelvis identifiseres som en gruppe ved at noen spesielle identitetsmarkører gjør seg gjeldende for denne gruppen, for eksempel alder. Ifølge Svennevig (2009, s. 106-108), fungerer språket som en funksjon som gjør det mulig for oss både å identifisere oss med og distansere oss fra andre mennesker. Eksempelvis vil en setning av typen «Nordmenn bruker bunad på 17. mai» danne et felles kjennetegn for gruppen nordmenn, mens de som ikke er bruker bunad kan tenkes å falle utenfor.

Det er altså gjennom språket at modelleseren konstrueres, og måten dette finner sted på, er avgjørende for hvordan teksten skaper mening.

2.2 Menneskerettigheter

Å kunne gi en lettfattat beskrivelse av begrepet og fenomenet menneskerettigheter er ingen enkel oppgave (Høstmælingen, 2012, s. 33). Dette skyldes blant annet at det foreligger ulike meninger tilknyttet begrepet. Mens noen knytter det opp mot en naturrettslig tankegang ved å definere det som grunnleggende rettigheter en trenger for å leve et godt liv, trekker andre på FNs verdenserklæring fra 1948. Følgende definisjoner kan være et bidrag til å underbygge denne begrepskompleksiteten:

The term **human rights** indicates both their nature and their source: they are the rights that one has simply because one is human. They are held by all human beings, irrespective of any rights or duties individuals may (or may not) have as citizens, members of families, workers, or parts of any public or private organization or association. They are universal rights. (Donnelly, 1998, s. 18)

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

Donnellys definisjon knytter seg mot menneskerettighetenes ukrenkelighet og viser til at mennesker har rettigheter uavhengig av tilhørighet. Høstmælingens definisjon retter seg på sin side mot de juridiske sidene ved menneskerettighetene, ved at menneskerettigheter forstås som enigheter fremlagt i juridiske avtaleverk rettet mot stater og myndigheter. Videre understreker Høstmælingen følgende:

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

Denne menneskerettighetsforståelsen utelukker det moralske aspektet ved menneskerettighetene og overser dermed følgende ordlyd i artikkel 1 i menneskerettighetserklæringen: «Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter. De er utstyrt med fornuft og samvittighet og bør handle mot hverandre i brorskapets ånd» (FN, 1948).

Som et forsøk på å allmenngjøre menneskerettighetene ved å si at enkeltmennesker bør ta hensyn til dem i sine handlinger, har et utvalg filosofer og teologer etablert begrepet *menneskerettighetsetikk* (Ekeløve-Slydal, 2014, s. 17). Menneskerettighetene blir dermed

også til normer for hvordan vi som mennesker bør handle mot hverandre, slik det fremgår av menneskerettighetserklæringens artikkel 1. Likevel er det de juridiske forståelsene av menneskerettighetene som dominerer menneskerettighetsdiskursen (Dembour, 2010), noe også analysen av lærebøkene vil vise.

Selv om menneskerettighetene har et etablert fotfeste i verden i dag, unngår de ikke å være gjenstand for kritikk. I dag rettes mye av kritikken mot realiseringen av rettighetene, hvor mange stater har vanskeligheter med å implementere menneskerettighetene i nasjonal lovgivning (Høstmælingen, 2010, s. 22). En annen kritikk hevder at menneskerettighetene er et vestlig produkt, både med tanke på opprettelsen av menneskerettighetserklæringen, men også med tanke på at det er i de vestlige landene menneskerettighetene har fått sitt største virke (Høstmælingen, 2010, s. 22-23). Disse kan sammenfalle med Starkeys (2012, s. 26) beskrivelse av menneskerettighetserklæringen som en utopisk visjon fordi den fremmer en visjon om frihet, rettferdighet og fred i verden. Den nyeste kritikken er at menneskerettighetene oppfattes som udemokratiske (Høstmælingen, 2010, s. 23-24). I dette ligger det en tanke om at hver enkelt stat har liten innflytelse og påvirkning på reglene. Når menneskerettighetene kommer i strid med nasjonal rett som er skapt av demokratisk valgte nasjonalforsamlinger, vil det demokratiske underskuddet komme klarest til syne.

Hvilken plass kan det tenkes at denne kritikken bør ha i samfunnsfagundervisningen? Ut fra Koritzinskys (2012) perspektiver vist til ovenfor, kom det frem at undervisningen bør ta sikte på å belyse emner fra flere sider. For det første kan det tenkes at kritikken bør tas opp for å skape et nyansert bilde på menneskerettighetene. For det andre kan det tenkes at skillet mellom realitet og ideal bør fremheves, hvor elevene må gis anledning til å undersøke saker fra flere sider. Sett i lys av samfunnsfagets dannelsingsmandat som blant annet innebærer å lære elever kritisk tenkning, kan dette tenkes å være viktig. På samme tid kan det antas at kritikkverdige forhold kan bidra til større forståelse og engasjement, hvilket igjen kan innebære en handlende komponent.

2.2.1 Dembours menneskerettighetsskoler

Menneskerettighetsforståelsene til Donnelly (1998) og Høstmælingen (2010), indikerer at menneskerettigheter kan forstås på ulike måter. Dembour (2010) har foretatt en inndeling av ulike menneskerettighetsforståelser basert på talsmenn og debatter rundt emnet, hvor hun identifiserer fire menneskerettighetsdiskurser. Sett i lys av denne oppgaven, vil Dembours

inndeling for det første bidra til å belyse begreps- og forståelseskompleksiteten rundt menneskerettigheter. For det andre vil inndelingen fungere som et grunnlag for analysen av lærebøkene menneskerettighetsframstillinger. Måten lærebøkene fremstiller menneskerettighetene på vil kunne vise til i hvilken grad menneskerettigheter forstås i en utdanningssammenheng og det vil kunne vise til om lærebøkene presenterer en nyansert eller ensidig framstilling. Det vil på samme tid kunne danne et bilde av at forståelsen ikke er noe gitt og at ulike meninger og diskurser foreligger.

Dembour (2010) deler inn menneskerettighetsdiskursene i fire skoler¹: *naturrettsskolen*, den *deliberative skolen*, *protestskolen* og *diskursskolen*. De fire skolene tar blant annet for seg grunnlaget for menneskerettighetene, universalismetankegangen, lovgivningen og realiseringen av menneskerettighetene.

Naturrettsskolen anser menneskerettigheter som noe gitt ved at de kort sagt er rettigheter en har ved å være menneske. Det betyr at menneskerettigheter er noe alle mennesker er født med og de er naturlige i betydning av at de er gitt ved en guddom eller ved universet (Dembour, 2010, s. 3). Menneskerettighetenes fundament blir slik forstått for å være en naturlig del av verden og er derfor ikke et konstruert fenomen. Målet med menneskerettighetene er at de skal bli virkeliggjort gjennom lovgivning (Dembour, 2010). Talsmenn innenfor den *deliberative skolen* ser på menneskerettigheter som en konsensusorientert holdning som blir realisert gjennom lovverk (Dembour, 2010). De avviser ikke den universalistiske tankegangen som er gjeldende for naturrettsskolen, men hevder det vil ta tid før menneskerettighetene kan gjelde for alle. Fordi menneskerettigheter innenfor den deliberative skolen ikke forstås som noe naturlig som utgår fra tidens begynnelse, kan ikke det universalistiske potensialet gjelde før enigheten rundt rettighetene styrkes ved at hele verdens befolkning anser menneskerettighetene som den beste praksis for å styre samfunnet (Dembour, 2010). Menneskerettighetenes fundament og realisering skjer dermed gjennom implementering i lovverket, hvor menneskerettighetslovgivningen fungerer som en veiviser for det politiske liv (Dembour, 2010, s. 6). Begrensningen innenfor denne tankegangen er derimot at rettighetene kun er tilpasset det politiske liv, og i så måte overser betydningen det har for de moralske og sosiale sidene (Dembour, 2010, s. 3). Dembour (2010) presiserer at det er den naturrettslige tankegangen som har vært den gjeldende diskursen, men at det nå ser ut til å bevege seg mer i

¹ Dembour benytter selv begrepet skoler, men sier at det kan tolkes misvisende blant annet fordi det plasserer ulike talsmenn i samme bås.

retning av den deliberative skolen. Dette innebærer at menneskerettigheter omtales ut fra et normativt og juridisk standpunkt.

Protestskolens tilnærming til menneskerettigheter retter sitt fokus mot urettferdighet på vegne av de fattige og undertrykte (Dembour, 2010, s. 3). Denne tilnærmingen har på sin side en mindre positiv holdning til menneskerettighetslovgivning ved å hevde at implementering i lovverk vil styrke eliten, noe som vil gå på bekostning av menneskerettighetenes opprinnelige idé (Dembour, 2010, s. 3). Denne skolen mener på sin side at menneskerettigheter finnes fordi de er blitt kjempet for. *Diskursskolen* stiller seg annerledes enn de øvrige skolene. Talsmenn innenfor denne retningen hevder at menneskerettigheter kun eksisterer fordi de snakkes om (Dembour, 2010). De avviser dermed både menneskerettighetenes naturlige fundament og protestskolens syn på menneskerettigheter som den riktige løsningen for å forebygge og løse verdens problemer. De to siste skolene har dermed et noe annet utgangspunkt enn naturrettskolen og den deliberative skolen, hvor de i hovedsak ser bort fra de juridiske forståelsene og heller vektlegger de moralske aspektene.

Disse fire skolene viser dermed til ulike forståelser av menneskerettigheter og bidrar derfor til å danne et bilde av at menneskerettigheter som sosialt fenomen kan tolkes og forstås forskjellig.

2.2.2 Menneskerettigheter i skolen og samfunnsfaget

Også i en skole- og samfunnsfagsammenheng, anses menneskerettigheter for å være et komplekst felt (Koritzinsky, 2012). Sammen med demokrati og likestilling, utgjør menneskerettighetene en sentral del av formålet for samfunnsfaget, hvor de sammen ses på som sentrale verdier opplæringen skal tuftes på. Samtidig som menneskerettigheter skal være en grunnleggende verdi i den norske opplæringen, fremgår det også som eget undervisningsemne i samfunnsfaget.

Høstmælingen (2010) kritiserer derimot skolens syn på menneskerettigheter som såkalte verdier, og hevder at normene i seg selv danner grunnlaget for menneskerettighetene:

Verdier kan lett oppfattes som uforpliktende normer, og indikerer at rettighetene er noe relativt, noe en skal gjøre seg fortjent til og som vil kunne variere fra sak til sak. Den rettslige argumentasjonen i Norges Høyesterett og i Europarådets domstol viser at menneskerettighetene er anvendbare rettsregler, som kan ha avgjørende betydning for enkeltindividet, og at det ikke gjøres forskjell på verdig og uverdigg. Forholdet mellom

verdier og menneskerettigheter kan ses som en symbiose, hvor verdiene har skapt (og dels skaper) rettighetene, mens rettighetene er skranker for myndighetenes bruk av verdier. [...] Jeg synes derfor det er viktig å understreke at menneskerettighetenes kilder og den måten disse er bygd opp på, gir tilstrekkelig begrunnelse for normene. (Høstmølingen, 2010, s. 18-19)

Denne argumentasjonen blir kritisert av Hjorth og Djuliman (2008). De sier seg enig i påstanden om at de rettslige konvensjonene legitimerer menneskerettighetene, men de kritiserer sneverheten av kun å knytte menneskerettighetene til de rettslige aspektene:

Menneskerettighetene former vår virkelighet og det er deres konkrete innflytelse som gir dem betydning og sprengkraft. Derfor er menneskerettighetenes innhold og regelverk et vesentlig poeng i all menneskerettighetsundervisning. Men i opplæringen, særlig i forhold til barn og unge, bør også det etiske fundamentet få en sentral plass. Dersom lover skal fungere må de ha legitimitet – de må etisk la seg forsvare. Nettopp det faktum at menneskerettighetene *både* er etikk og juss forklarer deres styrke. Og det at FN har formet dem, gjør at alle mennesker, uavhengig av kulturbakgrunn, kan utvikle «eiendomsrett» til dem. (Hjorth & Djuliman, 2008, s. 218)

Hjorth og Djuliman (2008) hevder at menneskerettighetenes moralske univers på mange måter begrenses til å gjelde innenfor nasjonale og etniske tilhørigheter. De mener videre at denne formen for tilhørighet som oppstår er en kilde til konflikt i samfunnet. Argumentet deres er derfor at menneskerettighetenes universalistiske potensial kan bidra til en større forståelseshorisont hvor skillet mellom «oss» og «de andre» viskes ut ved å sette menneskerettighetene i en større sammenheng.

Distinksjonen mellom «oss» og «de andre» fremgår også i menneskerettighetserklæringens artikkel 26 (2) vedrørende menneskerettighetsundervisning:

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 eller religiøse grupper og skal støtte De Forente Nasjoners arbeid for å opprettholde fred. (FN, 1948)

Artikkelen viser for det første til at undervisningen skal siktes inn mot elevers allmenndannelse og respekt for menneskerettighetene. Videre knyttes det opp mot et holdnings- og verdiperspektiv hvor det skal fremmes en forståelse av at alle mennesker er født med samme menneskeverd og skal behandles deretter, uavhengig av bakgrunn. Avslutningsvis presenteres det underliggende budskapet i FNs arbeid, nemlig å arbeide for en fredelig verden.

Artikkel 26 (2) sidestiller seg på flere måter med skolens styringsdokumenter fordi den viser til en undervisning som skal utvikle elevers kunnskaper, holdninger og verdier, og fordi den skal baseres på menneskeverd og likeverd. Den generelle delen av læreplanen fremhever blant annet betydningen av at opplæringen skal tuftes på det syn om at alle mennesker er like mye verdt og at «[v]år kristne og humanistiske tradisjon legg likeverd, menneskerettar og rasjonalitet til grunn» (Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, 1993).

Også læreplan i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2013) har klare koblinger til menneskerettighetserklæringen, hvilket blant annet følgende utdrag fra samfunnsfagets formål viser til:

I eit demokratisk samfunn er verdiar som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking.

Menneska er prega av den kulturen dei veks opp i, og dette påverkar haldningar, kunnskarar og handlingar. Ei djupare forståing av forholdet mellom det personlege livet og samfunnslivet kan medverke til å erkjenne mangfaldet i samfunnsformer og levevis.

Som reflekterande og handlande individ og fellesskap kan menneska bidra til å forme seg sjølve, og både påverke og bli påverka av omgjevnadene sine. Som moralsk individ er mennesket ansvarleg for handlingane sine, også for handlingar som andre har teke initiativ til. Gjennom samfunnsfaget utviklar elevane medvit om korleis dei kan påverke det lokale og globale fellesskapet og sin eigen livssituasjon.

For det første, viser læreplan i samfunnsfag til at opplæringen skal bidra til en forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter. For det andre viser formålet til at faget skal stimulere til holdninger og verdier vedrørende andre folkeslag og grupper. For det tredje viser formålet til samfunnsfagets dannelsingsmandat og medborgerskapsmandat hvor elevene skal gis mulighet og erfaring med deltagelse og påvirkning. Disse elementene stiller seg med andre ord likt med menneskerettighetserklæringen for øvrig, som blant annet fremmer menneskeverd og likeverd, og artikkel 26 (2) som viser til en undervisning som skal ta sikte på å gi elever kunnskaper, holdninger og deltagerferdigheter i en verden hvor alle skal behandles likt.

Hva angår læreplanens kompetansemål, gis menneskerettighetene plass i kun 2 av 35 kompetansemål i den videregående skole. Her skal elevene «diskutere samanhengar mellom styreform, rettsstat og menneskerettar» og «finne døme på ulike typar konflikhtar og

menneskerettsbrot og drøfte kva FN og andre internasjonale aktørar kan gjere» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Fokuset kompetansemålene gir menneskerettigheter, kan tolkes å være lite, men på den andre siden bør det presiseres at menneskerettigheter inngår i samfunnsfagets øvrige emner og mål, eksempelvis likestilling, arbeidsløshet og terrorisme (Koritzinsky, 2012, s. 122). Menneskerettighetene kan derfor benyttes på flere stadier i samfunnsfagundervisningen.

2.2.3 Et komplekst fenomen i didaktisk sammenheng?

Det er så langt blitt vist til at menneskerettighetene som sosialt fenomen kan tildeles ulikt innhold og mening. Ifølge Dembour (2010) kan standardforståelsen av menneskerettighetene sies å befinne seg innenfor den naturretslige tankegangen som anser menneskerettighetene som universelle for alle mennesker. Når det er sagt, viser Dembours rammeverk at begrepet kan tillegges ulike betydninger. Særlig i et fag som samfunnsfag hvis mål er å stimulere til kritisk tenkning, kan det være didaktisk interessant og relevant å ta tak i denne begrepskompleksiteten.

Magerøy (2014) har undersøkt menneskerettighetsdiskursen hos lærebok, lærere og elever i valgfaget *Politikk og menneskerettigheter* ved hjelp av Dembours menneskerettighetsinndeling. Her finner hun at det hovedsakelig er den naturretslige tankegangen som kan identifiseres hos analyseobjektene, med innslag fra den deliberative tankegangen. Både lærere, elever og lærebok fremstiller dermed menneskerettighetene i forbindelse med juridiske forhold ved samfunnet.

Med bakgrunn i de ulike forståelsene av menneskerettighetene som er blitt presentert i denne oppgaven, samt perspektivvalg i undervisning, kan det diskuteres om elevene gis et nyansert bilde på menneskerettighetene gjennom hovedsakelig en naturretslig fremstilling. Den naturretslige tankegangen kan tenkes å vise til et noe idealistisk syn på menneskerettighetene gitt dets syn på menneskerettigheter som universelle. Dersom elever kun blir presentert for en forståelse av denne typen, kan det antas at undervisningen bærer preg av en ensidighet som ikke fanger kompleksiteten av fenomenet og som heller ikke møter samfunnsfagets krav om refleksjon og diskusjon.

2.3 Menneskerettighetsundervisning

Menneskerettighetsundervisning er et fagområde i vekst, hvor flere aktører legger sterke føringer på stater for å styrke menneskerettighetsopplæringen, både i skolen så vel som i samfunnet for øvrig. Perioden 1995-2004 ble av FN omtalt som det internasjonale tiåret for menneskerettighetsundervisning (Hjorth & Djuliman, 2008; Bajaj, 2011). I 2005 ble dette tiåret fulgt opp med et eget verdensprogram for menneskerettighetsundervisning.

Verdensprogrammet understreker formålet og betydningen med menneskerettighetsundervisningen på følgende måte:

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

Også Europarådet legger føringer for menneskerettighetsundervisningen, og definerer denne opplæringen på følgende måte:

“Human rights education” means education, training, awareness raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower learners to contribute to the building and defence of a universal culture of human rights in society, with a view to the promotion and protection of human rights and fundamental freedoms. (Council of Europe, 2010, s. 6)

Utdragene fra FN og Europarådet presiserer at menneskerettighetsundervisning er noe mer enn bare tilegnelse av ren faktakunnskap. Undervisningen skal i tillegg fremme ulike metoder for å stimulere elevers holdninger, verdier og atferd. Disse aspektene skal til sammen skape det som her omtales som en menneskerettighetskultur.

Her hjemme ble valgfaget *politikk og menneskerettigheter* opprettet for å styrke menneskerettighetsundervisningen (Hjorth & Djuliman, 2008). Faget viser dermed til at det er tatt grep for å styrke denne typen undervisning i Norge. Det paradoksale er riktignok at dette faget er et valgfag begrenset til å gjelde studiespesialiserende retning i den videregående skole.

I 2010 foretok Utdanningsdirektoratet en kartlegging av temaer med tilknytning til menneskerettigheter og demokratiforståelse i de enkelte læreplanene i Kunnskapsløftet [LK06], generell del og prinsipper for opplæringen. Kartleggingen konkluderer med at både

menneskerettighetstematikken og demokratiforståelsen er integrert i alle deler av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 4). Utdanningsdirektoratets konklusjon viser dermed til at de selv hevder at menneskerettighetstematikken ivaretas gjennom den norske skoles styringsdokumenter.

2.3.1 Den aktive elev

Litteratur vedrørende menneskerettighetsundervisning vektlegger at undervisningen må inkludere mål rettet mot kognitive kompetanser, holdnings- og verdikompetanser og ferdighetskompetanser (Bajaj, 2011, s. 483). Amnesty International Norge (Folkvord, Eikås, Trana & Amnesty International Norge, 2002) beskriver dette for å gjelde en undervisning *om* og *for* menneskerettigheter. En undervisning *om* menneskerettigheter retter seg mot en formidling av kunnskap og innebærer i sin enkleste form å oppøve kunnskap og forståelse for menneskerettighetene (Folkvord et al., 2002, s. 5-6). En undervisning *for* menneskerettigheter, innebærer på sin side en verdi- og holdningskompetanse som skal søke å gi elever ferdigheter og verdier som aktiviserer deres samfunnsdeltagelse. Innenfor dette kompetanseområdet står særlig kritisk tenkning som et sentralt aspekt (Stray, 2012). Elevene bør derfor tilbys ulike perspektiver og sider ved menneskerettighetene som gjør de i stand til diskusjon og refleksjon. Amnestys *for* menneskerettighetsundervisning, kan også peke mot en undervisning *gjennom* menneskerettigheter, slik også Bajaj (2011) belyser. Gjennomkomponenten benyttes også av Stray (2012) i forbindelse med demokratiske medborgerskapskompetanser. En undervisning *gjennom* menneskerettigheter retter seg mot en handlingskompetanse som indikerer at elevene skal utvikle ferdigheter som blant annet gjør dem i stand til å forsvare menneskerettighetene (Folkvord et al., 2002; Bajaj, 2011). Sammen kan disse komponentene bidra til å skape menneskerettighetskulturen slik det ble vist til ovenfor. Menneskerettighetskompetansene kan på samme tid tolkes til å representere en aktiv elevrolle.

Den generelle delen av læreplanen og læreplan i samfunnsfag, gjenspeiler en aktiv elevrolle hvor elevenes egen læring settes i sentrum (Koritzinsky, 2012). Den generelle delen uttrykker en elev som er arbeidende, samarbeidende, meningssøkende og skapende (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). Læreplan i samfunnsfag vektlegger på sin side blant annet en elev som er reflektert, kritisk i sin tenkning, undersøkende, engasjert og deltagende (Kunnskapsdepartementet, 2013).

I likhet med menneskerettighetskompetansene vist til ovenfor, står også skillet mellom faktakunnskap og annen kunnskap sterkt i selve samfunnsfaget. Samfunnsfaget omtales også som *samfunnskunnskap*. Som navnet tilsier, kan et snevert kunnskapssyn begrense faget til å gjelde en forståelse av nettopp *faktakunnskaper* (Koritzinsky, 2012, s. 16). Ser en til skolens styringsdokumenter, henholdsvis formålsparagrafen i opplæringsloven, den generelle delen av læreplanen og læreplan i samfunnsfag, speiler disse dokumentene derimot et bredt kunnskapssyn (Koritzinsky, 2012, s. 16). Elevene skal blant annet kunne samle inn kilder, de skal utvikle holdninger til samfunnsproblemer og de skal kunne handle i ulike sosiale sammenhenger (Koritzinsky, 2012, s. 17). På samme tid som menneskerettighetsundervisningen ikke kan begrenses til å gjelde ren faktakunnskap, skal heller ikke samfunnsfaget gjøre det. Det kan dermed sies at en stor del av de ferdigheter og kompetanser menneskerettighetsundervisningen har til intensjon å dekke, også gjelder for samfunnsfaget.

2.3.2 Ulike tilnærminger

Til tross for at føringene rundt menneskerettighetsundervisning synes å være tydelige sammenlignet med utdragene vist ovenfor, synes det å være ulike praksiser rundt hvordan undervisningen faktisk finner sted, ofte avhengig av kontekst og ideologisk bakgrunn (Bajaj, 2011). Bajaj (2011) etterlyser derfor større klarhet rundt hva menneskerettighetsundervisningen er og hva den har til hensikt å gjøre. I et forsøk på å tydeliggjøre menneskerettighetsundervisningens hva, hvordan og hvorfor, ser hun derfor til foreliggende definisjoner og modeller rundt menneskerettighetsundervisning. Elementer hun finner av betydning knytter seg blant annet opp til kunnskaps-, holdnings- og ferdighetskompetansene nevnt ovenfor. I tillegg retter det seg mot faktorer som medborgerskap, deltagelse, solidaritet, miljø og fred. Som følge av dette, identifiserer Bajaj tre tilnærminger til opplæringsinnhold og ønsket utfall som hun hevder begrunner årsaken til fremveksten av menneskerettighetsundervisning (Bajaj, 2011, s. 489). Modellene kan ikke sies å stå i motsetning til hverandre, men er heller suksessive i sin form. Det betyr at elementer fra hver av tilnærmingene kan finne sted samtidig.

To av tilnærmingene, *menneskerettighetsundervisning for globalt medborgerskap* og *menneskerettighetsundervisning for sameksistens* trekker på følelsen av fellesskap.

Menneskerettighetsundervisning for globalt medborgerskap retter seg mot ideen om å skape

en global fellesskapsfølelse hos elever tuftet på kosmopolitiske og universelle verdier (Bajaj, 2011, s. 490). Menneskerettighetsundervisning for sameksistens søker å vekke evnen til forståelse og empati for andre mennesker, som igjen skal bidra til en dypere forståelse for andre mennesker (Bajaj, 2011, s. 492). Ideen er at dette skal bidra til å opprette kontakt og samhold mellom mennesker. Begge tilnærmingene vektlegger evne til empati, medfølelse og solidaritet. Den tredje og siste tilnærmingen, *menneskerettighetsundervisning for transformativ handling*, retter sitt fokus mot sammenhengen mellom menneskerettighetenes realitet og ideal (Bajaj, 2011, s. 493). Undervisningen tar derfor sikte på å undersøke underliggende maktstrukturer i samfunnet, hvor målet er å bidra til engasjement og deltagelse på vegne av urettferdigheten i verden.

Bajaj (2011) trekker også på Dembours (2010) menneskerettighetsskoler. Hun hevder at menneskerettighetsundervisning for globalt medborgerskap stiller seg likt med Dembours forståelse av den naturretslige skolen hvis syn er at menneskerettigheter er noe gitt og hvis mål er implementering i lovverk, og den deliberative skolen hvis syn på menneskerettigheter er noe som virkeliggjøres gjennom lovverk. Menneskerettighetsundervisning for transformativ handling, settes i sammenheng med protestskolen som anser menneskerettigheter for å være for samfunnets fattige og undertrykte. Denne likheten kan dermed tolkes for å være en legitimerende begrunnelse for at undervisningen bør ta sikte på å vise til ulike aspekter og forståelser innad i menneskerettighetsopplæringen.

2.4 Menneskerettigheter og ideen om det globale medborgerskapet

Det er hittil blitt belyst at menneskerettighetsundervisningen skal ta sikte på å fremme en menneskerettighetskultur hvor elevene skal oppøve respekt og forståelse for menneskerettighetene, samtidig som de skal oppøve verdier, holdninger og praktiske ferdigheter som gjør dem i stand til å praktisere rettighetene.

Innenfor en norsk skolesammenheng, og særlig samfunnsfaget, står ideen om den demokratiske og aktive medborger sentralt. Hovedtanken er at elever skal utvikles til å bli engasjerte og aktive deltagere i samfunnet. Denne grunntanken gjenspeiler Børhaugs (2005) begrunnelse for samfunnsfaget innenfor et politisk styringsperspektiv. Her er ideen at samfunnsfaget skal bidra til å sikre staten og rådende samfunnsforhold (Børhaug, 2005, s.

172). Dette perspektivet retter seg mot den tidligere ideen om samfunnsfaget som et nasjonsbyggende fag. Til tross for at samfunnsfaget som nasjonsbyggende fag ikke lenger kan sies å gjelde (Sætre, 2013), er det grunn til å anta at det i første omgang søkes å forme medborgere innenfor en nasjonal kontekst. Innenfor en internasjonal sammenheng, hevder blant andre Osler og Starkey (2010) og Hung (2012) at det synes å være en tendens at menneskerettighetsundervisning skjer i lys av medborgerskapsundervisning for nasjonalt medborgerskap. Medborgerskapsbegrepet handler i korte trekk om å leve sammen med andre i et fellesskap (Stray, 2012, s. 21), hvor det vanligvis refereres til å gjelde en nasjonal eller regional identitet (Noddings, 2005a, s. 2). Begrepet stammer fra det engelske ordet «citizenship», hvor det kan gjøres et skille mellom medborger som status og medborger som rolle (Stray, 2012; 2014). Mens statusbegrepet knyttes til individers rettigheter, er passivt og ofte begrenset til å gjelde nasjonalt statsborgerskap, innehar derimot rolleaspektet en handlingsdimensjon som er aktivt (Stray, 2014, s. 657).

Hungs (2012) argument er at det er et klart skille mellom hva det vil si å være medborger og hva det vil si å være menneske, hvor medborgerskapsbegrepet slik det ble definert ovenfor, begrenser menneskerettighetenes naturlige grunnlag ved at de eksisterer uavhengig nasjonal tilhørighet og lovgivning. Hungs påstand er derfor at disse to undervisningene bør undervises hver for seg. Osler og Starkey (2010) ser på sin side mulighetene ved å utvide medborgerskapsundervisningen til å gjelde en undervisning for globalt medborgerskap.

2.4.1 Globalt medborgerskap

Det globale medborgerskapet settes i sammenheng med den kosmopolitiske tankegangen som er ideen om at hver og én av oss er en borger i hele verden (Frímannsson, 2011).

Kosmopolitismen fremmer en forståelse av et globalt fellesskap hvor alle har et moralsk ansvar overfor hverandre, uavhengig av faktorer som blant annet etnisitet og nasjonal tilhørighet. I så måte fremmer den kosmopolitiske tankegangen ideen om en felles global etikk som viser til forpliktelser alle verdens innbyggere har overfor hverandre (Dower, 2003). Disse forpliktelsene begrunner Dower (2003) for å være menneskerettighetene, og det er nettopp her sammenhengen mellom det globale medborgerskapet og menneskerettighetene kan tenkes å finne sin plass.

Behovet for et globalt medborgerskap begrunnes ut fra verdens problemer og utfordringer, eksempelvis fattigdom, krig og miljø (Dower, 2003; Kemp, 2005; Noddings, 2005a). Dower

(2003, s. 19-20) hevder at for at disse problemene i det hele tatt skal kunne kalles nettopp *globale* problemer, presenterer han tre elementer av viktig betydning: Det første aspektet er at problemene er forårsaket av mennesker over hele verden. For det andre er problemene av et såpass stort omfang at det kreves samarbeid for å kunne imøtekomme og løse dem. For det tredje er det problemer som påvirker en stor del av verdens befolkning. Dersom disse problemene skal gjøres relevant for verdens befolkning, bør de ses i lys av den kosmopolitiske tankegangen hvor det må etableres en forståelse for at problemene er noe som angår oss alle. Dersom denne forståelsen formes, vil det ifølge Dower (2003) i større grad kunne bidra til engasjement.

2.4.2 Et pedagogisk dannelsesideal

Den kosmopolitiske tankegangen om det globale medborgerskapet er ingen ny idé og kan føres så langt tilbake som til antikken. Her oppstod verdensborgeren² som en ekstrem individualist fordi han ville frigjøre seg fra de politiske rammer medborgerskapet førte med seg (Dower, 2003; Kemp, 2005). På spørsmål om hvor han kom fra, svarte den greske filosofen Diogenes fra Sinope «jeg er verdensborger». Diogenes ville ikke beskrives som en mann kun fra Sinope, men heller som et menneske av verdi uavhengig opprinnelse (Dower, 2003; Kemp, 2005). Ideen om verdensborgeren fikk ny oppmerksomhet i opplysningstiden, hvor særlig Immanuel Kant gjenoppdaget begrepet og gjorde den globale verdensborgeren til sitt pedagogiske ideal. Kant mente at idealet om verdensborgeren måtte bestå av et fellesskap mellom alle land og alle mennesker, der verdensborgerretten skulle styres av moral hvor ingen mennesker kun ble behandlet som et middel, men også som et mål i seg selv (Kemp, 2005, s. 22). Det var også på denne tiden de første deklarasjonene om menneskerettighetene ble gjort. Disse antok at mennesket var en verdensborger på samme tid som det var en nasjonal medborger (Kemp, 2005, s. 22). Men med årenes løp fikk nasjonalstaten igjen forhøyet status, hvilket Kemp blant annet eksemplifiserer med andre verdenskrig og Hitlers maktovertakelse.

Kemp (2005) bygger på Kant og fremmer således verdensborgeren som et pedagogisk ideal. I sin bok *Politisk og pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*, tas det utgangspunkt i verdensborgeren som et ideal for dannelse og utdanning. Kems (2005, s. 17, 36) forståelse

² Begrepene verdensborger og den globale medborger har samme betydning. Begrepene vil derfor bli benyttet om hverandre.

av verdensborgeren er et menneske som tar opp nåtidens store og aktuelle problemer for å bidra til løsninger som er for det beste for hele verdens befolkning. I tillegg forstår han verdensborgeren både som et menneske som oppfatter seg som medborger innenfor et nasjonalt avgrenset område, samtidig som å være en medborger i hele verden. For at denne definisjonen skal være meningsfull, hevder derimot Kemp (2005, s. 36) at det må foreligge en antakelse om at verdensborgerskapet er forbundet med forpliktelser på samme måte som det er forpliktelser tilknyttet statsborgerskapet, men at verdensborgerskapet samtidig må være overordnet statsborgerskapet.

Kemps (2005) pedagogiske filosofi bygger på det han omtaler som dagens globale problemer. Her fremmer han særlig tre problemområder som er av viktig natur i vår globale tid, henholdsvis økonomisk globalisering; konflikten mellom nasjoner, kulturer og et globalt ansvar; og trusler mot den bærekraftige utviklingen (Kemp, 2005, s. 22). Kems eksempler bygger på hva Klafki omtaler som epoketypiske problemer. Både Kemp (2005) og Dower (2003) begrunner derfor behovet for verdensborgeren for å være en årsak av verdens globale problemer som angår oss alle.

Kemp (2005, s. 232) hevder at verdensborgeren antakelig kommer til å forbli et ideal, men at en innenfor et pedagogisk virke kan bidra til at idealet får en større innflytelse slik at det sosiale selvet blir et såkalt verdensborgerlig selv. Ifølge Kemp (2005, s. 233) har vår tids gode elev en følelse for verdenssamfunnet. Verdensborgeren har en global oppmerksomhet mot de epoketypiske problemene, og det er kun ved å ta disse problemene på alvor at verdensborgeren kan unngå å bli en abstraksjon og heller bidra til mer fred i verden.

2.4.3 Relevans og implikasjoner for samfunnsfagundervisningen

Definisjonene og forståelsene rundt det globale medborgerskapet står i sterk sammenheng med samfunnsfagets dannelsingsmandat. Kemp ser som vist verdensborgerskapet som et pedagogisk ideal innenfor et dannelsingsperspektiv, hvor utdanningen skal bidra til dannelsen av den globale medborger. I samfunnsfaget kan danning ifølge Børhaug (2005) forstås som den fremste begrunnelsen for faget, hvor han blant annet beskriver danning for å innebære «[...] at elevene skal forberedes til å delta i ulike samfunnsfærer, at de skal kunne vurdere samfunnsforhold og adferdsnormer kritisk, og at de skal kunne påvirke som politiske subjekter» (Børhaug, 2005, s. 180). Denne ambisjonen innebærer en stor utfordring hva angår globaliseringen, hvor Børhaug blant annet stiller spørsmål ved hva det vil si å være politisk

aktiv innenfor en sammenheng av internasjonale forhold, og hva samfunnsfagdidaktikkens myndiggjørende element innebærer i en verden som preges av politiske avgjørelser som tas på internasjonalt nivå. Svaret på de globale utfordringene, hevder han kan finnes innenfor den kosmopolitiske tankegangen, men at dette er et perspektiv som i liten grad tenkes gjennom i samfunnsfaget.

Som en mulighet for å styrke det kosmopolitiske ved samfunnsfaget, kan en se til Klafkis (2001, s. 115) dannelsesideal som innebærer en aktiv tilegnelsesprosess, «[h]vor subjektet altså utfolder sine muligheter for forståelse, handling og ansvar». Klafki anser danningsfor å innebære evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Dersom en trekker paralleller til ideen om det globale medborgerskapet, hvor den globale etikken er tuftet på menneskerettighetene, kan særlig evnen til solidaritet ses som relevant i dette perspektivet. Ved å vise solidaritet overfor de mennesker som ikke har evnen til selvbestemmelse og medbestemmelse, kan en bidra til å holde samfunnet tettere ved like. Det står også i sterk sammenheng med Bajajs (2011) tilnærminger om menneskerettighetsundervisning for globalt medborgerskap, sameksistens og transformativ handling, som blant annet vektlegger evnen til empati og medfølelse som viktige mål ved undervisningen.

Solhaug poengterer at

[d]idaktikken vektlegger at elever skal dannes til kritiske, reflekterte medborgere som i størst mulig grad gis forutsetninger for demokratisk deltakelse og for å medvirke til å forme eget liv [...] samfunnsfaget har et særlig ansvar for å reise kontroversielle spørsmål og utfordringer til debatt, og slik bidra til at elever tar samfunnsansvar. (Solhaug, 2006, s. 241)

Hvordan står så dette i sammenheng med menneskerettighetstematikken?

Menneskerettigheter er for det første noe som angår elevenes liv, både implisitt og eksplisitt. Det er samtidsaktuelt og det griper inn i samfunnsfagets formål vedrørende kritisk tenkning, refleksjon og aktivt medborgerskap. Samtidig står det i sterkt samsvar med samfunnsfagets dannelsesmandat fordi både de moralske og juridiske aspektene ved menneskerettighetene kan bidra til en større selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne dersom de gjøres av relevant natur for elevene.

2.5 Sammenfatning av kapitlet

Jeg har i dette kapitlet undersøkt og diskutert ulike elementer ved læreboka som pedagogisk tekst, menneskerettigheter som sosialt fenomen, menneskerettighetsundervisning og ideen om det globale medborgerskapet. Som det er blitt vist, innehar læreboka en sentral rolle i dagens norske klasserom. I en analyse av lærebøker kan det derfor være viktig blant annet å ta i betraktning tekstens påvirkningskraft ved eksempelvis å identifisere ulike perspektiver. Det vil også være relevant å se til hvordan språket konstruerer ulike posisjoner for leserne, eksemplifisert ved begrepene modellesere og subjektposisjoner.

Videre har jeg diskutert menneskerettighetenes kompleksitet som sosialt fenomen, hvor jeg har vist at det foreligger ulike forståelser av begrepet. Disse perspektivene kan være viktig å belyse i en didaktisk sammenheng blant annet fordi det vil kunne bidra til å oppnå samfunnsfagets formål om kritisk tenkning og derav bidra til å oppfylle samfunnsfagets dannelsesmandat. Menneskerettighetsundervisningens intensjon er også blitt belyst og kan på mange måter sammenfalle med flere elementer hentet fra samfunnsfagets formål.

Til slutt er ideen om det globale medborgerskapet blitt knyttet opp mot menneskerettighetene, både som et forsøk på å gjøre emnet mer begripelig og oversiktlig, men også for å belyse dets potensial i undervisningen sett i lys av elevens dannelsesmandat. Kort oppsummert, har kapitlet har undersøkt og diskutert ulike elementer ved menneskerettighetene sett i sammenheng med samfunnsfaget som skal bidra til å danne et grunnlag for den videre analysen og drøftingen.

3 Metode

Målet med denne oppgaven er å analysere hvordan menneskerettigheter fremstilles i lærebøker i samfunnsfag i den videregående skole. Jeg undersøker hvordan menneskerettigheter forklares og fremstilles som fenomen og jeg analyserer hvilke leserhenvendelser som gjøres gjeldende med tanke på hvilke forståelser av fellesskap som bøkene kommuniserer. Til nå har jeg vist at lærebokas rolle fortsatt står sterkt i den norske skole og diskutert ulike aspekter ved dens rolle og funksjon. Jeg har videre diskutert hvilken hensikt menneskerettighetsundervisningen søker å fremme, og diskutert sammenhengen mellom menneskerettigheter og globalt medborgerskap. Dette kapittelet vil vise til mine metodiske valg og datamaterialet som ligger til grunn for denne studien.

Jeg vil først vise til valg av forskningsdesign og metodiske tilnærminger, hvor jeg også vil trekke inn elementer vedrørende min forskerrolle. Deretter går jeg over til en presentasjon av utvalget, medfølgende utvalgs-kriterier. Videre vil gangen i analysen bli gjort rede for. Avslutningsvis vil oppgavens kvalitet bli drøftet.

3.1 Forskningsdesign og metodiske valg

Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 73) viser forskningsdesign til alle elementer ved en undersøkelse, og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres fra start til mål med utgangspunkt i problemstillingen. I henhold til min problemstilling som ønsker å undersøke lærebøkers fremstillinger av menneskerettighetene og hvordan emnet gjøres relevant for leserne, vil jeg benytte meg av en kvalitativ tilnærming i form av tekstanalyse.

Det finnes en rekke metodiske valg og muligheter ved gjennomføring av tekstanalyse. Gitt oppgavens problemstilling, fant jeg det mest hensiktsmessig å benytte meg av hva Johannessen et al. (2010) omtaler som en analyse av meningsinnhold, også kalt en innholdsanalyse. Tilnærmingen kan forstås som en fenomenologisk analyse. Fenomenologi betyr læren om det som viser seg (Hansen, 2010; Johannessen et al., 2010). Styrken ved en slik analyse kan sies å være at den er velegnet til å analysere og vurdere et læremiddels forventede virkning (Hansen, 2010, s. 69). Gitt oppgavens intensjon om å undersøke lærebøkers menneskerettighetsfremstillinger og påvirkningskraft på leserne, anser jeg denne

analysetilnærmingen for godt egnet da jeg søker å finne meningen tekstene gir menneskerettigheter som sosialt fenomen.

For ytterligere å kunne studere lærebøkens leserhenvendelser og språkets kraft, rettes blikket mot tekstens kommunikative egenskaper. Her vil jeg trekke på elementer vedrørende identitet og gruppedannelse hentet fra Laclau og Mouffes diskursteori (Jørgensen & Phillips, 1999). En diskurs kan betegnes som en måte å snakke om og forstå verden på (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Identitet er noe en påtar seg, tildeles og forhandler i diskursive prosesser. På bakgrunn av dette, forstås identitet som sosialt konstruert (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 55). Subjektet blir på denne måten viktig i identitetsprosessen, fordi språket konstruerer ulike posisjoner vi kan innta som subjekter (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 53). Diskursanalysens utgangspunkt er at diskurser ikke bare er konstituert av det sosiale. De er også konstituerende i betydning av at de har påvirkningskraft. Denne påvirkningskraften ønsker jeg å undersøke gjennom Laclau og Mouffes forståelse av identitetsdannelse sett opp mot hvilket fellesskap som gjøres tilgjengelig for leserne innenfor en menneskerettighetssammenheng.

Min opprinnelige intensjon med studien var begrenset til å gjelde hvordan menneskerettighetene ble fremstilt i lærebøker og hvordan stoffet henvendte seg til leserne, med bakgrunn i lest litteratur om menneskerettighetsundervisning. Etter første gangs koding og analyse av lærebøkene, tok derimot analysen en ny vending, hvor spørsmålet om hva som skal til for at menneskerettigheter skal bli gjort meningsbærende for elever meldte seg. Gjennom dette identifiserte jeg ideen om det globale medborgerskapet som et viktig tema for å gi et utvidet syn på menneskerettighetene. Oppgavens natur var derfor til å begynne med av deduktiv karakter, men etter første koding og analyse, fikk den også en induktiv tilnærming. Oppgaven veksler således mellom deduktive og induktive faser, hvilket ifølge Thagaard (2009, s. 189) er vanlig for kvalitativ forskning.

En mer utfyllende fremstilling av selve analyseprosessen vil bli fremstilt i delkapittel 3.3.

3.1.1 Forskerrollen

Jeg har gjennom analyseprosessen og det øvrige arbeidet med oppgaven, forholdt meg bevisst til min egen rolle i forskningen. Jeg har tidligere benyttet meg av to av bøkene både i egen skolegang og som lærer. Johannessen et al. (2010, s. 55) påpeker at ingen forsker møter verden uten visse forutsetninger, hvor både faglig og personlig bakgrunn kan virke styrende

for forskningsprosessen uten at vi er klar over det selv. Coomans, Grünfeld og Kamminga (2009, s. 14) hevder på sin side at menneskerettighetsforskere ofte konkluderer på forhånd, og at dette kan påvirke den endelige slutningen. Med bakgrunn i Johannessen et al. og Coomans et al., har jeg derfor gått åpent inn i analysen, men likevel benyttet mine kunnskaper og tidligere erfaringer som ett av flere mulige perspektiver. På samme tid har jeg etter nøye arbeid med oppgavens teoretiske grunnlag blitt bevisst elementer vedrørende menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning. Disse elementene vedrørende min egen posisjonaltet kan identifiseres som ett av flere mulige perspektiver i denne studien.

Det at jeg er bevisst min egen posisjonaltet i forskningsprosessen, samsvarer med hva Maxwell (2005) definerer som en trussel mot studiens validitet, nemlig *researcher bias*. Jeg har derfor vært meg bevisst mine egne tanker rundt hvordan menneskerettighetsopplæringen bør finne sted i lærebøkene og forsøkt å unngå at mine egne holdninger og meninger påvirker mine funn. Når det er sagt, vil ens egen forståelse være preget av forskerens forforståelse, og en fullstendig nøytralisert forskning vil derfor være umulig i kvalitativ forskning.

3.2 Presentasjon og avgrensning av datamaterialet

Det foreligger mange læremiddelverk for det obligatoriske faget samfunnsfag i den videregående skole. Det har derfor vært nødvendig med en avgrensning av utvalget. Etter å ha lest og gjort meg kjent med de ulike verkene, er utvalget begrenset til å gjelde tre lærebøker. Disse er: *Streif*, skrevet av Ellen Arnesen, Odd Bjarne Berdal, Marianne Heir, Pia Skøien og Jeanette Schrøder Amundsen; *FOKUS Samfunnsfag*, videre kun omtalt som *Fokus*, skrevet av Mette Haraldsen og Jostein Ryssevik; og *Delta!*, skrevet av Torgeir Salih Holgersen, Morten Iversen og Eva Kosberg. *Streif* er utgitt av Det Norske Samlaget, *Fokus* av Aschehoug, og *Delta!* av Cappelen Damm. Jeg ønsket å analysere de lærebøkene som blir mest brukt i norske klasserom, men dette var det vanskelig å finne opplysninger om da forlagene ikke publiserer opplagstall på lærebøker. Ett av utvalgsriteriene ble derfor at lærebøkene skulle være utgitt på forskjellige forlag for å skape en viss spredning i datamaterialet.

Streif og *Fokus* har begge eksistert siden 2006 og innføringen av LK06. *Delta!* kom i 2013 og er derfor den ferskeste læreboka i utvalget. *Fokus* er oppdatert og tilpasset revideringen av læreplanen i 2013, mens *Streifs* foreløpig siste utgave kom i 2009. Det kan diskuteres hvorvidt samtlige tre bøker burde vært utgitt etter revideringen av læreplanen. For mitt

vedkommende, har derimot det viktige for utvalget vært at dette er bøker som er i bruk. Dette kriteriet har vært viktigere enn bare å analysere helt nye bøker. En annen vesentlig faktor i valget av *Streif* som analysemateriale, er at både menneskerettigheter og globalt medborgerskap gis et betydelig fokus i forordet til boken. På samme tid kan det være interessant å sammenligne allerede godt etablerte lærebøker med en som per nå er ny på markedet da det vil kunne være en mulighet til å studere eventuelle endringer i lærebøkene.

Bøkernes oppbygning følger i stor grad læreplanens oppbygning og har et noenlunde likt oppsett og innhold. Hoveddelene og kapitlene i *Streif* og *Fokus* kommer i omtrentlig samme rekkefølge og innholdet er nokså likt. *Delta!* på sin side deles kun inn etter kapitler, men rekkefølgen av innholdet ligner de øvrige bøkene. Jamfør læreplan i samfunnsfag, får menneskerettigheter sin eksplisitte plass under kapitlene som omhandler temaene politikk og demokrati, og verdenssamfunnet i samtlige tre bøker. Vektleggingen er dog ulik, hvor *Streif* gir menneskerettigheter en betydelig større plass i demokratikapittelet sammenlignet med de to øvrige bøkene.

Delene som utgjør grunnlaget for analysen er begrenset til å gjelde demokrati og verdenssamfunnet. Menneskerettigheter spiller likevel en rolle i øvrige emner i lærebøkene, men for å begrense datamaterialet, har derfor fokuset vært de kapitlene og delene som eksplisitt fremstiller menneskerettighetene. Det er mest sannsynlig disse delene lærere vil bruke når lærere og elever skal jobbe med kompetansemålene i læreplanen. Det er med andre ord de delene som direkte fremstiller og beskriver menneskerettighetene som vil være aktuelle for analysen, det vil si hovedsakelig kapitlene som omhandler demokratiet og det internasjonale samfunnet. Dersom jeg hadde valgt å analysere hele teksten i alle tre lærebøkene, ville resultatet trolig blitt et annet, men grunnet tidsbegrensning, dataomfang og selve menneskerettighetsfokuset, er valget tatt på denne måten.

Samtlige bøker tilbyr ressurser på nett. Disse vil ikke være gjenstand for min analyse da lærebøkene ikke refererer til disse i mitt utvalg. Som allerede nevnt i kapittel to, viser forskning at undervisningen i stor grad er lærebokstyrt (Skjelbred et al., 2005). Dette danner derfor en begrunnelse for avgrensningen. Til tross for økt fokus rundt lærebøkers multimodalitet, vil ikke sammenhengen mellom bilder og tekst bli belyst. Analysen vil derfor ha til hensikt å undersøke selve tekstene i lærebøkene, med utgangspunkt i hvordan menneskerettigheter forklares og synliggjøres som fenomen.

3.3 Analyseprosessen

For å styrke studiens kvalitet, er det viktig at analyseprosessen fremstilles på en gjennomiktig måte (Thagaard, 2009; Johannessen et al., 2010). Jeg vil derfor i det følgende gi en detaljert fremstilling av analyseprosessen.

Med utgangspunkt i Johannessen et al. (2010) som viser til fire steg i en innholdsanalyse, har jeg benyttet meg av denne gangen i analyseprosessen. Som en første inngang dannet jeg meg et helhetsinntrykk av tekstene, ved å lese tekstene og lete etter temaer som gjorde seg fremtredende (Johannessen et al., 2010, s. 173). I det neste stadiet grupperte jeg hver lærebok inn i et skjema, hvor jeg med utgangspunkt i temaene jeg identifiserte i steg én, identifiserte felles kategorier og perspektiver som gjorde seg gjeldende for menneskerettighetsfremstillingene. Johannessen et al. (2010, s. 174) betegner denne fasen for koding, hvor hensikten er å finne elementer i teksten som gir mening, gjerne ved hjelp av setninger eller avsnitt fra teksten. Jeg fant raskt ut at utvalget stiller seg likt med læreplanens kompetansemål. Menneskerettighetene får derfor sitt domene innenfor henholdsvis en nasjonaldemokratisk kontekst og en internasjonal kontekst. For å undersøke leserhenvendelsene, gikk jeg frem på samme måte. Det vil si at jeg forholdt meg til de to etablerte kontekstene og identifiserte ut fra dette fellesskap og posisjoner leserne ble tildelt i teksten. Jeg opererte videre med de to kategoriene og deres underliggende kategorier og kategoriserte deretter tekstutdrag og innhold knyttet til de overordnede temaene. Det neste jeg gjorde var å sortere datamaterialet etter kategoriene for å avdekke lignende utsagn, mønstre, sammenhenger og fellestrekk. Denne delen samsvarer med steg tre i innholdsanalysen, som kalles kondensering (Johannessen et al., 2010). Som et siste steg dannet jeg meg en sammenfatning ved å analysere det nå sorterte datamaterialet (Johannessen et al., 2010).

Analyseprosessen fulgte altså stegene Johannessen et al. (2010) foreslår. Jeg vil likevel utdype prosessen ytterligere for å kunne sikre oppgavens gjennomiktighet. Jeg brukte god tid på å finne ut hva som var felles for de tre lærebøkene og hva som stilte seg ulikt. I fremstillingene av menneskerettighetene fokuserte jeg på hvilken kontekst begrepet fikk sin plass i. Som et utgangspunkt, benyttet jeg meg av Dembours (2010) skoleinndeling som et analytisk verktøy for å identifisere hvilken tilnærming bøkene syntes å ha. For å kunne undersøke leserhenvendelsene la jeg spesielt vekt på hvem teksten syntes å kommunisere med og hvordan samholdet mellom tekst og leser ble konstruert. Inspirert av Berg (1999, s. 98)

rettet jeg fokus mot hvorvidt lærebøkene henvendte seg direkte til leseren gjennom bruk av pronomenet *du*, om forfatterens stemmer var tydelig i teksten gjennom et såkalt inkluderende *vi*, og om fremstillingene trakk på ulike forkunnskaper hos elevene.

For ytterligere å kunne identifisere *viet* i lærebøkene, så jeg til *viets klusivitet*. Klusivitet betegner hvem som er inkludert i referansen for pronomenet *vi* (Vareberg, 2013, s. 61). *Viet* kan for det første inkludere både forfatter og leser, og omtales for å være et inklusivt *vi*. For det andre kan *viet* utelate leseren, hvilket kalles et redaksjonelt *vi*. Det tredje *viet* omfatter på sin side bare leseren (Vareberg, 2013, s. 61). Vareberg (2013, s. 62) påpeker at et eksklusivt *vi*, slik de to siste typene er, kan være selvmotsigende, og at dette ofte er tendensen i pedagogiske tekster.

For tydeligere å kunne studere graden av leserhenvendelser med fokus på identitetsdannelse og leserposisjoner, benyttet jeg meg av begrepet subjektposisjon hentet fra Laclau og Mouffes diskursteori (Jørgensen & Phillips, 1999). Som det ble redegjort for i delkapittel 3.1, viser begrepet subjektposisjon til hvilke muligheter og begrensninger individet gis gjennom diskursen.

Jeg hadde litt betenkeligheter med hvordan jeg skulle strukturere analysen. Analyseprosessen startet som nevnt med at jeg så på lærebok for lærebok. Som et første utgangspunkt valgte jeg derfor en struktur basert på lærebøkene hver for seg, men gjennom kodingen fant jeg raskt ut at jeg var i stand til å gå på tvers av bøkene. Kodingen og den påfølgende skriveprosessen gjorde at jeg valgte å strukturere etter de kontekster og kategorier jeg dannet meg i analyseprosessen for å unngå unødvendige gjentakelser av meningsinnholdet. Som det påfølgende analysekapittelet vil vise, vil fremstillingene derfor bestå av to hoveddeler med utgangspunkt i de eksplisitte menneskerettighetsfremstillingene og leserhenvendelsene strukturert etter de hovedkategorier menneskerettighetene som sosialt fenomen finner sitt virke gjennom. Begrepene «elev» og «leser» vil benyttes om hverandre.

3.4 Vurdering av studiens kvalitet

Et sentralt aspekt ved all forskning er om metoden som er brukt vil måle det som er tenkt å måles, samt hvor troverdig datamaterialet er. Innenfor kvantitativ forskning benyttes gjerne begrepene reliabilitet og validitet for å måle og vurdere kvaliteten på undersøkelsen. Innenfor kvalitativ forskning, kan validitet og reliabilitet overføres til henholdsvis troverdighet og

pålitelighet for å vurdere kvaliteten (Johannessen et al., 2010). Det er sistnevnte begreper som vil bli anvendt i denne oppgaven.

3.4.1 Troverdighet

Troverdighet viser til «[...] i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et al., 2010, s. 230). Troverdighet henviser dermed til hvorvidt en studie undersøker det den er ment å undersøke. Det er med andre ord et spørsmål om studiens gyldighet.

Ifølge Hågvar (2007, s. 105) finnes det ingen fasit som gir et klart svar på hvordan en tekst skal analyseres og at en konsekvens av dette kan være at en aldri kan hevde å ha gitt et komplett dekkende bilde. Som tidligere nevnt, har jeg valgt å benytte innholdsanalyse som metode. Innholdsanalysen befinner seg innenfor fenomenologien hvis styrke karakteriseres for å være at den er egnet til å avdekke et læreverks forventede virkning (Hansen, 2010, s. 69). Jeg har i denne studien lagt vekt på å beskrive og tydeliggjøre de fortolkninger og beslutninger som er tatt i prosessen, slik at det blir lettere for en annen forsker å forstå betydningen av og gangen i hva jeg finner.

Sett i lys av Hågvar (2007) som sier at en aldri kan hevde å ha gitt et dekkende bilde, kan en svakhet ved denne studien være dens utvalg. Som nevnt gjøres avgrensningen av datamaterialet ut fra læreplanens kompetansemål og de utvalgte tekstene er dermed hentet fra kapitlene som omhandler demokratiet og verdenssamfunnet. Den mulige svakheten ved denne begrensningen er at menneskerettigheter som fenomen også gjør seg gjeldende i øvrige temaer, men i en mer implisitt form enn hva som er tilfellet for denne studiens utvalg. Et eksempel på dette kan hentes fra Streif under kapittel seks «Kulturmøter»: «Rasisme er i strid med FNs menneskerettserklæring. Alle har vi et ansvar for at diskriminering, urettferdighet og rasisme ikke skal få ødelegge samfunnet vi lever i» (Arnesen, Berdal, Heir, Skøien & Amundsen, 2009, s. 82). Dette utdraget tar i stor grad for seg menneskerettighetsundervisningens mål om en undervisning for og gjennom menneskerettigheter. Lignende aspekter gjør seg også gjeldende i de to øvrige lærebøkene. Det kan derfor stilles spørsmål til om øvrige kapitler burde vært medregnet i studiens analyse. Derimot vil studien vies til de delene som eksplisitt behandler menneskerettighetene sett i lys av læreplanens kompetansemål. Denne redegjørelsen ble også vist til ovenfor, og kan derfor bidra til å styrke studiens troverdighet.

Et annet aspekt for å vurdere studiens troverdighet, er ifølge Maxwell (1992, 2005) å vurdere den teoretiske validiteten, som handler om hvilken teori forskeren har valgt å benytte i sin forskning, samt hvor relevant teorigrunnlaget er for forskningen. Maxwells teoretiske validitet kan ses i sammenheng med bekreftbarhet. Johannessen et al. (2010, s. 232) omtaler bekreftbarhet for å sikre at «[...] funnene er et resultat av forskningen og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger». Videre sier de at bekreftbarheten kan styrkes dersom fortolkningene støttes opp av annen litteratur. Jeg har blant annet valgt å undersøke elementer vedrørende lærebokas rolle, funksjon og påvirkningskraft, undersøkt ulike forståelser av menneskerettigheter som sosialt fenomen og sett til teori vedrørende menneskerettighetsundervisningens intensjon. Jeg har også satt meg inn i teori vedrørende språkets funksjonalitet. Disse elementene benyttes som et hjelpemiddel for å kunne støtte opp om de fortolkninger jeg gjør vedrørende menneskerettighetsfremstillingene og leserhenvendelsene.

Overførbarhet, også kjent som generalisering, dreier seg om hvorvidt forskningen kan overføres til lignende sammenhenger (Thagaard, 2009; Johannessen et al., 2010). Generalisering er ikke nødvendigvis et mål innenfor kvalitativ forskning, men det trenger ikke bety at forskningen ikke kan ha overføringsverdi. Maxwell (1992, s. 293) sier på sin side at resultater fra kvalitative studier ikke nødvendigvis har like stor overføringsverdi som kvantitative studier grunnet utvalgsstørrelse. Med min oppgave ønsker jeg å si noe om hvordan menneskerettigheter fremstilles i et utvalg lærebøker i samfunnsfag i den videregående skole og hvordan lærebøkene inkluderer elevene i formidlingen og bidrar til å gjøre emnet relevant for dem. Selv om utvalget er begrenset til å gjelde kun tre lærebøker har jeg, som tidligere nevnt, lest øvrige lærebøker på markedet, hvor jeg fant at fenomenet i stor grad fremstilles likt. Det kan derfor tenkes at oppgavens fortolkninger også kan overføres mer generelt (Maxwell, 2005, s. 115). Oversikten over lærebøkene jeg dannet meg i utvalgsfasen, kan dermed bidra til å styrke generaliseringsvaliditeten i denne oppgaven.

Det ble innledningsvis nevnt at en avgjørende faktor ved all forskning er om metoden som er brukt vil måle det som er tenkt å måles, samt hvor troverdig datamaterialet er. For at dette skal innfris, har jeg derfor lagt til grunn for hvorfor tekstanalyse, nærmere bestemt innholdsanalyse, og mitt teoretiske rammeverk kaster lys over mitt formål med denne oppgaven.

3.4.2 Pålitelighet

Pålitelighet refererer til det som kalles reliabilitet. Pålitelighet retter seg mot studiens data i forbindelse med hvilke data som benyttes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2010, s. 40, 229). Ifølge Thagaard (2009, s. 190) dreier påliteligheten seg om å gi en redegjørelse for hvordan data blir utformet. Analyseprosessen som ble beskrevet ovenfor, samsvarer dermed med Thagaards forklaring på pålitelighet. Ved å gi en detaljert beskrivelse av analyseprosessen (Johannessen et al., 2010, s. 230), skal det kunne være lettere for en annen forsker å gjøre den samme prosessen. Dette kan også omtales som å gjøre forskningen så gjennomsiktig som mulig (Thagaard, 2009).

Det bør likevel tas i betraktning at det innenfor kvalitative undersøkelser ikke vil være mulig for en annen forsker å oppnå et likt resultat. Dette skyldes at enhver fortolkningsprosess er preget av den individuelle forskers forforståelse og erfaring (Johannessen et al., 2010, s. 55, 229). Som det ble vist til i gjennomgangen av analyseprosessen, har jeg valgt å redegjøre for mine strukturelle valg langsmed i prosessen, samt vurdert min forskerrolle slik det ble vist til i delkapittel 3.1.1. Jeg har også aktivt brukt direkte utdrag og setninger fra lærebøkene for lettere å kunne underbygge min fortolkning, hvilket den påfølgende analysen vil vise.

4 Analyse

Dette kapittelet omfatter analysen av de tre lærebøkene *Streif*, *Fokus* og *Delta!* med det formål å undersøke problemstillingen *hvordan fremstilles menneskerettigheter i lærebøker i samfunnsfag, og hvordan gjøres emnet relevant for elevene?* Med utgangspunkt i problemstillingen, vil kapittelet bestå av to hoveddeler. Den første delen vil rettes mot selve menneskerettighetsfremstillingene, mens den andre delen vil se til lærebøkens leserhenvendelser. Diskusjon sett i lys av det teoretiske rammeverket belyst i kapittel to vil finne sted der det anses som hensiktsmessig. Ytterligere drøfting vil komme i kapittel fem.

Den første delen vil dermed rette seg mot de eksplisitte menneskerettighetsfremstillingene i lærebøkene. Det vil tas utgangspunkt i ulike kontekster og sammenhenger menneskerettigheter fremstilles innenfor, med den hensikt å analysere hvordan tekstene skaper mening. Den andre delen retter seg mot lærebøkens leserhenvendelser og bygger opp oppgavens underliggende intensjon om å undersøke om lærebøkene tilbyr elevene ressurser i å tenke på seg selv som en del av et fellesskap av globale medborgere. Først ser jeg til hvilket fellesskap tekstene synes å fremkalle. Her vil en analyse av *viet* stå sentralt. Deretter ser jeg til de direkte leserhenvendelsene hvor jeg analyserer hvilke subjektposisjoner teksten påkaller elevene og hvilken identitet teksten konstruerer for leseren. Analysen vil med andre ord forsøke å gi en tolkning av hva fremstillingene kan ha å si for leserne av lærebøkene.

4.1 Menneskerettigheter som sosialt fenomen

De tre lærebøkens fremstillinger av menneskerettighetene har mange likheter. For det første følger bøkene læreplanens oppbygning og vektlegger menneskerettighetene i de sammenhengene hvor læreplanen gir begrepet plass. For det andre gis fenomenet størst plass innenfor et internasjonalt perspektiv med vekt på verdenssamfunnet og samarbeid over grenser. Her fremgår særlig FN som en fellesnevner. Menneskerettigheter kommer også til uttrykk innenfor temaet politikk og demokrati. Her fremstiller både *Streif* og *Fokus* menneskerettighetene som et sentralt kjennetegn ved demokratiet, mens *Delta!* beskriver det som et viktig kjennetegn ved den norske rettsstaten.

4.1.1 Universelle rettigheter?

Lærebøkene gir følgende definisjoner av menneskerettighetene: «I 1948 vedtok FN *Verdenserklæringen om menneskerettighetene*. Denne erklæringen slår fast at mennesker, uansett hvor de bor og hvordan de velger å leve, har visse grunnleggende rettigheter som skal sikre dem et verdig liv» (Streif, 2009, s. 89-90); «Den 10. desember 1948 vedtok FN *Verdenserklæringen om menneskerettighetene*. I 30 punkter – kalt artikler – slår menneskerettighetserklæringen fast at alle mennesker har visse naturgitte rettigheter som ingen, heller ikke staten, kan ta fra oss» (Fokus, 2013, s. 264); «I 1948 vedtok FN-landene *Verdenserklæringen om menneskerettighetene* (menneskerettighetserklæringen). Den sier at alle mennesker er født like og dermed har de samme rettighetene og skal behandles likt» (Delta!, 2013, s. 191).

Som utdragene viser, beskrives menneskerettighetene med utgangspunkt i FN og menneskerettighetserklæringen fra 1948. Samtlige beskrivelser peker i retning av naturrettskolen (Dembour, 2010) ved å presisere menneskerettighetenes universalitet, nemlig at alle mennesker innehar et sett ukrenkelige rettigheter en har i kraft av nettopp det å være menneske. Likevel kan en stille spørsmål til meningen lærebøkene gir av menneskerettighetene som universelle. Denne betegnelsen blir ikke nevnt i forbindelse med menneskerettighetsfremstillingene, foruten *Delta!* som benytter uttrykket i sin begrepsavklaring bakerst i boka: «**Menneskerettighetene** er et sett av medfødte rettigheter som er universelle (de gjelder for alle), ukrenkelige og umistelige» (Delta!, 2013, s. 222). Spørsmålet som kan stilles i denne sammenheng er hva det kan ha å si for lesernes forståelse av menneskerettighetene når de ikke uttrykkes som universelle?

Selv om universalismebetegnelsen ikke benyttes, ytrer likevel alle bøkene, med utgangspunkt i menneskerettighetserklæringen, at menneskerettighetene gjelder for alle. Dette kan likevel være en indikasjon på at lærebøkens menneskerettighetsdiskurs er lik den deliberative tankegangen hos Dembour (2010), hvor menneskerettigheter ses på som et sett av felles normer som realiseres gjennom lovverk, og hvor menneskerettighetene ikke kan defineres som universelle før alle respekterer dem. Dette fordi lærebøkene presiserer menneskerettighetskonvensjonene som springer ut av erklæringen. Ved å beskrive menneskerettighetene ut fra menneskerettighetserklæringen, eksempelvis «denne erklæringen slår fast», «den sier», skaper teksten en forventning om at menneskerettighetenes funksjonalitet har sin opprinnelse i menneskerettighetserklæringen. Det vises ikke til

menneskerettighetenes opphav utover verdenserklæringen, og teksten kan gis mening hvor menneskerettigheter er ensbetydende med FN.

Samtidig, ved å unngå eksplisitt bruk av betegnelsen universelle menneskerettigheter, kan det gis nok en forståelse for den deliberative skolen som hevder at menneskerettighetene ikke er universelle før alle verdens stater er enige om dem (Dembour, 2010). Dette understrekes av lærebøkene ved å si at ikke alle stater har skrevet under på konvensjonene. Betyr dette at utgangspunktet for erklæringen er universelt, men at dette faktisk ikke er tilfelle i realiteten? Fraværet av betegnelsen universelle menneskerettigheter øvrige steder i utvalget kan referere til forståelsen av menneskerettighetserklæringen som et utopisk ideal slik Starkey (2012) fremhever det. På samme tid kan kontekstene menneskerettighetene befinner seg innenfor, tenkes å vise til et prosjekt om en bedre og mer fredelig verden, hvor menneskerettighetene fungerer som et ideal verdenssamfunnet bør strekke seg etter.

Ved å understreke «naturgitte» rettigheter, gir *Fokus* en indikasjon på at menneskers grunnleggende rettigheter også er noe som eksisterer foruten lov. Dersom dette hadde blitt ytterligere presisert, kunne en tolket det dit hen at *Fokus* i større grad sidestilte seg med den naturrettslige tankegangen hos Dembour (2010). Begrepsdefinisjonen lærebøkene her gir, indikerer dermed at menneskerettighetene er et juridisk rammeverk som utgår fra FN, som det er blitt gjort enighet rundt og som spiller en avgjørende rolle for hvordan verdenssamfunnet skal fungere. Dette samsvarer på sin side med den deliberative skolen som anser rettigheter som en veiviser for å styre det politiske liv (Dembour, 2010, s. 6). Likevel sidestiller ikke menneskerettighetsfremstillingene seg fullstendig med den deliberative skolen, som tolkningene ovenfor trolig indikerer. Dette gjør seg særlig fremtredende i måten lærebøkene sies at menneskerettighetene gjelder for. Mens den deliberative skolen hevder at menneskerettighetene benyttes for å styre politikken (Dembour, 2010), hevder naturrettsskolen at menneskerettighetene er for alle. Begge forståelser kan tolkes ut fra lærebøkene, hvor de på den ene siden viser til at menneskerettighetene gjelder for alle verdens borgere, samtidig som fenomenet benyttes som et grunnlag for den internasjonale politikken, slik eksempelvis *Streif* uttrykker: «Folkeretten er en samlebetegnelse på lover og regler som land har blitt enige om; alle internasjonale avtaler som stater har bundet seg til å følge. I dag har vi slike regler på områder som handel, menneskerettigheter [...]» (Streif, 2009, s. 196).

Lærebøkens beskrivelser av menneskerettighetene som et sosialt fenomen, er fremtredende innenfor følgende perspektiver: For det første fremstilles menneskerettigheter innenfor en

nasjonal kontekst, hvor det særlig fremstår som en demokratisk verdi. Denne verdien gjør seg også gjeldende innenfor den internasjonale konteksten som sådan. For det andre knyttes menneskerettighetene opp mot globale utfordringer verden står overfor, hvor disse medfører et krav om samarbeid mellom verdens stater. Her fremstilles menneskerettigheter innenfor et konfliktperspektiv, hvor mangel på menneskerettigheter fremmes som en mulig årsak til konflikt i verdenssamfunnet, samtidig som en styrking av menneskerettigheter kan bidra til å løse konflikter. Menneskerettighetene retter seg også mot en kategori jeg velger å kalle vesten mot resten. Menneskerettighetstematikken får sitt største utspring innenfor den internasjonale konteksten hvor tekstene gir en indikasjon på at arbeid for menneskerettigheter er noe som i hovedsak omfattes for å være av størst betydning for «de andre» og at det er de vestlige landene som har de beste forutsetningene for å skape en bedre verden tuftet på menneskerettighetene.

4.1.2 Demokratisk verdi

Selv om begrepet *verdi* ikke blir fremstilt i sammenheng med menneskerettighetsbegrepet, gjenspeiler alle tre bøker menneskerettighetene som et positivt trekk ved samfunnet, både nasjonalt og internasjonalt. «Respekt for menneskerettighetene er også en viktig del av demokratibegrepet» (Fokus, 2013, s. 100). *Fokus* presenterer her menneskerettighetene som ett av kjennetegnene på demokratiet, hvor forfatterne videre understreker hvorfor dette er positivt:

Et demokratisk samfunn har ordninger som sikrer innbyggerne grunnleggende rettigheter, som religionsfrihet, ytringsfrihet og organisasjonsfrihet. Alle skal få tro og si hva de vil, og de skal kunne organisere seg for å kjempe for synspunktene og rettighetene sine. Demokratiet respekterer at mennesker er forskjellige og har ulike meninger og interesser. (Fokus, 2013, s. 100)

Dette blir ytterligere understreket ved å vise til at alle samfunnsgrupper skal ha mulighet til deltagelse:

I demokratiet er det også viktig å beskytte mindretallets rettigheter. Dersom grupper som er for små til å oppnå politisk innflytelse alene, stadig føler seg «overkjørt» av flertallet, vil de kanskje miste tilliten til de demokratiske spillereglene. Sametinget og samerettsparagrafen i den norske grunnloven gir for eksempel den samiske delen av befolkningen innflytelse i saker som er spesielt viktige for denne folkegruppen. (Fokus, 2013, s. 100)

Fokus viser her til at respekt for menneskerettighetene er av vesentlig betydning innenfor et demokratisk styresett hvor det nettopp er demokratiet som ivaretar menneskers grunnleggende rettigheter. På samme tid kan det tolkes som at ethvert demokrati innebærer alle disse positive aspektene, men spørsmålet er om det egentlig er slik i virkeligheten? Lager teksten her et idealistisk syn på menneskerettighetene?

Streif gir også grobunn for en fortolkning om at menneskerettighetene er en sentral verdi, her eksemplifisert ved det norske samfunnet:

De politiske rettighetene er et viktig trekk ved demokratiet. Blant de politiske rettighetene er retten til frie og hemmelige valg, og retten til organisasjons- og ytringsfrihet. Ytringsfrihet betyr at vi kan si hva vi mener uten å frykte for at noen skal kunne straffe oss for det, men at vi samtidig viser ansvar, slik at vi ikke grovt krenker andre. Norge har for eksempel en lov mot ærekrenkende og rasistiske utsagn. Organisasjonsfrihet vil si at vi har lov til å gå sammen med andre for å arbeide for en sak, også i saker der vi er uenige med myndighetene. (Streif, 2009, s. 90)

Både *Fokus* og *Streif* viser her til grunnleggende elementer ved demokratiet, hvor respekten for menneskerettigheter står sentralt. Ved å knytte seg til enkeltpersoners rettigheter, dannes det en forståelse av at menneskerettighetene er en sentral verdi som sikrer demokratiet, men som samtidig gir alle mennesker et verdig liv. På samme tid vises det til at menneskerettighetene er nedfelt i lov, hvilket ifølge Høstmælingen (2010) gir menneskerettighetene legitimitet.

Også innenfor den internasjonale sammenhengen presiseres menneskerettigheter som en demokratisk verdi. Ved blant annet å vektlegge menneskerettighetene som en del av folkeretten, gir bøkene inntrykk av et samarbeidsprosjekt tuftet på demokratiske prinsipper: «Folkeretten er en samlebetegnelse på lover og regler som land har blitt enige om; alle internasjonale avtaler som stater har bundet seg til å følge. I dag har vi slike regler på områder som handel, menneskerettigheter [...]» (Streif, 2009, s. 196). Som det ble tolket tidligere, indikerer dette utdraget at menneskerettighetene forstås som et middel som er med på føre en rettferdig politikk, jamfør den deliberative skolen.

Menneskerettigheter som en demokratisk verdi får også betydning ved at det kobles opp mot andre styresett i verden. Ved å knytte diktaturer opp mot mangel på menneskerettigheter og menneskerettighetsbrudd, styrkes den demokratiske verdien. Her vises det blant annet til at udemokratiske stater bryter menneskerettigheter som ytringsfrihet (Fokus, 2013, s. 264; Streif, 2009, s. 92), eller som bryter barns rettigheter gjennom bruk av barnesoldater (Delta!,

2013, s. 192) og omskjæring (Streif, 2009, s. 202). Det kan tenkes at lærebøkene her spiller på elevenes forkunnskaper ved å benytte eksempler som elevene vet ikke finner sted i Norge. I så måte kan det også tenkes at det skapes en oppfatning om at Norge er et godt land å leve i. Tekstene kan tolkes dit hen at menneskerettigheter er verdt å kjempe for ved å benytte seg av slike «provoserende» eksempler. Særlig i delene som omhandler det norske styresettet, introduseres elevene for ulike deltagelseskanaler hvor særlig organisasjonsfriheten understrekes. Elevene interpelleres, det vil si at språket skaper en posisjon for leseren, dermed til en identitet som engasjerte og aktive individer som har en påvirkning i samfunnet.

Streif og *Fokus* er de av bøkene som tydeligst fremhever menneskerettighetene som et kjennetegn på demokratiet. Samtidig legges det vekt på at mennesker er individuelle skapninger som ikke skal la seg bli overkjørt av staten hva gjelder grunnleggende rettigheter:

Respekten for menneskerettighetene, beskyttelsen av mindretallets rettigheter og rettsstatsprinsippene forteller oss at demokrati handler om noe mer enn frie valg. Demokratiet bygger på en forståelse av at mennesker er forskjellige og har ulike behov og ønsker. Selv om samfunnet trenger lover og regler som gjelder for alle, og som setter grenser for den enkeltes frihet, er det viktig at disse lovene ikke krenker den enkeltes grunnleggende rettigheter. Slik sett kan vi også si at demokrati er et forsøk på å finne en balanse mellom samfunnets behov for lover og regler og det enkelte menneskes ønske om å bestemme over seg selv uten innblanding fra styresmaktene. (Fokus, 2013, s. 101)

Fokus danner her en forståelse for at menneskerettigheter på den ene siden er rettigheter individer har, mens det på den andre siden vises til staters plikter. Utdraget sidestiller seg med en undervisning *om* menneskerettigheter som vil si at elevene møter kunnskap og forståelse som gjør dem til informerte borgere (Folkvord et al., 2002; Stray, 2012). I tillegg åpner det også for en tolkning som viser til en undervisning *for* menneskerettighetene sett i lys av Amnesty (Folkvord et al., 2002). En undervisning *for* menneskerettigheter indikerer en verdi- og holdningskompetanse. I dette tilfellet åpner teksten for en tolkning som retter seg mot å gjøre elever bevisst demokratiets respekt for enkeltindividet, samtidig som det åpner for refleksjon rundt ens egne verdier og holdninger ved å understreke demokratiets positive trekk.

Også *Streif* presiserer individers rettigheter vis-à-vis staten ved å fremheve rettsstaten som et grunnleggende element som sikrer individer mot overtramp fra myndighetene. *Streif* fremstiller menneskerettigheter i en juridisk forstand ved å presisere at «[e]n *rettsstat* er en stat der innbyggerne er trygge for sine juridiske rettigheter og beskyttet mot overgrep fra

myndighetene» (Streif, 2009, s. 90). Det er særlig under presentasjonen av nettopp rettsstaten at menneskerettigheter får sin betydning i *Delta!*:

Det norske samfunnet er en **rettsstat**. Det vil si at rettssystemet vårt bygger på prinsippet om at ingen skal kunne straffes uten at vedkommende har fått en rettferdig dom mot seg. Dette prinsippet er en sentral **menneskerettighet**. Menneskerettighetene er en rekke med medfødte rettigheter som en tenker at alle har, uavhengig av kjønn, alder, religion og nasjonalitet. (*Delta!*, 2013, s. 33)

Det som derimot er interessant med *Delta!* sitt utdrag, er at forfatterne benytter termen «tenker» når de definerer menneskerettighetene. Dette skaper et grunnlag for fortolkning hvor menneskerettigheter i utgangspunktet forstås som å gjelde for alle, samtidig som det gir en indikasjon på at dette ikke er tilfelle. Dette sitatet blir derimot ikke ytterligere presisert, men det retter likevel en pekepinn mot lærebokas menneskerettighetsframstillinger innenfor den internasjonale konteksten som presenteres senere i boka.

«Medlemmene av det norske samfunnet er forpliktet til å respektere de lovene som Stortinget har vedtatt. Holder en seg innenfor disse lovene, skal en heller ikke kunne straffes» (Fokus, 2013, s. 92). Slik beskriver *Fokus* rettsstatens viktigste prinsipp. Videre presiseres det at

Alle har rett til en forsvarer, og ingen skal kunne settes i fengsel uten at en domstol har avgjort om han eller hun er skyldig i å ha brutt loven [...] Prinsippene som ligger til grunn for rettsstaten, er innført for å hindre at de politiske myndighetene skal kunne bruke makten sin til å undertrykke folket [...] Rettsstaten sikrer folket mot den typen overgrep fra myndighetenes side. (Fokus, 2013, s. 93)

Som en kan se, benytter ikke *Fokus* seg av menneskerettighetsbegrepet eksplisitt i sin fremstilling av rettsstaten slik eksempelvis *Delta!* gjør. Likevel kan det forklares dit hen at *Fokus* viser til den grunnleggende verdien ved menneskerettighetene som sier at alle mennesker skal behandles likt. På samme tid kan det tenkes at forfatterne her spiller på elevenes forkunnskaper om menneskerettighetene, det vil si hva de allerede har lest, og at forfatterne derfor ikke finner det nødvendig å benytte menneskerettighetsbegrepet. Dette kan også omtales som å skape sekvensielle ressurser i teksten, hvilket vil si at teksten bygger på forutgående tekstsekvenser for å bygge modelleiserens kompetanser (Linell & Marková, 1993, referert i Vareberg, 2013, s. 63).

Den demokratiske verdien menneskerettighetene tildeles, knyttes altså opp mot staters juridiske ansvar som fremstilles som en selvfølgelighet for Norges innbyggere. Også innenfor den internasjonale konteksten, fremheves statenes posisjon: «Menneskerettighetsbrudd kan

formelt sett bare begås av stater» (Delta!, 2013, s. 191). Ansvar for menneskerettighetene overføres således kun til å gjelde myndighetene. Tekstene kan i så fall indikere at menneskerettighetene kun er plikter som besittes av myndigheter og at individers ansvar og deltagelsesmuligheter dermed nedtones. Denne forståelsen samsvarer med den deliberative skolen hos Dembour (2010) som hevder at menneskerettighetene er viktige prinsipper for hvordan politikken kan gjennomføres på en rettferdig måte.

Streif er derimot den eneste boka i utvalget som berører individers ansvar ved å henvise til menneskerettighetserklæringens artikkel 1:

I 1948 vedtok FN *Verdenserklæringen om menneskerettighetene*. Denne erklæringen slår fast at mennesker, uansett hvor de bor og hvordan de velger å leve, har visse grunnleggende rettigheter som skal sikre dem et verdig liv. Artikkel 1 i Verdenserklæringen lyder slik: «Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter. De er utstyrt med fornuft og samvittighet og bør handle mot hverandre i brorskapets ånd.» (Streif, 2009, s. 89-90)

Det ble i kapittel to vist til Ekeløve-Slydal (2014) som poengterer at menneskerettighetserklæringens artikkel 1 understreker enkeltindividets ansvar, nemlig gjennom «mennesker [...] bør handle mot hverandre i brorskapets ånd». Begrepet *menneskerettighetsetikk* er innført som et forsøk på å allmenngjøre menneskerettighetene ved å si at enkeltmennesker bør ta hensyn til dem i sine handlinger (Ekeløve-Slydal, 2014, s. 17). Ved direkte henvisning til artikkel 1 i menneskerettighetserklæringen, rører *Streif* ved det som fremgår som det etiske og individualistiske aspektet i erklæringen sett i lys av Ekeløve-Slydals (2014) påstand om at artikkel 1 også viser til enkeltmenneskets ansvar. Dette faktum blir ikke ytterligere kommentert av læreboka, hvor det i stedet uttrykkes at «[d]et er den enkelte stat som skal oppfylle disse rettighetene for alle i landet» (Streif, 2009, s. 90). Igjen knyttes derfor menneskerettighetene som sosialt fenomen seg til å gjelde den juridiske praksisen hvor ansvaret overføres til stater og myndigheter.

Menneskerettigheter fremstilles i stor grad som et positivt trekk ved det norske og det internasjonale samfunnet hvor det knyttes til demokratiet og rettsstaten i betydning av at det er en grunnleggende verdi som skal sikre alle innbyggere gode levekår. Dette blir ytterligere understreket i en fordypningstekst i *Delta!* som tar for seg demokratiets utfordringer. *Delta!* retter her kritikk mot elementer som kan svekke demokratiet, samt svekke det internasjonale samfunnet. Her oppfordres elevene til kritisk tenkning ved å stille spørsmål om blant annet demokratiets effektivitet. Dette overføres til en internasjonal kontekst hvor forfatterne stiller

spørsmål om internasjonalt samarbeid ville vært lettere dersom nasjonale politikere ikke hadde trengt å bekymre seg for antall stemmer ved neste valg. Det stilles også spørsmål til hvorvidt demokratiet passer for alle ved å henvise til flerkulturelle innbyggere: «Det demokratiske partisystemet har vist seg å ikke fungere hvis innbyggerne føler sterkere tilknytning til sin egen klan eller religion enn til interessene som de ulike partiene, på tvers av folkegruppene, skal representere» (Delta!, 2013, s. 53). Som en avsluttende kommentar, vises det derimot til menneskerettighetene hvor de benyttes som et middel for å skape oppslutning om demokratiet:

På FNs rangering av verdens beste stater er samtlige av de øverste landene demokratier. Innbyggerne i demokratiene kan i større grad være sikre på at menneskerettighetene blir respektert, og at de faktisk kan si sin mening om de ønsker det. (Delta!, 2013, s. 53)

Fordypningsteksten synes her å berøre det som kjennetegnes som en undervisning *for* menneskerettigheter (Folkvord et al., 2002), nemlig at undervisningen skal oppfordre til kritisk tenkning. Det skapes på samme tid en forståelse for at verken menneskerettigheter eller demokrati er en selvfølge, og igjen skapes det trolig en modelleser ved at teksten henviser til tidligere kunnskap om demokratiet.

4.1.3 Et internasjonalt anliggende

Som nevnt, fremstilles menneskerettigheter som sosialt fenomen av størst omfang i lærebøkens kapitler som omhandler verdenssamfunnet. Her peker kapitlene i retning av å avdekke internasjonale trender, globalisering, samarbeid og utfordringer innad i det internasjonale samfunnet. Menneskerettighetsbegrepet fremgår her av eksplisitt natur gjentatte ganger, hvor det hovedsakelig knyttes til FNs arbeid for fred, internasjonalt samarbeid og konflikt. På samme tid skapes det en indikasjon på at menneskerettighetenes komplekse natur synes å være av størst betydning for «de andre». Med dette mener jeg at menneskerettigheter knyttes opp mot kontekster i verden som særlig vi her hjemme er beskyttet mot, eksempelvis borgerkriger. Likevel ytres det en forståelse for at arbeidet for menneskerettigheter er noe «vi» her hjemme, i betydning innflytelsesrike land, har et ansvar for.

En utfordring som krever samarbeid

Mange av de utfordringene verden står overfor, er globale. Derfor må landene i verden samarbeide for å løse dem. Krieger, miljøproblemer, fattigdom og brudd på menneskerettighetene er eksempler på slike utfordringer. Land går sammen i organisasjoner og inngår avtaler for å løse problemer. Vi snakker om en politisk globalisering. (Streif, 2009, s. 196)

Følgende utdrag er hentet fra *Streifs* innledning til kapittelet «Samarbeid over grenser» under delen «Verdenssamfunnet». Her fremgår brudd på menneskerettighetene som både et problem og en global utfordring for verdenssamfunnet. Det skapes således en forståelse for at dette er et kollektivt ansvar som krever et samarbeid mellom verdens land. Behovet for samarbeid understrekes også av *Fokus* (2013, s. 259) som sier at «[u]ten samarbeid på tvers av landegrensene ville forholdene for verdens land og folk vært langt dystre». Både *Streif* og *Fokus* henviser her til noe av kjernen ved Dowers (2003) definisjon på et globalt problem, nemlig at problemet må være av såpass stor art at det krever internasjonalt samarbeid for å kunne løses.

To av bøkene (*Fokus* og *Streif*) innleder delen vedrørende verdenssamfunnet med først å vise til globaliseringen som et tiltakende trekk ved verdenssamfunnet. Her stiller lærebøkene spørsmål om globaliseringen er en positiv eller negativ konsekvens for verden, før de videre retter seg mot emner som fattigdom og bærekraftig utvikling. Mens *Fokus* henviser til krig og konflikt i forkant av kapittelet som eksplisitt omhandler samarbeid og menneskerettigheter, kommer dette i påfølgende kapittel hos *Streif*. Likevel berøres krig og konflikter hos *Streif* i kapitlene forut for menneskerettighetene. Intensjonen kan her tenkes å være at det skal skapes et fundament for å vise til utfordringene verden står overfor for deretter å kunne skape et inntrykk av at ting kanskje ikke nødvendigvis er så ille som det ser ut til. Dette uttrykkes blant annet av *Fokus* som innleder kapittelet «Internasjonalt samarbeid» med overskriften «Ikke bare krig og spetakkel» (Fokus, 2013, s. 259). I så måte kan det tenkes at det skapes en inngang for elevene som rommer en tolking om at verden ikke er så håpløs som det hittil er blitt uttrykt. Denne tolkningen kan også styrkes ved følgende utdrag hos *Fokus* (2013, s. 259): «Dersom du leser aviser og følger nyhetssendingene på tv, sitter du kanskje igjen med en følelse av at verdenssamfunnet først og fremst er preget av uløselige konflikter, krig og terror». *Fokus* imøtekommer her hva Koritzinsky (2012) mener med at elevene må møte alternative perspektiver i undervisningen. Ved å understreke medias makt, skapes det en fortolkning av det såkalte eliteperspektivet hos Koritzinsky (2012) som blant annet innebærer

det han velger å kalle en «topptung» formidling. Sett i sammenheng med overskriften «Ikke bare krig og spetakkel», skapes det også et optimistisk syn.

Fremstillingene i bøkene viser til en oppfatning av at samfunnet ikke vil ha noen sjanse til «overlevelse» dersom det ikke hadde vært for de internasjonale organisasjonene og avtalene. Som tidligere vist til, understreker *Fokus* dette ved å skrive: «Uten samarbeid på tvers av landegrensene ville forholdene for verdens land og folk vært langt dystre» (Fokus, 2013, s. 259). *Streif* inntar en lignende posisjon ved å knytte seg til FN:

Selv om FN har få suksesshistorier å vise til, og selv om utfordringene for organisasjonen er mange, er FN den eneste globale organisasjonen i verden, og den som har størst mulighet til å lykkes med å skape og opprettholde fred (Streif, 2009, s. 201)

Osler og Starkey (2010) og Koritzinsky (2012) påpeker viktigheten av at undervisningen ikke bør oppleves for pessimistisk for elevene. Nettopp ved å understreke behovet og ikke minst mulighetene ved samarbeid, kan det tenkes at lærebøkene nettopp søker å fremstille menneskerettighetene innenfor et optimistisk syn. Særlig med tanke på både foreliggende og kommende kapitler som i stor grad dreier seg om verdens problemer, åpnes det herved for et rom for optimisme og håp for vår globale fremtid hvor menneskerettighetene tildeles en sentral rolle.

Delta! fremstiller også menneskerettighetene innenfor en samarbeidskontekst med tilknytning til FN. Læreboka har derimot ikke et eget kapittel viet til verdens samarbeid, hvilket medfører at samarbeidsperspektivene er mindre, men de er likevel til stede. Læreboka knytter for det første samarbeidet opp mot den globaliserte verden, hvor forfatterne påpeker at globaliseringen har ført til at verdens stater og organisasjoner i større grad kommer nærmere hverandre (Delta!, 2013, s. 160-161). For det andre peker de på Norges bistandshjelp i forbindelse med fattigdom, hvor «[h]ovedmålene med norsk bistand har vært å bekjempe fattigdom og å fremme FNs menneskerettigheter» (Delta!, 2013, s. 170).

En kilde til krig og konflikt

Som det ble presisert ovenfor, knyttes verdens samarbeid til globale problemer verdenssamfunnet står overfor. Det er særlig innenfor konflikter menneskerettighetene får sitt stempel som en utfordring, men også som en kilde til forbedring. Menneskerettigheter fremstilles dermed både som en årsak til konflikt, men også som en løsning på konflikt.

«Tanken er at dersom alle mennesker i verden får sine rettigheter oppfylt, vil risikoen for krig bli mindre» (Streif, 2009, s. 202). Følgende sitat er hentet etter *Streifs* definisjon av menneskerettighetene. Forfatterne følger opp dette utsagnet ved å eksemplifisere menneskerettighetsbrudd:

Men hver dag, over hele verden, blir menneskerettighetene brutt. Kvinner og barn er spesielt utsatt. Barn får ikke skolegang eller nok næringsrik mat. Kvinner blir voldtatt som en del av krigføringen i væpnede konflikter, og det er ikke uvanlig at arresterte kvinner blir utsatt for seksuelle overgrep. (Streif, 2009, s. 202)

Teksten gir for det første et inntrykk av at menneskerettighetsbrudd finner sted over hele verden. Likevel viser eksemplene til brudd som ikke kan tenkes å befinne seg innenfor eksempelvis Norge og flere øvrige vestlige land. *Fokus* har på sin side en lignende tilnærming til krig, men retter i stedet fokuset over på krigens årsaker, ved blant annet å vise til at krig skaper fattigdom, fratrar barn og unge muligheten til å gå på skole og sender mennesker på flukt (Fokus, 2013, s. 245).

På samme tid skapes det en oppfatning av, ved å knytte menneskerettigheter opp mot krig, at menneskerettighetene er av størst fokus i de land som er berørt av nettopp krig. I så måte skapes det en inngang til protestskolen som hevder at menneskerettighetene i hovedsak gjelder for de som lider (Dembour, 2010). Krig har ifølge *Streif* (2009, s. 223) størst sjans for å finne sted i fattige land. Det samme understrekes også i *Fokus*: «Nesten alle konfliktene pågikk i Afrika og Asia» (Fokus, 2013, s. 244). Mens de to øvrige lærebøkene nevner eksplisitte land som opplever krig, unngår *Delta!* dette. Det kan tolkes som om *Delta!* her søker en mer nøytral fremtoning i sin kunnskapsformidling ved å unngå å benytte seg av spesifikke land som opplever krig. Leserne blir dermed ikke gitt noen eksakte eksempler på hvor i verden krig forekommer. Det kan tenkes at tekstene anser elevene for å være oppdaterte på verdens situasjon.

Som de to eksemplene viser til, benyttes menneskerettighetsfenomenet både til å forklare en årsak til krig ved mangel på menneskerettigheter, men også for å forklare virkningen av krig, nemlig at menneskerettigheter brytes. Dette gjør seg også gjeldende i lærebøkens behandling av terrorismens årsaker og konsekvenser. For det første vises det til at terrorismen bidrar til å svekke grunnleggende menneskerettigheter ved at terrorister blant annet kan kjennetegnes ved å mangle grunnleggende menneskerettigheter (Fokus, 2013, s. 250; Streif, 2009, s. 220; *Delta!*, 2013, s. 196). Lærebøkene danner en mening av at menneskerettigheter må styrkes

dersom terroren skal bekjempes. På samme tid stilles det spørsmål vedrørende terrorbekjempelsen, ved at kampen mot terror ofte går utover sivile mennesker. I forbindelse med et eksempel fra terrorangrepet i USA i 2001 hvor USA erklærte krig mot terrorisme, skapes det en implisitt forståelse av at forfatterne av *Streif* mener at kampen mot terror svekker menneskerettighetene med følgende utsagn: «Dermed har disse krigene gått utover store deler av sivilbefolkningen i de berørte landene» (Streif, 2009, s. 224). *Streif* refererer her til angrepene på Irak og Afghanistan. *Fokus* utdyper denne krigen mot terror ved å hevde at det er lite som tyder på at krigen mot terror har lyktes: «Krigene i Afghanistan og Irak har snarere skapt mer hat og trolig bidratt til å øke støtten til Al-Qaidas mål og metoder i deler av den islamske verden» (Fokus, 2013, s. 251).

Fokus fremstiller derimot europeiske land for å være mindre ekstreme i sin terrorbekjempelse, men understreker likevel at terrorbekjempelsen også rammer menneskers grunnleggende rettigheter:

Terror reiser likevel et vanskelig dilemma for alle demokratiske samfunn. For å beskytte seg mot terrorisme har enkelte land innført spesielle lover som gir politiet utvidet myndighet til å overvåke og eventuelt fengsle personer som kan tenkes å planlegge slike angrep. Disse lovene strider ofte mot viktige prinsipper for rettsstaten, for eksempel at ingen skal kunne straffes før de har begått en kriminell handling. Lovene begrenser derfor befolkningens frihet. (Fokus, 2013, s. 252)

«Undertrykking av mennesker, mangel på de mest grunnleggende menneskerettigheter [...]» (Delta!, 2013, s. 196) kan ifølge *Delta!* kjennetegne samfunn som ofte rammes av terror. Videre argumenteres det mot at manglende menneskerettigheter i form av fattigdom er en utløsende årsak til terrorisme ved å påpeke at «[...] mange terrorister, og spesielt ulike ledere, har hatt en relativt velstående bakgrunn, samtidig som det finnes fattige land som aldri har opplevd terrorangrep» (Delta!, 2013, s. 197). Likevel presiseres det at «[e]n skjevfordeling av godene i et samfunn kan imidlertid være en årsak for politiske konflikter som igjen kan lede til bruk av terror» (s. 197). I så måte tolkes det trolig at mangel på menneskerettigheter og fattigdom dermed ikke sidestilles, som det tidligere er presisert.

Vesten mot resten?

Som vi hittil har sett, settes menneskerettighetene inn i henholdsvis en nasjonal og en internasjonal kontekst. Den nasjonale konteksten er Norge og vårt demokratiske styresett. Her benyttes menneskerettighetene som et «middel» for å skape både en oppslutning om

demokratiet og en forståelse for demokratiet. Innenfor den internasjonale konteksten settes som vist menneskerettighetene i samspill med utfordringer, krig, terrorisme og samarbeid, hvorav behovet for samarbeid knyttes til internasjonale problemer og konflikter. Disse konfliktene og problemene fremstilles innenfor grenser som ikke kan sies å tilhøre den vestlige verden. Fremstillingene av menneskerettighetsbrudd kan fremgå som eksempel her. Menneskerettighetsbrudd gis hovedsakelig en plass ute i verden. Norge blir nevnt ved et par anledninger i alle tre lærebøker, men det er hovedsakelig «de andre» som begår dem. Følgende eksempler kan understreke denne tolkningen:

Mennesker settes i fengsel på grunn av sine meninger, fanger tortureres, myndigheter sensurerer skriftene til sine politiske motstandere, og småbarn må jobbe i stedet for å gå på skole. Bruddene er særlig alvorlige og hyppige i stater uten et demokratisk styresett. (Fokus, 2013, s. 264)

Delta! er kanskje den av bøkene som fremstiller menneskerettighetsbrudd i en mer nyansert form: «De fleste land i verden bryter noen av menneskerettighetene» (Delta!, 2013, s. 192). Til motsetning fra øvrige bøker som gir flere eksempler på menneskerettighetsbrudd som kan tolkes å foregå andre steder i verden, henviser i stedet *Delta!* til menneskerettighetsbrudd utført av Norge:

Norge har for eksempel fått kritikk for bruken av varetekt. FNs menneskerettighetskomité mener at bruk av isolasjon i varetekt i flere uker er tortur. Likevel har ikke norske myndigheter gjort noe for å regulere bruken av varetekt. Et annet omdiskutert område som Norge har blitt kritisert for, er asylpolitikken. Vi har forpliktet oss til å ta imot asylsøkere gjennom artikkel 14 i menneskerettighetserklæringen [...]» (Delta!, 2013, s. 192)

Streif på sin side, henviser til en rekke navngitte land, som Russland, Ukraina, Kina, med flere. Dermed kan det tolkes som om *Streif* skaper en forståelse om at menneskerettighetsbrudd er noe som foregår ute i verden og som derfor er av størst aktualitet der. En kan ikke argumentere mot dette faktum, og det bidrar i tillegg til en bevissthet om verdenssamfunnets situasjon og en nyansering av verden. Når det er sagt, overføres problemene hovedsakelig til å gjelde «de andre» hvor det er vestens ansvar å sørge for blant annet bedre levevilkår sett i lys av FN som et demokratisk fredsprosjekt og vestens bidrag til u-hjelp, med mer.

Som hittil vist, pekes det på at menneskerettighetsbrudd særlig finner sted i udemokratiske stater. Likevel viser samtlige bøker til nyanseringer rundt dette, hvor særlig USA er offer for oppmerksomhet. *Streif* (2009, s. 94) viser blant annet til USAs invasjon av Irak som brøt med

en rekke folkerettslige og menneskerettslige prinsipper. I tillegg uttales det: «Det er også tankevekkende at USA, som demokratiets forsvarer, praktiserer dødsstraff i eget land. Menneskerettighetene er et kjennetegn på et sivilisert og demokratisk regime, og dødsstraff er et klart brudd på menneskerettighetene» (s. 94). USA blir også kritisert i de øvrige lærebøkene, hvor det særlig er deres bruk av dødsstraff som benyttes. Bruken av USA indikerer dermed en nyansering av lærebøkens fremstillinger av demokratiet som den viktigste beskytter av menneskerettighetene.

Norge som en del av verdenssamfunnet settes i sammenheng med hovedsakelig bistandshjelp og utenrikspolitikk i alle tre lærebøker, hvor menneskerettigheter fremgår som en vesentlig verdi for Norges utenrikspolitikk (Streif, 2009, s. 210-211; Fokus, 2013, s. 279; Delta!, 2013, s. 170). *Streif* (2009, s. 212) knytter hovedsakelig Norges rolle til kampen mot fattigdom, men sier videre at Norge også satser på prosjekter knyttet til fred, demokrati og menneskerettigheter.

Kampen mot terror har blitt en viktig sak også i norsk sikkerhetspolitikk. Norge samarbeider både med NATO, FN og EU i kampen mot terrorisme. Det er viktig for Norge å forsøke å gjøre noe med årsakene til at terrorisme oppstår, og derfor er arbeidet mot fattigdom, for demokrati og menneskerettigheter sentralt også i denne sammenhengen. (Streif, 2009, s. 215)

Nok en gang peker fremstillingene i retning av den deliberative skolen, ved at menneskerettighetene benyttes som en faktor for å beskrive politikken (Dembour, 2010).

4.1.4 Sammenfatning

De tre lærebøkens fremstillinger er ganske like. Alle tre fører menneskerettighetene inn i henholdsvis en nasjonal og en internasjonal ramme, hvor det særlig er det juridiske fundamentet og staters ansvar som er fremtredende.

Som en generell bemerkning finner lærebøkens fremstillinger av menneskerettighetsbegrepet og menneskerettighetstemaet seg innenfor den naturrettslige tankegangen ved å legge vekt på at menneskerettigheter i utgangspunktet er noe grunnleggende likt for alle mennesker (Dembour, 2010). Menneskerettighetene fremgår dermed som universalistiske, til tross for at betegnelsen universelle menneskerettigheter ikke benyttes av lærebøkene. Lærebøkene vektlegger i stedet å beskrive menneskerettighetene ut fra verdenserklæringen ved å vise til at erklæringen slår fast at menneskerettighetene skal gjelde for alle mennesker, uavhengig av

bakgrunn. På den andre siden kan det stilles spørsmål om hvorvidt det er den naturrettslige diskursen som dominerer i lærebøkene. For det første forklarer den naturrettslige tankegangen ifølge Dembour (2010) menneskerettighetenes opphav til å gjelde tidenes begynnelse.

Lærebøkens forklaringer kan ikke tolkes dit hen at dette opphavet beskrives. I stedet kan det tolkes som at menneskerettighetene får sitt virkelige opphav gjennom verdenserklæringen fra 1948 og at de derfor utgår av FN og virkeliggjøres gjennom konvensjoner.

Menneskerettigheter som fenomen fremstilles således som konstruert. På den måten står fremstillingene i større grad likt med den deliberative skolen som legger vekt på at menneskerettighetene er noe som finner sted gjennom en samfunnsavtale (Dembour, 2010).

Denne tolkningen kan også styrkes ved fraværet av betegnelsen universelle menneskerettigheter. Protestskolen som ser på menneskerettigheter som noe som kun er for de fattige og undertrykte (Dembour, 2010), kan også sies å være til stede ved at menneskerettigheter ofte knyttes til en verden i fattigdom, men utover dette, er ikke denne skolen av tydelig natur i noen av bøkene.

Innenfor den demokratiske sammenhengen, er det *Streif* som i størst grad behandler menneskerettighetene. Forfatterne har valgt å legge hovedvekten til å gjelde kapittelet om demokrati. Deres definisjon og fremstilling av menneskerettigheter blir her satt i en politisk kontekst som i større grad retter seg direkte mot leserne, hvorav menneskerettighetene innenfor verdenssamfunnet settes i en kontekst basert på krig og fred. *Delta!* og *Fokus* legger på sin side mindre vekt på menneskerettighetene under sine politikk- og demokratideler, men emnet fremstilles likevel innenfor en nasjonalpolitisk diskurs, dog av mindre eksplisitt omfang. *Fokus* definerer menneskerettigheter som et kjennetegn på demokratiet, mens *Delta!* hovedsakelig fremstiller det som et prinsipp for rettsstaten. De tre bøkene tar dermed sikte på å imøtekomme kompetansemålet «diskutere sammenhengar mellom styreform, rettsstat og menneskerettar» i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Det er altså innenfor delene og kapitlene som tar for seg verdenssamfunnet, hvor menneskerettighetene settes i kontekst og problematiseres, spesielt hva gjelder *Fokus* og *Delta!*. Som en første bemerkning vedrørende dette, kan det tolkes dit hen at menneskerettigheter finnes mest relevant i andre deler av verden og hvor de settes i sammenheng med elementer preget av samarbeid, krig og konflikt. Menneskerettighetene fremstilles og defineres ut fra FNs verdenserklæring, samtidig som vekten retter seg mot en naturrettslig tilnærming, uten å gå i dybden på det universalistiske perspektivet. Samtlige

bøker gir en fremstilling av menneskerettigheter og deres funksjon rettet mot en juridisk form for avtale gjeldende for verdens stater, og denne juridiske dominansen kan på sin side dermed peke mot den deliberative skolen (Dembour, 2010). På samme tid settes menneskerettighetene inn i en kontekst som samsvarer med eksempelvis Dowers (2003) beskrivelse av det globale samfunnet, som han beskriver som et samfunn preget av globale problemer og utfordringer grunnet en verden med tettere bånd. Leserhenvendelsene vil muligens gi en indikasjon på hvorvidt det globale medborgerskapet gjøres relevant for elevene.

4.2 Leserhenvendelser

Analysen så langt har vist til hvordan menneskerettigheter som sosialt fenomen gis mening og fremstilles, og innenfor hvilke kontekster og perspektiver de gjør seg gjeldende. Denne delen vil presentere analysen av hvordan menneskerettighetsfenomenet gjøres relevant for leserne. Her legges det vekt på hvordan medborgerskapstematikken kommer frem i tekstene og hvordan leserhenvendelsene bidrar til å skape en felles identitet for leserne. For å kunne analysere fellesskapet, vil det ses til *viet* i tekstene, samt hvilke subjektposisjoner tekstene tildeler elevene. I tillegg vil lærebøkernes oppgaver bli vist til.

Inspirert av Berg (1999, s. 98) ble følgende spørsmål stilt som hjelp til analysen: Henvender lærebøkene seg direkte til elevene gjennom bruk av *du* og *dere*? Er forfatterens stemme til stede i teksten, for eksempel gjennom et inkluderende *vi*? Trekker fremstillingene inn eventuelle forkunnskaper hos elevene?

4.2.1 Fellesskap – analyse av *viet*

Ved å konsentrere seg om de tre faktorene tekst, leser og kontekst blir interaksjonen mellom tekst og leser sentral. I dette perspektivet blir tekstens iboende leserposisjoner viktige å studere, og det rettes også oppmerksomhet mot den individuelle leserens møte med teksten og leserens deltakelse i et tolkningsfellesskap. (Aamotsbakken, 2008, s. 64)

Årsaken til å undersøke *viet* i lærebøkene retter seg mot overnevnte sitat. For det første kan *viet* gi en indikasjon på hvem som er inkludert i referansen for pronomenet (Vareberg, 2013). For det andre kan en etablering av *viet* indikere hvilke «[...] egenskaper, kompetanse eller forkunnskaper teksten forutsetter hos leseren» (Vareberg, 2013, s. 62). Sistnevnte tilsvarer den såkalte modelleseren, som indikerer en antatt leser fra forfatterens side. For det tredje kan

viet gi en indikasjon på hvilket fellesskap vi tilhører avhengig av hva slags type *vi* som brukes (Vareberg, 2013). *Viet* vil i denne sammenhengen derfor referere til ulike fellesskap, hvor det kan gi en indikasjon på om teksten tar hensyn til sin leser og om leseren anses som en del av teksten og en del av den virkeligheten lærebøkene søker å fremstille.

Gitt lærebøkernes fremstillinger av menneskerettighetene, kan det identifiseres to fellesskap; et nasjonalt og et internasjonalt. Hvorav det naturlig nok er Norge som fremgår som fellestrekket innunder det nasjonale fellesskapet, er det verdenssamfunnet som identifiseres som fellestrekk under det andre. Fortolkningene av disse to fellesskapene skaper også derfor rom for en analyse vedrørende medborgerskapsundervisning i lærebøkene. Ser en til samtlige kapitler og emner i lærebøkene, kan det i enkle trekk identifiseres elementer som både tilfaller det nasjonale og det globale medborgerskapet. Gitt denne oppgavens utvalg som er begrenset til å gjelde lærebøkernes eksplisitte fremstillinger i forbindelse med kompetansemålene i læreplanen, vil naturlig nok det nasjonale stille svakere enn det globale fordi temaet har størst fokus i de internasjonale kapitlene. Dog vil det være av sentral betydning i forståelsen av lærebøkernes fremstillinger om menneskerettigheter som sosialt fenomen og hvilke ressurser lærebøkene kan tenkes å gi elevene innenfor tankegangen om et aktivt medborgerskap. På samme tid vil tolkningsfellesskapet kunne si noe om hvilke referanser elevene tilknyttes og om teksten etablerer et felles referansepunkt mellom seg selv og leser.

Hvilket *vi* som tydeliggjøres i tekstene, kan ha påvirkning på hvordan leseren oppfatter innholdet og internaliserer det i sin eksisterende kunnskap. Samtidig vil en analyse av *viet* kunne undersøke i hvilken grad elevene internaliseres inn i verden som globale medborgere. I en menneskerettighetssammenheng kan *viet* tenkes å være av vesentlig betydning for hvilken forståelse elevene oppnår og hvordan emnet gjøres relevant.

Nasjonalt fellesskap

Det nasjonale fellesskapet kommer i størst grad til uttrykk gjennom menneskerettigheter som en demokratisk verdi i kapitlene som omhandler Norge og det demokratiske styresettet. Her henviser tekstene til *viet* som en del av blant annet det norske rettssystemet og det politiske samfunnslivet. «Det norske samfunnet er en **rettsstat**. Det vil si at rettssystemet vårt bygger på prinsippet om at ingen skal kunne straffes uten at vedkommende har fått en rettferdig dom mot seg» (Delta!, 2013, s. 33). Dette sitatet innleder *Delta!* sin beskrivelse av

menneskerettighetene innenfor den demokratiske verdien som ble identifisert i kapittel 4.1. Også *Streif* viser til dette:

Ytringsfrihet betyr at vi kan si hva vi mener uten å frykte for at noen skal kunne straffe oss for det, men at vi samtidig viser ansvar, slik at vi ikke grovt krenker andre. Norge har for eksempel en lov mot ærekrenkende og rasistiske utsagn. (Streif, 2009, s. 90)

For det første skapes det her et nasjonalt *vi* ved å knytte ytringsfriheten opp mot norsk lovgivning. På denne måten kan det tenkes at teksten skaper en tilknytning til leseren ved at det eksplisitt aktualiseres og gjøres relevant gjennom norsk lovgivning hvor Norge fremstår som et felles tolkningsfellesskap. For det andre formes et *vi* som samsvarer med hva Vareberg (2013) omtaler som et *inkludert vi*. Her inkluderer *vi* både forfatteren og leseren.

Ytringsfriheten er derfor noe som gjelder for både leserne og forfatterne. Elevene blir således en del av teksten og en del av virkeligheten. Samtidig kan det her tenkes at forfatterne av *Streif* forsøker å vise til at enkeltindividet også har et ansvar, jamfør artikkel 1 i menneskerettighetserklæringen som også understreker individers ansvar. I så måte står det i kontrast til hva jeg i delkapittel 4.1.2 tolket som at *Streif* ikke vektla enkeltindividenes ansvar.

I introduksjonen til et avsnitt med overskriften «udemokratiske demokratier?» i *Streif*, introduseres et *redaksjonelt vi* som i første omgang kan tolkes som ikke å omfatte leseren: «Vi har definert demokrati som folkestyre og knyttet folkestyret til respekten for menneskerettigheter og rettssikkerhet. Vi har også understreket at demokratiet krever at borgerne deltar i valg og engasjerer seg i samfunnsdebatten» (Streif, 2009, s. 92). Det kan også omtales som et *intratekstuellet vi*, ved at det aktiviseres såkalte sekvensielle ressurser. Sekvensielle ressurser refererer til tidligere tekst som fungerer som ressurser for modelleserens kompetansebygging (Linell & Marková, 1993 referert i Vareberg, 2013, s. 63). På bakgrunn av dette kan det tyde på at teksten her refererer til elevenes forkunnskaper i den forstand at de henviser til faktakunnskapene som akkurat ble presentert. Dersom dette er tilfelle, kan det tolkes som om teksten fremmer en modelleser som er aktiv i læringsprosessen ved at tekstene spiller på tidligere presentert kunnskap. Det nasjonale fellesskapet blir ytterligere styrket ved at avsnittet videre tar for seg andre demokratiske land som bryter menneskerettighetene. Ved å se tilbake til hvordan demokratiet kjennetegnes, særlig eksemplifisert ved Norge, kan det tolkes som om tekstene forsøker å skape et fellesskap som indikerer at det norske systemet er av god kvalitet sammenlignet med andre demokratier.

«En rekke land i verden har politiske systemer som ikke oppfyller de kravene vi stiller til et demokrati. Dette kan være fordi styresmaktene ikke respekterer innbyggernes grunnleggende rettigheter [...]» (Fokus, 2013, s. 101). Her benyttes et *vi* som for det første knytter leser og forfatter sammen, samtidig som det gir en forventning om allerede eksisterende forkunnskaper hos elevene. På samme tid kan *viet* også her referere til det norske fellesskapet ved at *viet* som etableres henviser til den tidligere kunnskapen som ble knyttet opp mot Norge som et demokrati.

Globalt fellesskap

Viet som fremkommer innenfor det internasjonale menneskerettighetsanliggendet, stiller seg derimot annerledes. Som en første bemerkning er eleven for det meste helt fraværende i disse delene. Likevel etableres det et felles *vi* i introduksjonene til kapitlene.

Alle tre lærebøker inkluderer leserne i innledningstekstene sine som retter seg mot verdenssamfunnet. *Streif* understreker dette i sin første setning i introduksjonsteksten til delen om verdenssamfunnet: «Vi lever i en verden der grensene mellom land og kontinenter synes å viskes ut i takt med at globalisering og samarbeid fører landene i verden tettere sammen» (Streif, 2009, s. 172). Her benytter *Streif* for det første et inklusivt *vi* som skaper et bånd mellom leser og forfatter. For det andre peker *Streif* på globaliseringen som en årsak til tettere samhold, hvor *vi* er en del av dette samholdet.

Fokus refererer også til globaliseringen som en begrunnelse for at vi tilhører verdenssamfunnet. Ved å eksemplifisere med Columbus og oppdagelsen av Amerika, setter de for det første verdenssamfunnet inn i en historisk sammenheng ved å uttrykke at mennesker på Columbus' tid hadde lite visshet om hverandre, og hvor valg vi tok i Europa, ikke hadde noen påvirkning på eksempelvis Sør-Amerika (Fokus, 2013, s. 233). «Varer, mennesker, informasjon og penger krysser grensene stadig oftere og stadig forttere. Derfor kan vi si at vi lever i et verdenssamfunn der kontakt på tvers av landegrenser oppleves som det naturlige» (Fokus, 2013, s. 233). *Fokus* skaper her forståelse av at dagens globaliserte samfunn bidrar til å forme et større fellesskap hvor individer formes av hverandre. Det kan også tyde på at utdraget lager et rom for fortolkning som retter seg mot Dowers (2003) begrunnelse på et globalt problem, nemlig at verdens befolkning er med på å forårsake globale problemer. Selv om utdraget fra *Fokus* her ikke omhandler globale problemer, skapes det likevel en indikasjon på at verdens individer er med på å forme det globale fellesskapet

ved å uttrykke at «Ikke noe av det vi foretok oss i Europa, hadde betydning for menneskene i for eksempel Sør-Amerika» (Fokus, 2013, s. 233). Det kan derfor tenkes at *Fokus* her forsøker å skape en forståelse av at individers valg og handlinger er med på å forme verdenssamfunnet i vår globale tidsalder.

Delta! danner en kontrast mellom lokalsamfunnet og verdenssamfunnet i innledningsteksten til kapittelet «En og samme verden». Her innledes teksten med å peke på eleven, gjennom direkte henvendelse ved bruk av pronomenet *du* og viser først til eksempler som knytter det opp mot leserens lokalmiljø. Videre fortsetter de:

Samtidig er du også en del av det store verdenssamfunnet, som har stor innvirkning på hverdagen din. [...] Så hvem bestemmer over hverdagen din? Du bestemmer, men fordi du er en del av en stor og sammenvevd verden er veldig mange andre med på å påvirke hvilke valg du har muligheten til å ta. (*Delta!*, 2013, s. 159)

Alle tre lærebøkene skaper her mening gjennom et samhold mellom verdens borgere, hvor *vi*et viser til at alle er en del av verdenssamfunnet. Sett i sammenheng med både Dower (2003) og Kemp (2005) som begrunner globaliseringen for å være en viktig årsak til at vi bør begynne å tenke i retning av den globale medborgeren igjen, kan disse introduksjonstekstene tolkes i den retning at de gjør nettopp dette ved å understreke at globaliseringen er med på å prege verdens samfunn og at dette påvirker både enkeltindivider og stater. *Delta!* benytter pronomenet *du* i stedet for pronomenet *vi* og retter seg med dette direkte til den individuelle leser. Likevel oppstår den samme forståelsen her, nemlig at eleven er en del av en større verden. I tillegg tildeles leseren i *Delta!* en aktiv deltagerposisjon, i betydning av at subjektet fremstår som aktivt. Men på samme tid viser teksten til en verden eleven selv ikke kan styre. Ergo er eleven del av noe større.

Norge som fellestrekk gjør seg også fremtredende innenfor det globale fellesskapet, eksempelvis ved å påpeke Norges samarbeid og deltagelse i blant annet FN og NATO. Det kan derfor tolkes at Norge som fellestrekk, slik det ble etablert i det nasjonale fellesskapet, gjør seg gjeldende også i det globale fellesskapet ved at elevene blir posisjonert som nordmenn i forutgående kapitler.

4.2.2 Elevperspektiver

Identiteten knyttes til de subjektposisjonene leserne føres inn i. Innenfor Laclau og Mouffes diskursteori forstås identitet som sosialt konstruert. Dette er fordi identiteter er posisjoner en

inntar og tildeles i diskursive prosesser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 55). Begrepet subjektposisjon refererer dermed til hvilke muligheter og begrensninger individer gis gjennom diskursen, mens interpellasjon betegner prosessen hvor språket konstruerer en sosial posisjon for individet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9).

I delene som omhandler verdenssamfunnet er elevene i større grad fraværende enn hva som eksempelvis er tilfelle i kapitlene vedrørende politikk og demokrati. Innenfor politikk- og demokratidelene møter elevene henvendelser som direkte påkaller leseren ved å benytte seg av det personlige pronomenet *du*. Dette gjør seg spesielt gjeldende i innledningsteksten til kapitlene:

Har du tenkt over hvor heldig du er ved at du kan si akkurat hva du vil om det som foregår rundt deg – og at du kan være med i de organisasjonene du vil, enten det er et politisk ungdomsparti eller en ideell organisasjon som Natur og Ungdom eller Røde Kors? Tar du det som en selvfølge at du får gå i fred på gata så lenge du ikke har gjort noe ulovlig? I mange land er ikke disse rettighetene like selvfølgelige som de er for deg som lever i et demokratisk land. (Streif, 2009, s. 88)

Innledningsteksten starter med å henvende seg direkte til leseren. Dette uttrykker en forventning om at leseren skal føle en tilknytning til hva som kommer, samtidig som det skapes en forbindelse mellom tekst og leser. Situasjons- og kulturkonteksten viser også til at det her skapes et norsk fellesskap, hvor elevene føres inn i en identitet som tilsvarer et norsk statsborgerskap. På samme tid uttrykker siste setning en forventning om engasjement og nysgjerrighet ved å trekke paralleller til en verden utenfor de nasjonale grenser. Sitatet kan tolkes som at teksten søker å tildele leseren en identitet som en aktiv og engasjert medborger som forfatterne knytter forventning til.

Også *Fokus* benytter seg av pronomenet *du* og henviser med det direkte til leseren innenfor det nasjonale fellesskapet. Her gjøres blant annet menneskerettighetenes demokratiske verdi relevant for elevene ved at teksten former et *inkludert* og *situasjonelt vi* som indikerer at unge og voksne har samme rettigheter, samtidig som det eksemplifiseres innenfor en ungdomskontekst, ergo elever i den videregående skole:

Hver enkelt av oss skal få ha et privatliv der vi får bestemme selv, så lenge vi ikke bryter loven. Seksuell legning er i våre dager en privatsak, og du bestemmer selv om du vil røyke. Er du over 18 år, har du lov til å drikke alkohol. Dette er bare enkelte eksempler på at politikerne lar visse arenaer være i fred. (Fokus, 2013, s. 100-101)

Her skapes det dermed et *vi* som omfatter både forfatterne og leseren, hvor teksten lager både en ungdomskultur og en voksenkultur. Dette fører til at kommunikasjonen kan oppleves som mindre asymmetrisk i betydning av at teksten går utover ren faktaformidling (Selander & Skjelbred, 2004). Teksten skaper dermed en forestilling om en felles konsensus hvor menneskerettighetene gjelder alle aldersgrupper, både voksne og unge. På samme tid henviser teksten direkte til leserne og påkaller de dermed en ungdomsrolle ved å vise til ulike valg som gjerne finner sted i ungdomsårene. Videre etablerer *Fokus* en forståelse for at menneskerettigheter er så mangt innenfor det demokratiske perspektivet:

Respekten for menneskerettighetene, beskyttelsen av mindretallets rettigheter og rettsstatsprinsippene forteller oss at demokrati handler om noe mer enn frie valg. Demokratiet bygger på en forståelse av at mennesker er forskjellige og har ulike behov og ønsker. Selv om samfunnet trenger lover og regler som gjelder for alle, og som setter grenser for den enkeltes frihet, er det viktig at disse lovene ikke krenker den enkeltes grunnleggende rettigheter. (Fokus, 2013, s. 101)

Ved å understreke mangfoldet i den demokratiske sfære, skapes det her en analogi mellom demokratiet og ungdomstiden, hvor betydningen av frie valg understrekes. Det kan tenkes at forfatterne her gir en implisitt forståelse av at det er greit å være forskjellig og at ulikhet er noe samfunnet skal respektere. Det skaper således en trygghet i identitetsdannelsen, og en kan tolke det dit hen at det foregår en opplæring både *for* og *gjennom* menneskerettighetene ved at det implisitt pekes på samfunnets respekt og toleranse for sine innbyggere, selv om utdraget ikke direkte knyttes til leserne.

Det ble ovenfor identifisert et globalt fellesskap, hvor lærebøkene danner en forståelse av at vi alle tilhører hele verden. Innenfor den internasjonale menneskerettighetssammenhengen, tildeles dermed elevene en status i samfunnet, men utover dette er deres ansvar og betydning fraværende i teksten. På den andre siden, skapes det som nevnt et nasjonalt fellesskap, hvor Norge kan identifiseres som et fellestrekk. I den store sammenhengen tilskrives derfor elevene hovedsakelig en identitet som refererer til et norsk statsborgerskap, men som på samme tid er en del av verden for øvrig. Følgende eksempler underbygger nettopp dette: «Hvilken rolle spiller Norge i den store verden?» (Streif, 2009, s. 196); «Hvorfor har norske soldater, noen av dem bare et år eldre enn deg, deltatt i kriger langt borte?» (Delta!, 2013, s. 185). Det gis en forventning om at elevene som medlemmer av nasjonen Norge skal inneha kunnskap vedrørende Norges forhold til verdenssamfunnet, og det skapes en forståelse for at Norge, til tross for å være et lite land, utgjør en forskjell i verdenssammenheng.

Verdenssamfunnet fremstår derfor som et fellestrekk ved at det skapes et kollektivt *vi*, men samtidig former tekstene en forståelse av at det internasjonale samfunnet styres av verdens stater og nasjoner. Til motsetning fra den nasjonale diskursen, henvender ikke tekstene seg direkte til leserne. Elevene gis dermed ingen mulighet til å være en aktiv leser eller en aktiv medborger da det verken stilles krav til leseren eller oppfordrer til forkunnskaper. Det skapes med andre ord ikke et grunnlag som tilsier at elevene har noen påvirkningsmuligheter innad i det globale samfunnet. Arbeidet utføres av internasjonale aktører og organisasjoner som tilhører en verden utenfor elevene selv. Det kan derfor sies at tekstene skaper en verden elevene ikke har tilgang til, samtidig som fremstillingene skjer gjennom en faktaorientert fremtoning. Menneskerettighetene sett fra en verdenskontekst slik det blir fremstilt i kapitlene vedrørende verdenssamfunnet, angår dermed ikke leserne på samme måte som når det kommer til innflytelsen elevene kan ha i Norge. Likevel understreker bøkene at elevene er en del av verdenssamfunnet. Ved å oppfordre elever til demokratisk deltagelse på hjemmebane, kan det tenkes at det nasjonale medborgerskapet er ment å fungere som en inngang til noe større, men dette kan ikke fastslås ut fra tekstene.

Samtidig viser lærebøkene at Norge er en del av verdenssamfunnet ved blant annet å omtale Norges bistandsarbeid. Teksten gir dermed en forståelse for at Norge som fellestrekk, også er en del av verden, ergo er elevene også en del av verden, men de gis ikke mulighet til påvirkning. Dette kan ytterligere understrekes av en oppgave i *Delta!* (2013, s. 201) som lyder slik: «Skriv en samfunnsfaglig artikkel hvor du drøfter hva Norge kan og bør gjøre for å bidra til fred og respekt for menneskerettigheter i verden». På den ene siden oppfylder oppgaven kunnskapskompetansene hos Amnesty (Folkvord et al., 2002) ved at oppgavelyden for det første henviser til elevenes kunnskap om menneskerettighetene. For det andre indikerer begrepet «å drøfte» at elevene skal innta et kritisk blikk, hvilket samsvarer med en undervisning *for* menneskerettigheter. Hvorvidt en undervisning *gjennom* menneskerettigheter finner sted, kan diskuteres. For det første bidrar oppgaven til en handlingskomponent rent praktisk. Elevene skal dermed øves innenfor et delttagelsesperspektiv. Likevel ytrer ikke oppgaven individets ansvar, men heller Norges, noe som igjen kan tenkes å skape en forståelse av at menneskerettighetene på internasjonal basis ikke er noe elevene selv kan ta del i. På den andre siden, kan det derimot tenkes at det langt på vei skapes en menneskerettighetskultur ved å vise at engasjement bidrar.

Oppgavene i lærebøkene vil kunne bidra til å undersøke blant annet elevsynet hos forfatterne, samt hvilke identitetsmarkører elevene tildeles i teksten. På samme tid kan oppgavene gå utover ren faktaformidling slik det tar form i selve tekstene og dermed utfordre og stimulere elever til flere kompetanser utover ren faktakunnskap, som tilsvarer en opplæring *om* menneskerettigheter (Folkvord et al., 2002). For å repetere fra kapittel to vedrørende menneskerettighetskompetanser, kan de deles opp i en undervisning *om*, *for* og *gjennom* menneskerettigheter. Undervisning *om* menneskerettigheter viser til at elevene skal oppnå kunnskap og forståelse for selve menneskerettighetstemaet. Undervisning *for* menneskerettigheter retter seg mot en øving i blant annet kritisk tenkning, hvor hensikten er å bidra til en holdnings- og verdikompetanse (Folkvord et al., 2002; Stray, 2012). Undervisning *gjennom* menneskerettigheter sikter mot en deltagelseskompetanse som skal gjøre elevene i stand til å delta i prosesser og handle ansvarlig (Folkvord et al., 2002; Stray, 2012, s. 23). Stray (2012, s. 23) benytter lignende kompetanseoppbygging når hun skriver om demokratisk kompetanse. Hennes påstand er at disse kompetansenivåene er suksessive som betyr at de bygger på hverandre. Med andre ord skal opplæringen *gjennom* bygge videre på opplæringen *om* og *for*.

Lærebøkens oppgaveoppbygging kan på mange måter sies å være av en suksessiv art slik Stray fremmer de demokratiske kompetansene. Bøkene innleder med oppgaver av typen «test deg selv» som stiller spørsmål direkte tilknyttet teksten med den hensikt å repetere og redegjøre for hva som tidligere er blitt presentert som viktig kunnskap i tekstene. Følgende eksempler kan illustrere nettopp dette: «Hva er menneskerettigheter? Kom med fem eksempler på brudd på menneskerettighetene» (Delta!, 2013, s. 200); «Hvilke sammenhenger er det mellom demokrati, menneskerettigheter og rettsstat?» (Streif, 2009, s. 102); «Gi minst fem eksempler på rettigheter som er nedtegnet i FNs menneskerettighetserklæring» (Fokus, s. 271). Samtlige oppgaver retter her oppmerksomheten mot en opplæring *om* menneskerettigheter ved å henviser til eksplisitt kunnskap elevene trenger å vite om menneskerettighetene.

Lærebøkens oppgavetyper er altså delt inn etter ulike elementer. Som en generell kategorisering, kan det gjøres en forskjell mellom oppgaven av typen «test deg selv» som det ble vist til ovenfor, hvor det særlig er innenfor denne typen oppgaver at undervisning *om* menneskerettigheter finner sin plass. Den andre typen oppgaver retter seg mot diskusjon og refleksjon, og tilsvarer dermed en undervisning *for* menneskerettigheter. Følgende oppgaver

kan vise til at lærebøkene også sikter mot en opplæring *om* menneskerettigheter: «Er det greit at menneskerettighetene brytes i et land dersom det skjer med støtte fra et flertall av befolkningen i landet – for eksempel bruk av dødsstraff? Grunngi svaret» (Streif, 2009, s. 102); «Bør myndighetene ha mulighet til å overvåke telefonsamtaler og internettforbruk for å beskytte samfunnet mot mulige terrorhandlinger? Diskuter» (Fokus, 2013, s. 111); «Diskuter om menneskerettigheter kan rangeres. Er det slik at noen rettigheter er viktigere enn andre rettigheter?» (Delta!, 2013, s. 201). Disse eksempeloppgavene tildeler leserne en aktiv, engasjert og kritisk rolle ved at de åpner for en elev som er kritisk og reflektert i sitt vesen. Det kan derfor trolig tenkes at teksten antar en elev som er i stand til å se flere sider av én sak.

4.2.3 Sammenfatning

Hensikten med å analysere lærebøkernes leserhenvendelser begrunnes ut fra et ønske om å undersøke hvordan menneskerettighetene som sosialt fenomen gjøres relevant for elevene. Dette henger sammen med en antakelse om at lærebøkernes fremstillinger har makt fordi de får lov til å fortelle unge mennesker hvordan verden er.

Som det gikk frem av kapittel 4.1, ble elevene introdusert for menneskerettigheter innenfor henholdsvis en nasjonal og en internasjonal kontekst. Det som tilsynelatende utmerker seg i analysen av leserhenvendelsene, er at lærebøkene i større grad henvender seg til leserne hvor menneskerettighetene omtales innenfor en nasjonaldemokratisk sammenheng. Her introduseres elevene for erfaringsnære eksempler og de gis eksempler på hvilke påvirkningsmuligheter de selv har i samfunnet. Elevene føres med andre ord inn i en verden de selv er en del av og som de lettere kan kjenne seg igjen i, og identiteten de påkalles kan tolkes for å være en norsk identitet. En kan dermed si at menneskerettighetsundervisningen som fremgår av den nasjonale konteksten i større grad peker mot å forberede elever for demokratisk medborgerskap.

Innenfor den internasjonale konteksten, er derimot tilfellet et annet. Her blir leserne invitert inn i verdenssamfunnets ordninger og presentert for hvordan andre tar seg av utfordringene den globaliserte verden står overfor. Fraværet av et tydelig *vi* utover innledningstekstene til kapitlene som omhandler menneskerettighetstematikken, og fraværet av direkte henvendelser til leserne gjennom bruk av eksempelvis pronomenet *du*, kan teksten tenkes å skape en fortolkning som indikerer at elevene i liten grad får en aktiv rollefølelse innad i det internasjonale samfunnet.

5 Drøfting

I dette kapitlet drøftes analysens fortolkninger ytterligere opp mot det teoretiske rammeverket presentert i kapittel to, sett i lys av min problemstilling *hvordan fremstilles menneskerettigheter i lærebøker i samfunnsfag, og hvordan gjøres emnet relevant for elevene?*

I den påfølgende drøftingen vil jeg gå nærmere inn på hvordan menneskerettigheter som et sosialt fenomen fremstilles og hva det settes i sammenheng med i de tre lærebøkene. For det andre vil jeg gå nøyere inn på hvordan leserhenvendelsene samsvarer med, og oppfyller kravet til samfunnsfagets formål om en aktiv medborger, særlig innenfor en global kontekst. Jeg vil også drøfte om lærebøkene imøtekommer intensjonen om en menneskerettighetskultur. Didaktiske implikasjoner vil bli drøftet avslutningsvis.

5.1 Lærebøker i samfunnsfag – en ressurs i menneskerettighetsundervisningen?

Det som er det mest tilsynelatende ved analysen når det kommer til lærebøkernes menneskerettighetsfremstillinger, er at menneskerettighetene i samtlige tre bøker gjør sin fremtreden som hovedsakelig et internasjonalt anliggende knyttet opp mot FN og øvrig internasjonalt samarbeid med hovedvekt på fred. Menneskerettigheter fremstilles således av størst omfang innenfor en juridisk kontekst hvor menneskerettighetserklæringen benyttes som et normfundament verdens stater er pålagt å følge ved implementering i lov. Likevel bør det understrekes at bøkene fremhever at menneskerettighetserklæringen er en viljeserklæring og at den ikke er rettslig bindende for de land som ikke vedtar konvensjonene. I så måte kan det tolkes at lærebøkene henviser til menneskerettighetserklæringen som et ideal, hvilket samsvarer med Starkeys (2012) syn på menneskerettighetserklæringen som han betegner som kosmopolitisk i perspektiv og utopisk i intensjon. Med utopisk mener han at erklæringen viser til en visjon om frihet, rettferdighet og fred i verden, og at dette er en visjon som gir støtte til den utopiske illusjonen (Starkey, 2012, s. 26). Ingen av lærebøkene gir direkte uttrykk for at erklæringen er et ideal. Likevel kan det tenkes at fremstillingene finner sted i en kontekst som gir støtte for nettopp dette ved å knytte menneskerettighetstematikken opp mot kontekster som menneskerettighetsbrudd. Videre later tekstene til å skape en forståelse av at arbeidet for

menneskerettighetene er noe som hovedsakelig begrenses til å skje «der ute» av internasjonale aktører og organisasjoner, hvorav det individualistiske ansvaret begrenses.

Også innenfor hva som ble identifisert som en demokratisk verdi, sammenfattes menneskerettigheter av juridisk art. Her fremgår kanskje menneskerettighetenes juridiske styrke som størst fremtredende ved at det knyttes opp som et kjennetegn på demokratiet og rettsstaten. Denne tolkningen stiller seg likt med Høstmælingens (2010) forståelse og legitimering av menneskerettighetene, hvor han mener at det er den rettslige argumentasjonen som legitimerer normene.

Som analysen viser, fremstilles menneskerettighetene i enkel forstand ut fra den naturrettslige tankegangen som anser menneskerettigheter for å være ukrenkelige rettigheter en har i kraft av å være menneske (Dembour, 2010). Det gis derimot ingen beskrivelse på menneskerettighetenes opphav slik naturrettskolen beskriver. Opphavet kan heller tolkes til å være FNs menneskerettighetserklæring fra 1948. Som det også ble diskutert i kapittel fire, kan manglende beskrivelse av menneskerettighetene som universelle indikere at læreboktekstene i større grad sidestiller seg med den deliberative skolen hos Dembour (2010). Dette fordi tilnærmingen kun anser menneskerettighetene for å bli universelle den dagen alle verdens stater godkjenner menneskerettighetene gjennom lovverket. Dette kan ytterligere styrkes i henhold til lærebøkernes vektlegging av menneskerettigheter som et grunnlag for demokratiets virke og ved presiseringer som at menneskerettighetsbrudd skjer. Likevel fremmes det universalistiske perspektivet ved å hevde at rettighetene i utgangspunktet skal gjelde for alle, at de er normative regler som skal etterstrebes i håp om å få et bedre liv.

Både naturrettskolen og den deliberative skolen vurderer menneskerettigheter ut fra strukturelle føringer gitt ved lovgivning. Mens naturrettskolen mener menneskerettighetene får sin styrke nettopp gjennom lovgivning, mener den deliberative skolen at menneskerettighetene kun eksisterer ved lov og at de videre er et middel som viser vei i det politiske liv (Dembour, 2010). Ved å fremstille menneskerettighetene i sammenheng med samfunnets juridiske strukturer, skapes det en ramme som indikerer at menneskerettighetene for det første er noe vi er gitt ved lov, og for det andre at dets ansvar overføres til et overordnet nivå vekk fra individet. Mine funn samsvarer dermed med hva Magerøy (2014) fant i sin forskning vedrørende valgfaget *politikk og menneskerettigheter*, nemlig at undervisningens hovedvekt synes å gjelde menneskerettigheter sett i forbindelse med lovgivning. Til forskjell fra Magerøy, gir mine tolkninger indikasjoner på at den deliberative

tankegangen er tydeligere i denne studiens lærebøker. Dette er trolig fordi politikk- og menneskerettighetsfaget også vektlegger menneskerettighetenes historiske bakgrunn, hvilket danner grunnlag for at den naturretslige tankegangen vil komme tydeligere til syne fordi naturrettsskolen forklarer menneskerettighetenes opphav.

Det teoretiske rammeverket i kapittel to, viser derimot også til at de etiske aspektene ved rettighetene bør fremheves (Hjorth & Djuliman, 2008; Ekeløve-Slydal, 2014). Dette innebærer at enkeltindividene også har et ansvar for å respektere og håndheve rettighetene. Følgende kommer også frem i menneskerettighetsundervisningens intensjon slik det blant annet blir vist til av FN (United Nations, 2005) og Europarådet (Council of Europe, 2010). Ved at lærebøkene hovedsakelig knytter menneskerettighetene opp mot politiske føringer, både på det nasjonale og det internasjonale planet, kan det tenkes at menneskerettighetsfremstillingene skjer på en ensidig måte. Menneskerettighetstematikken knyttes dermed til hvilke rettigheter elever har i det norske samfunnet, men det sies derimot ingenting om hvordan elever skal handle eller praktisere rettighetene. Det samme gjelder det internasjonale samfunnet hvor det ikke skapes noe etisk bånd mellom elevene og verdenssamfunnet.

Koritzinsky (2012) hevder at valg av perspektiver i samfunnsfag kan finne sted både bevisst og ubevisst, både hva angår lærere og læremidler. På samme tid hevder han at undervisningen, særlig hvor menneskerettighetene er tema, bør formidle et optimistisk syn på fremtiden for å unngå kyniske og pessimistiske holdninger hos elevene (Koritzinsky, 2012, s. 123). Gitt oppgavens metodologi, kan det ikke vites hvordan elevene reagerer på innholdet tekstene søker å formidle. I stedet er det forsøkt å fortolke mulige reaksjoner ut fra selve tekstene. For det første fremstilles menneskerettighetene innenfor ulike sammenhenger. Dette indikerer dermed at leserne fremstilles for flere sider vedrørende menneskerettigheter som sosialt fenomen. Som et overordnet perspektiv, kan særlig harmoni- og konfliktperspektivet hos Koritzinsky (2012) gjenfinnes i fremstillingene. Menneskerettighetene benyttes både for å danne et grunnlag for en fredeligere verden og for å være en demokratisk verdi, samtidig som det kan tolkes at mangel på grunnleggende menneskerettigheter og menneskerettighetsbrudd er en kilde til konflikt og en utfordring for verdenssamfunnet.

For det andre kan det også gjenfinnes hva Koritzinsky (2012) omtaler som et eliteperspektiv – flertalls- og masseperspektiv. Med dette mener jeg at menneskerettighetene hovedsakelig fremstilles i forbindelse med velkjente organisasjoner og aktører som FN. Det vises ikke til

historiske hendelser eller enkeltmenneskers kamp for menneskerettighetene. Svinvik (2012) finner i sin masteroppgave *Elevens holdninger til menneskerettighetene. En kvantitativ studie av utvalg elever ved videregående skole sine holdninger til menneskerettighetene*, at elevene har større kunnskap om dagens situasjon enn hva de har rundt menneskerettighetenes historiske bakgrunn. Dette funnet antyder han at kan skyldes det faktum at menneskerettighetenes historiske bit ikke faller inn under samfunnsfaget (Svinvik, 2012, s. 72). Osler og Starkey (2010) hevder på sin side at disse historiske trekkene kan være av viktig betydning i menneskerettighetsundervisningen da det kan implisere at enkeltmenneskers handling faktisk hjelper. Menneskerettighetshistorikken begrenses blant annet til å gjelde historiefaget, hvilket indikerer at menneskerettigheter er et tverrfaglig felt i skolen. Likevel kan det stilles spørsmål til hvorvidt lærebøker i samfunnsfag også bør åpne for å trekke historiske linjer da en stor del av kampen for menneskerettighetene har blitt drevet frem av enkeltaktører. Innenfor et samfunnsfaglig lys hvis mål er å forme demokratiske medborgere, kan dette tenkes å være av vesentlig faktor ved at det dynamiske ved samfunnet også gjøres tydelig. Denne foranderligheten vil kunne bidra til å synliggjøre påvirkningsmuligheter, noe som igjen kan sidestille seg med aktivt medborgerskap.

5.1.1 Medborgerskap

Det ble ovenfor hevdet at menneskerettighetene gis størst oppmerksomhet innenfor et juridisk anliggende hvor de viser til normative aspekter i samfunnet. Menneskerettighetenes etiske perspektiv er i stor grad fraværende ved første øyekast, og det later til at Hjorth og Djulimans (2008) argumentasjon om nødvendigheten av etikkens plass i menneskerettighetsundervisningen, ikke kan tenkes å identifiseres i oppgavens utvalg. Dog kommer det frem i analysen av leserhenvendelsene at tekstene tildeler leserne posisjoner som aktive, engasjerte og deltagende elever som har påvirkningsmuligheter i samfunnet, samtidig som de presenteres for et demokrati som tar hensyn til mindretallets rettigheter. Tekstene fremstiller dette som en del av menneskers grunnleggende rettigheter. Det legges altså vekt på elevens muligheter og deltagelse i det norske samfunnet, hvor ulike påvirkningskanaler blir presentert. Osler og Starkey (2010) og Hung (2012) hevder at menneskerettighetsundervisningen i stor grad finner sted gjennom en nasjonal medborgerskapsundervisning. Dette elementet kan sies å gjenfinnes i lærebøkene da det er innenfor den nasjonale konteksten tekstene hovedsakelig former direkte henvendelser og gjør stoffet erfaringsnært for elevene kontra hva som skjer i tekstene vedrørende det internasjonale

samfunnet. Denne tolkningen kan trolig styrkes ved at det er innenfor den nasjonale konteksten at lærebøkene i størst grad sikter inn mot en opplæring *om, for og gjennom* menneskerettigheter. Ifølge Stray (2012) er disse tre komponentene avgjørende innenfor en demokratisk medborgerskapsundervisning.

På den andre siden indikerer lærebøkene største fokus på menneskerettighetene innenfor et internasjonalt perspektiv, at bøkene også i stor grad trekker mot det globale medborgerskapet. I teorien kan derfor en lærebokstyrt menneskerettighetsundervisning i størst grad sammenfalle med Bajajs (2011) tilnærming om en menneskerettighetsundervisning for globalt medborgerskap. Dette styrkes også ved at menneskerettighetsfremstillingene stiller seg likt med den deliberative skolen, og til dels naturrettskolen (Dembour, 2010). Som det ble vist til i kapittel to, fremmer Kemp (2005) verdensborgeren som et pedagogisk ideal, hvor han knytter verdensborgeren til et samspill mellom dannelse og utdanning. Kemp (2005) antar at verdensborgeren antakeligvis kommer til å forbli et ideal, men at elevene gjennom skolen kan utvikle en følelse for verdenssamfunnet hvor de i tillegg har en global oppmerksomhet mot de epoketypiske problemene. Disse avgrenser han til å gjelde økonomi, konflikt mellom nasjoner og bærekraftig utvikling (Kemp, 2005, s. 22). Gitt denne oppgavens metodologi, er det ikke gitt å vite om elevene som benytter utvalgets lærebøker oppnår en følelse for verdenssamfunnet. Vi kan bare tolke ut fra de opplysninger tekstene gir oss. Analysen viste at samtlige lærebøker inkluderer leserne som en del av det globale samfunnet ved å forme et globalt fellesskap. Utover dette, har tekstene for det meste et fraværende elevperspektiv. Virkningen av dette kan være at elever blir bevisst sin *status* som verdensborger, men muligens ikke sin *rolle* som verdensborger.

For at et globalt problem skal kunne kalles nettopp globalt, ble det i kapittel to vist til tre faktorer som må oppfylles. For det første er det et globalt problem dersom det er forårsaket av mennesker over hele verden. For det andre er problemene av såpass alvorlighet og størrelse at det kreves samarbeid for å løse dem. For det tredje påvirker problemene en stor del av verdens problemer (Dower, 2003, s. 19-20). Hvordan samsvarer så lærebøkene med dette? Tekstene skaper forutsetninger for å tenke at elementene som presenteres innenfor menneskerettighetskonteksten, som krig, konflikt, terror og fattigdom, alle er av en såpass omfattende grad at det kan anslås for å være globale problemer. På samme tid vektlegges samarbeidet som sentralt, hvor tekstene skaper en forståelse for at verdenssamfunnet styres gjennom samarbeid. Det tredje elementet som understreker at de globale problemene

forårsakes av mennesker er også til stede. Lærebøkene legger vekt på disse aspektene og i så måte opprettes det en ressurs og en forståelse som bidrar til å tenke i retning av det globale medborgerskapet slik det forstås av Dower (2003). Spørsmålene som kan stilles er derimot om det skapes noen forutsetninger for *elevene* til å tenke på seg selv som globale medborgere utover at de tildeles en posisjon i det globale medborgerskapet? Og skapes det noen sammenheng mellom menneskerettighetene og det globale medborgerskapet? Dower (2003) forklarer sammenhengen mellom menneskerettighetene og det globale medborgerskapet for å være at menneskerettighetene utgjør den globale etikken som det globale medborgerskapet baserer seg på. Tekstene gir ingen klare distinksjoner på at menneskerettighetene fremgår som en global etikk og at denne etikken utgjør en fellesskapsfølelse mellom verdens innbyggere. Som det er blitt presisert ovenfor, gir tekstene menneskerettighetsbegrepet mening gjennom å koble det opp mot politiske føringer.

Jeg prøver på ingen måte å underdrive den juridiske viktigheten av menneskerettighetene. Nettopp det faktum at menneskerettighetene er nedfelt i internasjonale og nasjonale lover, vitner om deres styrke dersom en skal tro blant andre Høstmælingen (2010; 2012) og Ekeløve-Slydal (2014). Likevel er det av vesentlig betydning, særlig i undervisning, at også de etiske aspektene ved menneskerettighetene blir gjort kjent (Hjorth & Djuliman, 2008), ved blant annet å vektlegge at også enkeltindivider har et ansvar i dagens globaliserte verden.

Hvorvidt tekstene danner noen forutsetning for å tenke på seg selv som globale medborgere kan diskuteres. På den ene siden er svaret nei. Eleven som aktør er helt fraværende innenfor den internasjonale konteksten. Her former teksten en verden hvor elevene ikke inkluderes. På den andre siden, kan det tenkes å være et svakt ja. For det første former lærebøkene et *vi* innenfor det jeg omtalte for et globalt fellesskap hvor verdenssamfunnet fremstår som fellestrekk. Tekstene skaper dermed en forståelse for at leserne er en del av det globale fellesskapet, og indikerer dermed medborgerskapet som status. Tekstene skaper derimot ingen forståelse av elevene som globale medborgere i betydning medborgerskap som rolle. Denne slutningen kan nok en gang indikere at det etiske perspektivet Hjorth og Djuliman (2008) etterlyser, ikke kan gjenkjennes i lærebøkene innenfor den internasjonale konteksten slik mine tolkninger antyder. For det andre, tildeles Norge en vesentlig plass i det internasjonale samfunnet. Gitt den aktive rollen elevene tildeles innenfor det nasjonale medborgerskapet, kan det tenkes at de gis en mulighet til å tenke i den retning at siden de er med på å styre Norge, er de også implisitt med som aktører i det globale samfunnet.

5.1.2 Skapes det en menneskerettighetskultur?

Både FN (United Nations, 2005) og Europarådet (Council of Europe, 2010) benytter begrepet menneskerettighetskultur i sin omtale av menneskerettighetsundervisningens intensjon.

Djuliman og Hjorth uttrykker følgende om temaet:

Det å skape en menneskerettighetskultur er noe av det viktigste et samfunn kan investere i for å sikre rettferdighet, fred og utvikling. Men i motsetning til andre ressurser som olje, gass og fisk, som er gitt oss fra naturens side, må en menneskerettighetskultur skapes. (Djuliman & Hjorth, 2007, s. 18-19)

En menneskerettighetskultur må med andre ord skapes. Det fordrer dermed at det ikke er nok å inneha faktakunnskaper om menneskerettighetstematikken, undervisningen må også ta sikte på å være holdnings- og verdiskapende hvor elevene møter oppgaver som gjør dem i stand til handling i samfunnet (Folkvord et al., 2002; Bajaj, 2011).

Tekstene i lærebøkene fremmer i stor grad faktakunnskap vedrørende menneskerettighetstematikken. For det første læres elever opp til kunnskap vedrørende det norske demokratiet hvor menneskerettighetene gis mening ved å være et viktig aspekt for alt demokratisk virke. For det andre benyttes menneskerettighetserklæringen for å forklare *hva* menneskerettighetene er og hva de har til intensjon å representere. I så måte oppfyller lærebøkene menneskerettighetsundervisningens intensjon om en opplæring og undervisning *om* menneskerettigheter. Hva angår en undervisning og opplæring *for* menneskerettigheter som blant annet fordrer kritisk tenkning og retter seg mot en holdnings- og verdikompetanse (Folkvord et al., 2002; Bajaj, 2011; Stray, 2012), stiller lærebøkene i noen grad kritiske spørsmål underveis i tekstene.

På samme tid fremstår menneskerettighetstematikken i ulike perspektiver slik det ble drøftet ovenfor. Elevene blir med andre ord ikke fremstilt for tematikken på en ensidig måte, den omtales også i en større kontekst. Tekstene er dog forsiktige i sin omtale av kritiske tanker rundt menneskerettighetene, særlig hva angår den internasjonale konteksten. Likevel kan det sies at de globale problemene og utfordringene menneskerettighetene fremstilles i samspill med, åpner for en rekke perspektiver. Eksempelvis stilles det kritiske spørsmål til demokratiske staters brudd på menneskerettighetene. Det er likevel ikke før i selve oppgavene av typen «reflekter og diskuter» at elevene føres inn i en rolle som kritisk tenkere. Følgende oppgaver kan illustrere nettopp dette: «Bør myndighetene ha mulighet til å overvåke telefonsamtaler og internettbruk for å beskytte samfunnet mot mulige terrorhandlinger?

Diskuter» (Fokus, 2013, s. 111); «Er det greit at menneskerettighetene brytes i et land dersom det skjer med støtte fra et flertall av befolkningen i landet – for eksempel bruk av dødsstraff? Grunngi svaret» (Streif, 2009, s. 102).

Menneskerettighetenes tette tilknytning til demokratiet slik det er vist til ovenfor, kan derfor på den ene siden indikere at lærebøkene legger opp til en undervisning *for* og *gjennom* menneskerettigheter ved at tekstene skaper en forståelse for demokratiets funksjonalitet og setter det i kontrast med semi-autoritære stater. Likeens kan det vitne til en undervisning *for* og *gjennom* menneskerettigheter fordi leserne påkalles en rolle som aktive og handlende individer innad i det norske samfunnet, hvor de gis mulighet til deltagelse og påvirkning gitt ved det norske statsborgerskapet. Mens en opplæring og undervisning *for* menneskerettigheter legger vekt på blant annet kritisk tenkning i mål om å oppnå elevers verdi- og holdningskompetanse (Folkvord et al., 2002; Stray, 2012), fordrer en opplæring og undervisning *gjennom* menneskerettigheter en handlingskompetanse hvor elever skal stimuleres til aktivt engasjement og deltagelse (Folkvord et al., 2002).

Sett i lys av det som omtales som en menneskerettighetskultur kan det derfor tenkes at lærebøkene er på vei mot denne intensjonen, men at tematikken mest av alt skjer gjennom faktaformidling. Når det er sagt, er lærebøker i enkel forstand kun et hjelpemiddel i undervisningen. Det er med andre ord også opp til læreren å sørge for at denne kulturen finner sted.

5.2 Didaktiske implikasjoner

En implikasjon ved menneskerettighetsundervisningen i samfunnsfag i videregående, kan skyldes læreplanens snevre fokus. Menneskerettigheter blir, som det ble understreket i kapittel to, kun benyttet som eksplisitt begrep i 2 av 35 kompetansemål. Likevel bør det poengteres at ytterligere emner i læreplanen omfavner menneskerettighetstematikken, men da av implisitt natur (Koritzinsky, 2012). Dersom det er slik at lærere fremdeles opplever manglende kunnskap på feltet (Senter for fredsbygging og konflikthåndtering, 2003; Hjorth & Djuliman, 2008), samtidig som Utdanningsdirektoratet (2010) selv mener menneskerettighetstematikken er opprettholdt i skolens styringsdokumenter, vil dette naturlig nok ha implikasjoner for den faktiske undervisningen som skjer i norske klasserom. Da kan det kanskje tenkes at det er lærebøkene som danner grunnlaget for undervisningen.

Lærere har behov for kunnskap om lærebøkers påvirkningskraft og funksjon. Sett i lys av at det ikke lenger foreligger et eget godkjenningsorgan for lærebøker, er det nå i større grad opp til den enkelte skole og lærer å velge hvilken lærebok de ønsker å benytte (Koritzinsky, 2012). Dette indikerer at spesielt lærere kan ha behov for kunnskap vedrørende lærebokas betydning i undervisningen. Som vist, benytter lærebøkene seg av flere perspektiver slik Koritzinsky (2012) anbefaler. Likevel vil det være av avgjørende betydning at disse perspektivene ytterligere praktiseres av læreren og at de gjøres gjenkjennelige for elevene. Læreren bør i tillegg være seg bevisst sin formidling gjennom valg av perspektiver.

Koritzinsky (2012) hevder som tidligere nevnt, at lærebøkene fungerer som en guide i undervisningen. Samtidig peker både han og Selander og Skjelbred (2004) på at lærere som føler seg faglig usikre, lettere kan la seg styre av læreboka. Dette kan ha implikasjoner for praksis sett i lys av denne studien av særlig to grunner. For det første viser forskning at lærere i videregående skole mener de har manglende kompetanse vedrørende menneskerettighetstematikken og menneskerettighetsundervisningen (Senter for fredsbygging og konflikthåndtering, 2003). Dersom dette er tilfelle, vil lærere trolig styres av lærebøkene i undervisningen. For det andre kan det være en implikasjon sett i sammenheng med at lærebøkens elevperspektiv er begrensende innenfor den internasjonale menneskerettighetskonteksten, som er den dominerende i lærebøkene. Dersom ikke elevene opplever undervisningen som relevant og meningsfull, vil heller ikke samfunnsfagets sosialkonstruktivistiske læringssyn fremmes, og undervisningen kan begrenses gjennom å være for faktaorientert.

En mulig implikasjon for elevene innenfor denne studiens rammer kan derfor være nettopp det at menneskerettighetene ikke gjøres av meningsfull karakter. Dette kan igjen virke begrensende på samfunnsfagets formål om et aktivt medborgerskap, hvor menneskerettighetsundervisningen lærebøkene gir, kun gjøres relevant innenfor en nasjonal sammenheng, hvor det kan tolkes at tekstene heller stimulerer til nasjonalt medborgerskap. Gitt samfunnsfagets sosialkonstruktivistiske læringssyn, er læreren nødt til å tenke gjennom hvordan undervisningen kan engasjere elevenes forforståelse, erfaringer og/eller interesser og hvordan undervisningen kan stimulere elevenes aktive læringsprosesser (Koritzinsky, 2012). Det at lærebøkene i størst grad fremmer menneskerettighetstematikken innenfor en opplærende art, kan tyde på at særlig kapitlene vedrørende det internasjonale samfunnet samsvarer med hva Selander og Skjelbred (2004) omtaler som den tradisjonelle

lærebokteksten, hvis kjennetegn er å reprodusere og huske tekst. Denne studien vil forhåpentligvis kunne hjelpe lærere til å forstå innholdet i lærebøkene og gi en indikasjon på hvordan lærebøkene bør benyttes i undervisningen, samt hvilken påvirkningskraft de kan tenkes å ha.

Noddings (2005b) hevder at en stor del av medborgerskapsundervisningen bør legges til samfunnsfagene. Likevel påpeker han at ideen om det globale medborgerskapet bør være av tverrfaglig karakter da elementer vedrørende det globale medborgerskapet, eksempelvis bærekraftig utvikling, også finner sin plass innenfor naturfaget. Litteraturfag kan på sin side benyttes til behandling av moralske spørsmål, mens matematikk kan benyttes til å studere fødselsrater etc. (Noddings, 2005b, s. 123). Poenget med å trekke frem disse perspektivene er at menneskerettigheter er et tverrfaglig emne i den norske skolen. Skal det gripe inn i elevers erfaringsnære verden, bør det tas sikte på å stimulere flere sider ved elevers læring hvor en tverrfaglig samhandling bør eksistere. Historiefaget kan bidra til å skape et historisk perspektiv på menneskerettighetene, slik det trolig også gjør. På samme tid stiller samfunnsfaget sterkt i menneskerettighetsundervisningen ved å være et dagsaktuelt fag som tar sikte på å skape en erfaringsnær verden for eleven, samtidig som det er et kritisk fag som tar sikte på å stille kontroversielle spørsmål om samfunnet.

6 Konklusjon

Menneskerettighetstematikken er av viktig relevans i samfunnsfaget, både som en grunnleggende verdi opplæringen skal tuftes på, og som et eget undervisningsemne. Særlig i et fag som samfunnsfag som skal ta sikte på å utdanne elever til kritiske, solidariske og engasjerte samfunnsborgere, spiller menneskerettighetene en viktig rolle. Læreplan i samfunnsfag understreker at elever skal ha en forståelse av og oppslutning om menneskerettighetene (Kunnskapsdepartementet, 2013). For at denne intensjonen skal imøtekommes, krever det en undervisning som på den ene siden bidrar med tilstrekkelig kunnskap hva angår menneskerettighetstematikken. Dersom intensjonen om en oppslutning rundt menneskerettighetene skal nås, kreves det imidlertid en undervisning som strekker seg utover ren faktakunnskap og som skaper et rom bestående av relevans og mening for elevene. Det må med andre ord skapes en menneskerettighetskultur.

Målet med studien har vært å etablere ny kunnskap om hvordan menneskerettighetstematikken finner sted i samfunnsfag i den videregående skole, gjennom en analyse av lærebøker. Dette målet er blitt undersøkt gjennom følgende problemstilling: *Hvordan fremstilles menneskerettigheter i lærebøker i samfunnsfag, og hvordan gjøres emnet relevant for elevene?*

Studien viser at menneskerettighetene fremstilles innenfor henholdsvis en nasjonal og en internasjonal kontekst. Menneskerettigheter beskrives som en utelukkende positiv verdi for både det nasjonale og det globale samfunnet, men det vises også til nyanseringer som presiserer at menneskerettighetene ikke er like over alt. Ut fra analysen kan det tolkes at lærebøkene ikke fremmer menneskerettighetene som universelle i sin realitet. Denne slutningen styrkes ytterligere ved at betegnelsen universelle menneskerettigheter ikke blir brukt. Lærebøkene kan derfor tolkes for å sidestille seg med den deliberative skolen som hevder at menneskerettigheter realiseres gjennom lovverk. Det er først når hele verdens befolkning anser menneskerettigheter for å være den beste praksis for å styre samfunnet, at menneskerettighetene kan bli universelle (Dembour, 2010). Ved å sette menneskerettigheter i sammenheng med samfunnets juridiske forhold, begrenses menneskerettighetenes moralske aspekt. Fraværet av betegnelsen universelle menneskerettigheter kan dermed indikere at det etiske perspektivet som etterlyses i menneskerettighetsundervisningen (Hjorth & Djuliman, 2008), ikke kan gjenkjennes i lærebøkene slik studiens tolkninger indikerer.

Innenfor den demokratiske konteksten fremmes menneskerettigheter som et kjennetegn på demokratiske styresett. Det er her menneskerettighetstematikken eksplisitt gjøres meningsfull for elevene. I denne konteksten formes det et *vi* gjennom det norske fellesskapet. Likeens retter lærebøkene seg i større grad til leserne, både gjennom bruken av *vi*, men også ved å benytte pronomenet *du*. Denne slutningen kan gi en indikasjon på at tekstene søker å støtte opp om et nasjonalt medborgerskap, hvor menneskerettighetene er rettigheter en har i form av å være norske statsborgere. Det skapes med andre ord et felles referansepunkt mellom tekst og leser.

Det er likevel innenfor den internasjonale konteksten at menneskerettighetstematikken i størst grad behandles. Her settes menneskerettighetene i sammenheng med noen av indikatorene Dower (2003) og Kemp (2005) fremmer som viktige i forbindelse med å utdanne elever til globale medborgere, eksempelvis fattigdom og konflikt. Menneskerettighetstematikken fremmes her både som en løsning på verdens konflikter og som en utfordring ved at manglende menneskerettigheter begrunnes for å være en årsak til blant annet krig og terror. Elementer vedrørende det globale medborgerskapet kan derfor sies å gjenfinnes i lærebøkene. Analysen av leserhenvendelsene viser at lærebøkene skaper et felles *vi* i innledningstekstene til det internasjonale samfunnet, som understreker at alle er en del av det globale samfunnet. Utover dette, fremgår elevperspektivet som snevert, forstått som at leserne i liten grad inviteres med i teksten. Denne slutningen indikerer at lærebøkene gir elevene liten mulighet til å tenke på seg selv som en del av et fellesskap av globale medborgere. Fremstillingene finner sted i en verden elevene ikke er en del av, hvor det internasjonale samfunnet styres av internasjonale aktører og stater. Elevene trenger dermed ikke ta del i verdenssamfunnet slik det blir lagt opp til innenfor den nasjonale konteksten. Dette skaper en avstand mellom elevrollen og menneskerettighetene som gjør menneskerettighetsproblematikken mindre relevant for leserne. Dette kan medføre implikasjoner for praksis, hvor det vil stille krav til samfunnsfaglæreren vedrørende formidling av tematikken sett i sammenheng med det sosialkonstruktivistiske læringssynet.

Som en avsluttende bemerkning kan denne studien føye seg inn i et bilde hvor samfunnsfaget formidler faktakunnskap heller enn at det skaper engasjement og synliggjør hvordan elevene selv kan være aktive medborgere. Dette kan medføre implikasjoner for samfunnsfagets formål om aktivt medborgerskap. Lærebøkene henvender seg dermed i liten grad til elevene som

globale medborgere og studien kan indikere at både samfunnsfaget og lærebøker bør søke å tilby en mer virkelighetsnær undervisning om menneskerettighetene.

Disse funnene er basert på et lite utvalg, både hva gjelder mangfoldet av lærebøker i samfunnsfag og selve utvalget som har vært gjenstand for denne studien. Dette antyder at det vil være relevant med flere studier innenfor menneskerettigheter i samfunnsfag. Denne studien kan for det første danne et grunnlag for å undersøke hvordan de utvalgte delene fra lærebøkene og kompetansemålene i læreplanen faktisk benyttes i undervisningen. Ved å observere undervisning og foreta intervjuer av både lærere og elever, vil en kunne undersøke hvordan samfunnsfaget faktisk vektlegger menneskerettigheter i sin undervisning. På samme tid kan det være nyttig å se på lærernes anvendelse av denne studiens utvalgte lærebøker, men også øvrige lærebøker. Elevenes subjektive forståelse av lærebøkene innhold vil også være av interesse.

Denne studien har vist at det er i forbindelse med demokratiet og den norske konteksten at emnet gjøres mest relevant for elevene. Med bakgrunn i dette vil det være interessant å analysere nærmere hvordan bevissthet og kunnskap om menneskerettigheter også formidles gjennom andre temaer i lærebøkene. Sett i lys av menneskerettighetserklæringen og menneskerettighetsundervisningens formål om å skape en menneskerettighetskultur basert på respekt og toleranse overfor andre folkeslag og nasjoner, vil det være naturlig å finne betydningsfulle elementer innenfor eksempelvis temaet kultur. Dette kan bidra til utfyllende kunnskap om hvordan lærebøkene sikter mot en opplæring *om, for og gjennom* menneskerettigheter. På samme tid kan det bidra til å styrke bevisstheten rundt menneskerettighetsundervisningens muligheter for lærere.

Samfunnsfaget som obligatorisk fellesfag bør gis større fokus hva angår forskning rundt menneskerettighetstematikken i den norske skole. Med bakgrunn i den globaliserte verden og FNs nye bærekraftsmål, vil det også være av betydning å rette blikket over på et perspektiv vedrørende det globale medborgerskapet og alle individers felles ansvar for verden som helhet. Dersom lærebøker, og undervisning for øvrig, skaper en bredere referanseramme mellom menneskerettighetstematikken og dens relevans for elevene, vil samfunnsfaget trolig i større grad kunne oppnå sitt dannelses- og medborgerskapsmandat.

Litteraturliste

- Arnesen, E., Berdal, O.B., Heir, M., Skøien, P., & Amundsen, J.S. (2009). *Streif. Samfunnsfag for videregående* (2 utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bajaj, M. (2011). Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches. *Human Rights Quarterly*, 33(2), 481-508. doi: 10.1353/hrq.2011.0019
- Berg, T. (1999). Framstillingsformen i lærebøker – fagorientert eller elevorientert? I E.B. Johnsen (Red.), *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk* (s. 97-106). Oslo: Tano Aschehoug.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv* (s. 171-183). Bergen: Fagbokforlaget.
- Coomans, F., Grünfeld, F., & Kamminga, M.T. (Red.). (2009). A Primer. I *Methods of Human Rights Research* (s. 11-17). Antwerp: Intersentia.
- Council of Europe. (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Hentet 3. mai 2016 fra <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016803034e5>
- Dembour, M.-B. (2010). What are Human Rights? Four Schools of Thought. *Human Rights Quarterly*, 32(1), 1-20. doi: 10.1353/hrq.0.0130
- Djuliman, E., & Hjorth, L. (2007). *Bygg broer, ikke murer. 97 øvelser i menneskerettigheter, flerkulturell forståelse og konflikthåndtering*. Oslo: Humanist Forlag.
- Donnelly, J. (1998). *International human rights* (2 utg.). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Dower, N. (2003). *An Introduction to Global Citizenship*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Eco, U. (1979). *The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington, Ind: Indiana University Press.
- Ekeløve-Slydal, G. (Red.). (2014). Kap. 1: Hva er menneskerettigheter? I *Menneskerettigheter. En innføring* (s. 15-41). Oslo: Humanist forlag.
- FN. (1948). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet 29. april 2016 fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Folkvord, G.K., Eikås, V., Trana, J., & Amnesty International Norge. (2002). *Skritt for skritt. Materiell til undervisning om menneskerettigheter. Del 1: Innføring og praktiske hjelpemidler*. (Basert på Amnesty International, First steps (London, 1996). Oslo: Amnesty International Norge. Hentet 27. april 2016 fra <http://www.amnesty.no/sites/default/files/13/Skritt%20for%20skritt%201.pdf>

- Frímannsson, G.H. (2011). Cosmopolitanism, nationalism, citizenship and the classroom. *Nordic Studies in Education*, 31(2), 86-95. Hentet fra <https://www.idunn.no/np/2011/02/art08>
- Hansen, T.I. (2010). Kap. 3: Den fænomenologiske tilgang. I S.V. Knudsen, & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 52-71). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haraldsen, M., & Ryssevik, J. (2013). *FOKUS Samfunnsfag* (3 utg.). Oslo: Aschehoug.
- Hjorth, L., & Djuliman, E. (2008). Bygg broer, ikke murer – med menneskerettigheter. *Kirke og kultur*, 113(3), 216-224.
- Holgensen, T.S., Iversen, M., & Kosberg, E. (2013). *Delta! Samfunnsfag VG1/VG2*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hung, R. (2012). Being human or being a citizen? Rethinking human rights and citizenship education in the light of Agamben and Merleau-Ponty. *Cambridge Journal of Education*, 42(1), 37-51. doi: 10.1080/0305764X.2011.651202
- Høstmælingen, N. (2010). *Hva er menneskerettigheter* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høstmælingen, N. (2012). *Internasjonale menneskerettigheter* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hågvar, Y.B. (2007). *Å forstå avisa. Innføring i praktisk presseanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnsen, E.B. (Red.). (1999). Kap. 1: Læreboken. I *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk* (s. 9-14). Oslo: Tano Aschehoug.
- Jørgensen, M.W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag. Samfundslitteratur.
- Kemp, P. (2005). *Världsmedborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet* (Joachim Retzlaff, Overs.). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet. (1993). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Klafki, W. (2001). Tredje studie. En kritisk-konstruktiv didaktiks grundtræk. I *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (s. 101-160). (Bjørn Christensen, Overs.). Forlaget Klim.
- Knudsen, S.V., & Aamotsbakken, B. (Red.). (2010). Kap. 1: Refleksjoner over pedagogiske tekster. I *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 13-31). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra <http://www.udir.no/k106/SAF1-03>
- Magerøy, S.M. (2014). *Diskurs og toleranse i menneskerettighetsundervisning. En studie fra norsk videregående skole* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra <http://hdl.handle.net/10642/2124>
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review* 62(3), 279-300. Hentet fra <http://search.proquest.com/docview/212250067/abstract/6055496D6B441FBPQ/1?accountid=14699>
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach* (2 utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Michaelsen, E. (1999). «Hvordan skal vi rekke alt?» *Om lærerens og lærebokas forhold til læreplanen (L97)*. I E.B. Johnsen (Red.), *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk* (s. 49-53). Oslo: Tano Aschehoug.
- Moon, R.J., & Koo, J.-W. (2011). Global Citizenship and Human Rights: A Longitudinal Analysis of Social Studies and Ethics Textbooks in the Republic of Korea. *Comparative Education Review*, 55(4), 574-599. doi: 10.1086/660796
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Noddings, N. (Red). (2005a). Global citizenship: Promises and Problems. I N. Noddings & Boston Research Senter for the 21st Century, *Educating citizens for global awareness* (s. 1-21). New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (Red.). (2005b). What have we learned? I N. Noddings & Boston Research Senter for the 21st Century, *Educating citizens for global awareness* (s. 122-135). New York: Teachers College Press.
- Osler, A. & Starkey, H. (2010). *Teachers and Human Rights Education*. Oakhill: Trentham books.
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Senter for fredsbygging og konflikthåndtering i Norge. (2003). *Kartlegging av menneskerettighetsundervisning i et utvalg av norske skoler: sluttrapport 2003*. Oslo: Læringscenteret.
- Skjelbred, D., Solstad, T., & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Høgskolen i Vestfold. Hentet fra http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005
- Solhaug, T. (2006). Kap. 13: Strategisk læring i samfunnsfag. I A. Turmo, & E. Elstad (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 227-244). Oslo: Universitetsforlaget.

- Starkey, H. (2012). Human rights, cosmopolitanism and utopias: implications for citizenship education. *Cambridge Journal of Education*, 42(1), 21-35. doi: 10.1080/0305764X.2011.651205
- Stray, J.H. (2012). Kap. 1: Demokratipedagogikk. I K.L. Berge, & J.H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J.H. (2014). Kap. 38: Skolens demokratimandat. I J.H. Stray, & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 651-664). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2 utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning. Cappelen akademisk forlag.
- Svinvik, H.V. (2012). *Elevers holdninger til menneskerettighetene. En kvantitativ studie av et utvalg elever ved videregående skole sine holdninger til menneskerettighetene* (Masteroppgave). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Sætre, P.J. (2013). Kap. 7: Hvorfor skal vi ha samfunnsfag i skolen? I G. Langfeldt, & V.F. Moe (Red.), *Å lære å bli lærer. Lærerutdanning etter GLU-reformen* (s. 131-143). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Turmo, A. (1999). «Du er et dyr!» *Om ideologier i lærebøker*. I E.B. Johnsen (Red.), *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk* (s. 69-77). Oslo: Tano Aschehoug.
- Tønnesson, J.L. (2010). Kap. 9: Leserens modell – om relevansen av resepsjonsteori. I S.V. Knudsen, & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 176-195). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- United Nations. (2005). *Revised draft plan of action for the first phase (2005-2007) of the World Programme for Human Rights Education*. Note by the Secretary-General. Hentet 1. mai 2016 fra <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/253/74/PDF/N0525374.pdf?OpenElement>
- United Nations. (2016). Sustainable Development Goals. Hentet 23. april 2016 fra <http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Kartlegging av temaer knyttet til menneskerettigheter og demokratiforståelse i læreplanverket. Oppdrag 34/2010*. Kunnskapsdepartementet: Oslo. Hentet 14. mai 2016 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Utdanningsdirektoratet/Menneskerettigheter-og-demokrati-i-lareplanene/>
- Vareberg, O.C. (2013). Kap. 3: «Vi har lært mye svensk av Emil i Lønneberget». *Vikonstruksjoner i norskfaglige lærebøker*. I S.V. Knudsen (Red.), *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis* (s. 59-82). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Aamotsbakken, B. (2008). Leserposisjoner og læreboktekster. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 2(2), 61-79. Hentet fra <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2008/2008-02-5.pdf>