



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Menneskerettar – Universelt, men ikkje for alle

Human Rights – Universal, but not for everyone

Jahn Petter Skrede Hellebust

Master i samfunnsfagdidaktikk

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Rettleiar: Vibeke Vågenes

15. mai 2020

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Samandrag

Menneskerettar er eit stort fenomen som kan forståast på ulike måtar, og Dembour (2006) si skuleinndeling viser ulike menneskerettsforståingar som finnast. Denne masteroppgåva er ein studie av korleis menneskerettar blir forstått av aktørar på ulike nivå av utdanningssystemet i Tanzania. Studien er bygga opp rundt Dembour (2006) si skuleinndeling, og hennar kategoriar. Denne studien derimot, ser nærmare på kultur og utdanning, noko som Dembour (2006) tek lite omsyn til. Menneskerettar blir forstått som noko naturleg og universelt, men kultur, kontekst og lover som setter avgrensingar for menneskas fridom, gir eit syn på at menneskerettar i realiteten ikkje er universelt. Samtidig er også utdanning ein sentral del av menneskerettar. Ein kan ikkje ta ansvar og kjempe for rettane sine egne og andre sine rettar, om ein ikkje har kunnskap om dei.

Nøkkelord: Menneskerettar, Dembour, utdanning, universelt, kultur, kontekst, Tanzania

Abstract

Human rights are a large phenomenon that could be explained in various ways, and Dembours (2006) schools of human rights shows the different human rights understandings that exists. This Masers' thesis is a study of how human rights are understood by actors in different levels of the educational system in Tanzania. The study was structured after Dembours (2006) human rights schools, and her categorization. However, this study takes a closer look at culture and education, which Dembour (2006) does not consider much. Human rights are understood as something natural and universal, but culture, context, and laws which limits the freedom of the people, shows that human rights are not actual universal. Also, education is an important part of human rights. You can't take responsibility and fight for your own and other people's rights if you don't understand them.

Keywords: Human rights, Dembour, education, universal, culture, context, Tanzania

Forord

Arbeidet med masteroppgåva har vore ein utfordrande prosess, men samtidig spennande å lærerik. Eg har vore så heldig å få reise tilbake til Tanzania og gjennomføre feltarbeid, og kom her i kontakt med mange hyggelige menneske. Etter seks år på Høgskulen på Vestlandet blir det vanskelig å gi slipp på studenttilværet, men gler eg meg til å starte som lærar.

Eg vil takke masterklassen etter to år med fantastisk selskap gjennom heile master-prosessen. Av dei vil eg spesielt takke mine samburar Ingrid og Alexander for det beste året eg kunne ha bedt om. Utan dei hadde eg aldri hatt det så kjekt med denne masteroppgåva.

Til slutt vil eg takke rettleiaren min, Vibeke Vågenes, samt Anders Haugen, som har oppfordra meg til å reise på feltarbeid og alltid vist stor interesse i det eg har jobba med.

Innhald

SAMANDRAG	II
ABSTRACT	III
FORORD	IV
FORKORTINGAR	VIII
FIGURAR	IX
TABELLAR	X
BILETE	XI
1 INTRODUKSJON	1
1.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKINGSSPØRSMÅL	2
1.2 AVGRENSING	2
1.3 OPPGÅVAS STRUKTUR	3
1.4 TANZANIAS HISTORIE OG UTDANNINGSSYSTEM	3
1.4.1 <i>Historisk kontekst</i>	3
1.4.2 <i>Utdanningssystem</i>	4
2 MENNESKERETTSSITUASJONEN I TANZANIA	7
3 TIDLEGARE FORSKING	9
3.1 MENNESKERETTSUNDERVISING I TANZANIA	9
3.2 TEORiar OM MENNESKERETTAR I RELASJON TIL FORSTÅINGAR AV MENNESKERETTSUTDANNING	10
4 TEORI	13
4.1 GOODLAD OG LÆREPLANENS FEM ANSIKT	13
4.2 MENNESKERETTAR – EIN KLAR DEFINISJON?	14
4.3 DEMBOUR – DEI FIRE MENNESKERETTSSKULANE	15
4.3.1 <i>Universalitet</i>	18
4.3.2 <i>Menneskerettar i lovene?</i>	22
4.3.3 <i>Utdanning</i>	23
5 DISKURSANALYSE – SOM METODOLOGISK UTGANGSPUNKT	27
5.1 DISKURSANALYSE	27
5.2 SOSIALKONSTRUKTIVISME	28
5.3 DISKURSIV KAMP	29
5.4 DISKURSANALYSE OG TOLKINGSGRUNNLAG	30
6 METODISK TILNÆRMING	33
6.1 INTRODUKSJON	33
6.2 OMGREPSAVKLARING OG METODEVAL	33
6.3 AKTØRAR	34
6.3.1 <i>Organisasjonane</i>	34
6.3.2 <i>Dei universitetstilsette</i>	36
6.3.3 <i>Lærarane</i>	36
6.3.4 <i>Lærarstudentane</i>	37
6.4 SEMISTRUKTURERT INTERVJU	37

6.4.1	<i>Semistrukturert intervju med organisasjonane</i>	39
6.4.2	<i>Semistrukturert intervju av dei universitetstilsette</i>	39
6.4.3	<i>Semistrukturert intervju av lærarar</i>	40
6.5	FOKUSGRUPPER MED STUDENTGRUPPE	40
6.6	DET DISKURSIVE ANALYSEARBEIDET MED RESULTAT FRÅ INTERVJUA	41
6.7	RELIABILITET OG VALIDITET	43
6.8	METODISKE UTFORDRINGAR	45
6.8.1	<i>Språk</i>	45
6.8.2	<i>Tid</i>	46
6.8.3	<i>Temaet</i>	46
6.8.4	<i>Intervjuomgivningar</i>	47
6.9	ETISKE UTFORDRINGAR	47
7	ANALYSE	49
7.1	MINE TIDLEGARE FORSTÅINGAR	51
7.2	LÆREPLANEN OG LÆREBOKAS INNHOLD	52
7.3	EIT NATURLIG ELLER KONSTRUERT FENOMEN?	55
7.3.1	<i>Naturlig</i>	55
7.3.2	<i>Utfordringar</i>	58
7.3.3	<i>Oppsummering</i>	59
7.4	UNIVERSALITET ELLER KULTUR?	60
7.4.1	<i>Universelt, men ikkje realistisk</i>	60
7.4.2	<i>Kontekst og kultur</i>	65
7.4.3	<i>Universelt – men ikkje for alle</i>	68
7.4.4	<i>Religion</i>	72
7.4.5	<i>Oppsummering</i>	75
7.5	INDIVIDET ELLER KOLLEKTIVET	77
7.5.1	<i>Lover eller moral?</i>	77
7.5.2	<i>Ein skepsis til myndighetene</i>	79
7.5.3	<i>Individets ansvar for fellesskapet</i>	82
7.5.4	<i>Oppsummering</i>	84
7.6	UTDANNING OG FORSTÅING	85
7.6.1	<i>Utdanning – om du ikkje forstår rettane dine kan du bli behandla urettferdig</i>	86
7.6.2	<i>Undervisning om kultur og menneskerettar</i>	88
7.6.3	<i>Kritikk til menneskerettsutdanninga i Tanzania</i>	90
7.6.4	<i>Oppsummering</i>	93
8	KONKLUSJON	95
9	LITTERATURLISTE	99
10	VEDLEGG	103
	VEDLEGG 1: OM INFORMANTANE	103
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTAR	104
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE LÆRARAR	108
	VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE UNIVERSITETSTILSETTE	112
	VEDLEGG 5: INTERVJUGUIDE ORGANISASJONAR	116
	VEDLEGG 6: INTERVJUGUIDE LÆRARSTUDENTAR	119

Forkortingar

CCM	Chama Cha Mapinduzi
FN	Dei sameinte nasjonane
LGBT	Lesbian, gay, bisexual, and transgender
LHRC	Legal Human Rights Centre
HRE	Human Rights Education
NGO	Non-governmental organization
NSD	Norsk senter for forskingsdata
SEDP	The Secondary Education Development Plan
TANU	Tanganyika African National Union
TIE	Tanzania Institute of Education

Figurar

Figur 1: Korleis læreplanen implementerast i skulen i følgje Goodlad. Kan vise korleis dei ulike delane av utdanningssystemet heng saman i forhold til menneskerettsdiskursane.

49

Tabellar

Tabell 1: Oversikt over utdanningssystemet på fastlands-Tanzania (Mashaza & Majani, 2018, s.127)	5
Tabell 2: Dembours skuleinndeling (Kopiert og omsett frå: Dembour, 2006, s.254 – mi omsetjing)	17
Tabell 3: Kategorisering og inndeling av informantanes meiningar	43

Bilete

Bilde 1: Viser kva læreboka vektlegg om menneskerettar, blant anna ytringsfridom, Civics for Secondary Schools (Abeid & Olutu, 2009, s. 29). 53

Bilde 2: Brot på menneskerettar, menneskes rett til å ytre seg og regjeringa som bryter dette gjennom blant anna politivald, Civics for Secondary Schools (Abeid & Olutu, 2009). 54

1 Introduksjon

Det er no over 70 år sidan FNs Menneskerettserklæring blei underteikna som ein reaksjon på brutaliteten etter to verdskrigar. Gjennom å gradvis synleggjere det i konvensjonane og implementere det i lovene, har menneskerettane fått auka tyding over heile verda.

Menneskerettane er grunnleggjande rettar som alle har uansett kjønn, alder, religion, legning eller nasjonalitet (FN-sambandet, 2019). Dei skal sikre alle menneske både sivile og politiske rettar og økonomiske og sosiale rettar. Sjølv om det har gått 70 år sidan Menneskerettserklæringa blei underteikna, ser vi likevel daglige meldingar om brot på menneskerettane.

Tanzania har vore gjennom ei stor utvikling sida landet blei sjølvstendig i 1961. Men sjølv om Tanzania har opplevd økonomisk vekst, er det blant dei fattigaste landa i Afrika, og landet har i stor grad vore prega av korrupsjon (FN-sambandet, 2020). Sjølv om noverande president, John Magufuli, har jobba ein hard kamp for å fjerne korrupsjon i landet, har det etter hans innsetjing som president i 2015, vore rapportert ei rekke tilfelle av menneskerettsbrot i landet. I ein rapport gjennomført av *Human Rights Watch*, som tok føre seg hendingar knytt til menneskerettar i Tanzania i 2019, vart det belyst ei rekke menneskerettsbrot som endå skjer i landet. Dette er brot som skjer på nasjonalt nivå. Ein av dei mest sentrale utfordringane som Tanzania står over knytt til menneskerettsbrot, er myndigheitens innskrenkingar av ytringsfridomen, og medias pressefridom (Human Rights Watch, u.d.). Vidare tek rapporten føre seg bortføringar av menneske frå opposisjonsparti og andre kritikarar, kriminalisering av homofile, forvising av gravide jenter frå skulen og avgrensingar i rettar til kvinner, menneske som er uføre og flyktningar frå Burundi (Human Rights Watch, u.d.).

Menneskerettar er eit fenomen har vokse fram til å bli noko som det er internasjonal einigheit om, noko som gjer at vi kanskje ikkje tenker så mykje på det. Det er ikkje noko vi ofte går og tenker på, det er ikkje ein vanleg del av kvardagen til folk flest, og det er ikkje noko vi snakkar om utan at det dukkar opp på nyheitene frå eit anna land, helst eit land i krig eller eit utviklingsland med korrupte leiarar og fattige menneske. Men det finnast likevel ei rekke måtar å forstå fenomenet på. Og desse forståingane kan vere påverka av ulike faktorarar i samfunnet. Korleis ein ser på menneskerettar i vestlige land, kan vere forskjellig for korleis ein ser på menneskerettar i utviklingsland.

Utdanning kan vere ein viktig faktor for å kunne skape forståing omkring menneskerettar, samt gi elevar mogeligheit til å kjenne att menneskerettsbrot når det skjer og korleis ein skal handtere det. Den politiske situasjonen i Tanzania, som passiviserer innbyggjarane ved å slå hard ned mot kritikk, kan ha ei innverknad for korleis synet på menneskerettar innanfor utdanningssystemet er. Korleis ser ein på menneskerettar? Er det universelt? Korleis står synet på menneskerettar som universelt i forhold til kultur og religion? Kven er ansvarlig for å oppretthalde rettane, individet, kollektivet, myndigheitene eller det internasjonale samfunnet? Og kva har utdanning å seie oppi alt dette?

1.1 Problemstilling og forskingsspørsmål

Hovudproblemstillinga for denne masteroppgåva er:

Korleis blir menneskerettar forstått blant aktørar på ulike nivå innan utdanningssystemet og relevante organisasjonar i Tanzania?

For å kunne svare på denne problemstillinga, har eg utforma følgjande forskingsspørsmål:

- I. Er menneskerettar forstått som noko universelt, og korleis heng dette saman med aktørane sine meiningar om kultur og religion?
- II. Er det eit individuelt eller kollektivt ansvar å oppretthalde menneskerettane?
- III. Kva syn har aktørane på menneskerettsutdanning?
- IV. Har utdanningsnivå/yrkesrolle noko å seie for aktørane sine forståing av menneskerettar?

1.2 Avgrensing

Før eg reiste på feltarbeid valte eg å avgrense problemstillinga mi til å kunn handle om korleis menneskerettar blir forstått hos aktørar på ulike nivå innan utdanningssystemet i Tanzania. Eg valte å konsentrere meg om lærarar på ungdomstrinnet som underviste i *Civics*, samt *General Studies*, sidan dette er fag som omhandlar menneskerettar på ungdomstrinnet. Eg valte også å intervjuje lærarstudentar som studerte innanfor faga *Civics*, *General Studies* og/eller *Political Science*, og universitetstilsette for å kunne sjå om det var noko skilje mellom forståingane av menneskerettar på dei ulike nivåa av utdanningssystemet, og om utdanningsnivå hadde noko å

seie for kva dei svara. Organisasjonar som jobba i tilknytning til menneskerettar blei også teke med i studien for å kunne få eit anna perspektiv på menneskerettar enn kva aktørane frå dei ulike nivåa av utdanningssystemet gav.

1.3 Oppgåvas struktur

Oppgåva består av totalt 7 hovudkapitel. I kapittel 2 presenterer eg korleis menneskerettssituasjonen er i Tanzania i dag. Her vil eg bruke nyheitsartiklar og dokument som skildrar situasjonen. I kapittel 3 presenterer eg forskning omkring menneskerettsteoriar og menneskerettsundervisning. Vidare i kapittel 4 gjer eg greie for det teoretiske grunnlaget for denne oppgåva, der Marie-B. Dembour si inndeling av fire menneskerettsskular er sentral. Eg nyttar diskursanalyse som analysemetode. Diskursanalyse har både eit teoretisk og metodisk ståstad, så det er naturleg å plassere det som eit eige kapittel (kapittel 5) mellom teori- og metodekapittelet. I kapittel 6 gjer eg greie for oppgåvas metodiske tilnærming, i form av korleis eg planla å utføre datainnsamlinga, korleis den blei gjennomført og dei metodiske- og etiske utfordringane.

Datamaterialet blir presentert og analysert i kapittel 7. Kapittelet består av fleire delkapittel som tek føre seg dei mest sentrale delane i forståingane av menneskerettar. Desse delkapitla omhandlar: *menneskerettar som naturleg eller konstruert fenomen, universalitet eller kultur, individet eller kollektivet* og til slutt *utdanning*. Her trekkast resultata frå intervjuja inn under dei ulike delkapitla og vidare analyserast. I kapittel 8 presenterer eg oppgåvas konklusjon.

1.4 Tanzanias historie og utdanningssystem

1.4.1 Historisk kontekst

Republikken Tanzania blei etablert i 1964, etter det tidlegare britiske mandatområdet Tanganyika og øystaten Zanzibar som tidligare var eit engelsk protektorat, danna forbundsrepublikken Tanzania. Eit symbol og motto på landets uavhengigheit som har vore heilt grunnleggande for tanzaniansk kultur, politikk og utdanning er *Uhuru na umoja* som tyder *fridom og einskap*. Einskapstanken er svært sentral i den tanzanianske statsideologien. Landet består av 120 ulike etniske grupper, og ved landets uavhengigheit var det viktig å skape ein felles nasjonal identitet, noko som skulle gå framfor dei ulike etniske identitetane. Eit verkemiddel dei brukte for å samle alle desse etniske gruppene, var å gjere kiswahili til

Tanzanias nasjonalspråk. Eit anna verkemiddel var eittpartistaten som skulle vare fram til 1992, partiet blei kalla *TANU (Tanganyika African National Union)* som seinare skulle få namnet *CCM (Chama Cha Mapinduzi – det revolusjonære partiet)*. Her stod landets første president, læraren Julius Nyerere, i spissen. *TANU* og Nyerere ynskja å bygge ein sosialistisk stat, der likskap var svært viktig. Nyerere utvikla det som blei kalla *Ujamaa*-politikken, som skulle bygge på den afrikanske familie- eller landsbymodellen, der eigedom tradisjonelt høyrde til familie- eller landsbyfellesskapet, og ikkje enkeltindivid som i eit føydalt eller kapitalistisk system (Christophersen, 2018, s. 57).

Ujamaa-politikken til Nyerere blei sosialt vellukka på 1960 og 1970-talet, og den førte til nasjonal identitetsstyrking, den etniske tilhøyra og konflikta blei redusert, politisk stabilitet og sterk utdannings- og helsesatsing. Analfabetisme var lagt på veg utrydda og ein stor del av befolkninga fekk tilfredsstilt sine grunnleggande helsebehov. Likevel førte det til ei økonomisk krise (Christophersen, 2018, s. 61). Tanzania blei derfor nøydd til å be *Det internasjonale pengefondet (IMF)* om hjelp. Men vilkåret for å få hjelp var mindre stat, meir marknad og meir demokratisering. Denne hjelpa var det såkalla *strukturtilpassingsprogrammet*, som *IMF* og *Verdsbanken* hadde forskreva til andre *nødstedte* land (Christophersen, 2018, s. 65). Først førte omstillinga til ein gjennomsnittleg negativ vekst på 1980-talet og dei første 1990-åra, før det snudde til det positive på slutten av 1990-talet, og etter 2000. Den positive økonomiske veksten førte derimot til mindre bevillingar til skular, slik at foreldre måtte betale meir (Christophersen, 2018, s. 66).

1.4.2 Utdanningssystem

I følge Wedgwood (2010) har ein i tanzaniansk politikk sidan 2000 eksplisitt linka utdanning til fattigdomsreduksjon. Sidan Tanzania er ein forbundsrepublikk, har fastlands-Tanzania (tidlegare Tanganyika) og Zanzibar to ulike utdanningssystem (Mashaza & Majani, 2018, s. 126). Sidan mitt feltarbeid blei utført på fastlandet, vil eg kunn presentere utdanningssystemet som følgjast der. Eg har valt å bruke tabellen til Mashaza og Majani (2018), då denne gir ei god oversikt av korleis utdanningssystemet i fastlands-Tanzania er.

Tabell 1: Oversikt over utdanningssystemet på fastlands-Tanzania (Mashaza & Majani, 2018, s.127)

Utdanningsnivå	Alder	Varighet i år	Førstespråk	Antall fag
Pre primary school	4-6	2	Kiswahili	3
Primary school	7-13	7	- « -	9
Secondary school O-level	14-17	4	Engelsk	9
Secondary school A-level	18-19	2	- « -	6
Høyere utdanning	20 år og over	3 og over	- « -	Åpent

Ungdomsskolen

Sidan eg har i denne oppgåva valt å fokusere på ungdomsskolen, ynskjer eg her å gi eit lite overblikk av ungdomsskolen i Tanzania. Lærarane som eg intervjuar, jobba alle i ungdomsskolen. Desse ungdomsskulane låg alle i byen Dar es Salaam i Tanzania. Eg kom i kontakt med skulane gjennom andre informantar som kjente nokon som jobba på dei ulike skulane. Læreplanen for ungdomsskolen dei to første åra inkluderer matematikk, engelsk, kiswahili, historie, geografi, samfunnskunnskap, biologi og fysikk med kjemi. I det tredje og fjerde året kan studentane velje å spesialisere seg i *arts* som omfattar blant anna psykologi, politiske fag og litteratur, eller *science* som omfattar fag som blant anna matematikk, fysikk og kjemi. Undervisningsspråket er engelsk på ungdomsskolen. I følgje Wedgwood (2010) er det mange elevar og lærarar som slit med forståing i engelsk og det ser ut som ein stor barriere for effektiv læring (Wedgwood, 2010, s. 843).

Lærerutdanninga

I 2004 blei *The Secondary Education Development Plan (SEDP)* etablert, noko som førte til ei enorm auke i ungdomsskular og ungdomsskuleelevar. Det førte derimot til ei utfordring når det kom til lærarutdanning for å kunne undervise på dette nivået, noko som førte til store manglar i kvalitetsundervisning på ungdomsskulen (Wedgwood, 2010, s. 846). Sidan eg intervjuar både lærarar og lærarstudentar, vil eg også gi eit lite overblikk av lærarutdanninga i Tanzania. Utfordringar omkring sjølve undervisninga i klasserommet i Tanzania vil eg gå nærmare innpå i teorigapittel 4.3.3 om utdanning. Her har eg også valt å berre konsentrere meg om ungdomsskulen. Med *diploma in education* kan ein undervise på dei lågare trinna på ungdomsskulen, som er ei 2-årig kurs, og for å kunne gjennomføre dette må ein også ha fullført høgare trinn på ungdomsskulen. Universitet tilbyr ei 3-årig utdanning i *education*. Uteksaminerte frå andre utdanningsprogram kan også kvalifiserast som lærarar gjennom eit 1-årig *Postgraduate Diploma in education* (Wedgwood, 2010, s. 844).

2 Menneskerettssituasjonen i Tanzania

Menneskerettssituasjonen i Tanzania har i følge fleire kjelder blitt forverra etter at president John Magufuli kom til makta i 2015 (Nyeko, 2019a). Blant anna ser ein avgrensingar i ytringsfridomen til den sivile befolkninga og media, der nye lover har blitt satt i verks, gjennom blant anna *The Statistics Act*. Dette er ei lov som blei vedteke i 2015 som skulle gjere det ulovleg for menneske å publisere *falsk statistikk* eller å spreie *forvrenge fakta*. I 2018 blei lova forsterka ved at det skulle bli kriminelt å publisere statistikk utan å bli godkjent av *Natinal Bureau of Statistics*. Myndigheitene i Tanzania har etter dette opplevd sterk kritikk frå det internasjonale samfunnet etter at denne lova blei vedteke. Den har sett avgrensingar for menneske å kunne utrykke seg overfor den regjerande presidenten og hans parti. Samtidig har det avgrensa mogeligheter for media og andre nasjonale aktørar å opplyse befolkninga om eventuelle utfordringar som landet står over, blant anna om spørsmålet om kor stor grad menneskerettar blir oppretthaldt (Nyeko, 2019b). Som i dei fleste afrikanske land, er homofili i Tanzania kriminalisert. I 2018 blei situasjonen forverra då Paul Makonda, guvernør i Tanzanias største og mest befolkningsrike by Dar es Salaam, starta *kappjakt mot homofile* (Heggen, 2018).

Sidan myndigheitene har svært restriktive når det gjeld publisering av statistikk som viser eit negativt bilete på deira arbeid i Tanzania, er det vanskelig å finne lokale kjelder som tek føre seg korleis menneskerettssituasjonen i landet er. Og mange av kjeldene som ser på dette er utalandske kjelder. Men etter å ha gjennomført eit intervju med ein av menneskerettsorganisasjonane for dette prosjektet, *Legal Human Rights Centre (LHRC)*, som eg vil komme tilbake til seinare, fikk eg ein rapport som viste korleis menneskerettssituasjonen var i Tanzania frå 2018 (Wazambi & Komanya, 2019). Dette er ein rapport som organisasjonen utviklar kvart år, der dei tek føre seg fleire ulike delar av menneskerettar og ser på dagens situasjon. Rapporten skal også bidra til å informere befolkninga omkring menneskerettar. Som vi likevel har sett over har *The Statistics Act* ført til at det har blitt vanskelig å publisere statistikk, noko som også kan ha påverka denne rapporten. *LHRC* valte også å trekke fram *The Statistics Act*, som ei utfordring knytt til deira forskingsprogram omkring menneskerettssituasjonen i Tanzania.

Sidan rapporten tek føre seg ei heil rekke punkt innanfor menneskerettssituasjonen i Tanzania, har eg valt å trekke fram nokre punkt som spesielt vert nemnd i andre kjelder, samt punkt som har ei tilknytning til denne oppgåva. Rapporten tek føre seg ytringsfridomen i landet. I 2018

fortsetter ytringsfridomen å bli forverra gjennom fleire restriksjonar, som har hatt ein negativ påverknad på befolkninga, menneskerettsforkjemparar, politiske opposisjonsparti og media. Og som vi har sett på tidligare, har media fått spesielt lide under implementeringa av *The Statistics Act* frå 2015, samt trakassering og truslar mot journalistar (Wazambi & Komanya, 2019, ss. 23-24). Ser ein vidare på kva rapporten skriv om utdanning, er det nokre ting som er viktig å trekke fram. Først og fremst ser rapporten på *fee-free education*. Dette inneber at det er avdragsfritt å gå på skulen, men ikkje nødvendigvis heilt gratis. Her er det viktig å påpeike at det endå må betalast for uniform til elevar, samt skuleutstyr, bøker og liknande. Likevel er *fee-free education* viktig for å få så mange som mogelig inn i skulen, og rapporten påpeiker at myndigheitene framleis implementerer dette. Samtidig er det nokre utfordringar med utdanninga i Tanzania som rapporten også legg fram. Blant anna har myndigheitene i Tanzania gjort det tydelig at Magufuli-administrasjonen vil ikkje gi jenter som har blitt gravide mogeligheita til å komme tilbake til skulen, noko som er brot på ei rekke internasjonale konvensjonar som Tanzania har signert og ratifisert. Vidare presenterer rapporten avstraffing i skulen i Tanzania, der den trekk fram eit døme på ei hending som skjedde i august 2018 der ein 13 år gammal elev blei slått ihel av ein lærar. I den tanzanianske skulen er avstraffing lov, men *LHRC* meiner at dette bør bli ulovlig (Wazambi & Komanya, 2019, s. 109ff).

3 Tidlegare forskning

Det finnast i dag lite forskning på menneskerettsundervisning både i Noreg og i Tanzania. Dette kan henge saman med at det er eit relativt lite tema på ungdomstrinnet i begge land, og det er eit tema som også skal gi plass til ei heil rekke andre tema i undervisninga. Det er derfor ikkje lett å finne forskning som er gjennomført i Tanzania. Likevel vel eg å trekke fram eit dokument som ser på menneskerettsundervisning i Tanzania skreve av Philemon A.K Mushi (Mushi, 2018), og ei doktorgradsavhandling skreve av Ådne Valen-Sendstad, som har undersøkt menneskerettsteori opp mot menneskerettsundervisning. Årsaken til at eg har valt å trekke fram nettopp desse, er først og fremst fordi det finnast lite forskning på menneskerettsforståingar og menneskerettsutdanning i Tanzania. Ei årsak til dette kan henge saman med *The Statistics Act* som nemnd i kapittel 2 om menneskerettssituasjonen i Tanzania. På grunn av strenge restriksjonar for kva forskning ein kan gjere i landet, kan dette også sette avgrensingar for den forskinga som blir gjort omkring menneskerettsundervisning i landet. Samtidig er også menneskerettar eit betent tema i Tanzania, og myndigheitene ynskjer ikkje at negative tal skal bli publisert. Derfor er det avgrensa forskning som blir presentert her. Likevel finnast det noko forskning på menneskerettsteoriar og menneskerettsundervisning i Noreg, noko som eg vil presentere her. Dette kan også bidra til å kunne sjå samanhengar mellom korleis forståingane av menneskerettar og menneskerettsutdanning er i Tanzania samanlikna med Noreg. Denne forskingsoppgåva vil ikkje gå innpå dei forskjellane som finnast mellom dei to landa sine forståingar av menneskerettar og menneskerettsundervisning, men det kan likevel gi rom for seinare samanlikningar som finnast mellom dei to landa på dette breie og interessante feltet. Samtidig viser det også at dette er eit felt som treng vidare forskning på.

3.1 Menneskerettsundervisning i Tanzania

Philemon A.K. Mushi publiserte i 2018 ein studie kalla *The State of Human Rights Education in Tanzania. Issues and Challenges* (Mushi, 2018). Føremålet med denne studien var å gi ein status av menneskerettsundervisning (*HRE – Human Rights Education*) i Tanzania. Meir spesifikt undersøker Mushi (2018) korleis den noverande situasjonen er rundt menneskerettar i Tanzania. Han trekk blant anna fram kva myndigheitene gjer i arbeidet med dette, samt andre organisasjonar. Mushi fortel også at forståinga av menneskerettar i Tanzania er låg og det finnast ingen spesifikk politikk eller program på menneskerettsutdanning.

Mushi (2018) konkluderer studien med å hevde at menneskerettsundervisning må bli meir omfattande og ha ein klar balanse mellom kunnskap, verdiar og ferdigheiter. Han ser blant anna på den rolla som *NGO*er gjer i arbeidet med menneskerettar i Tanzania. Ei rekke *NGO*er har bidrege til menneskerettsutdanning i Tanzania gjennom ulike måtar som blant anna massemedia, *workshops*, konferansar og seminar. Her trekk han fram blant anna *HakiElimu* som jobbar for å skape bevisstheit rundt menneskerettar, demokrati og sosial rettferd, og *Legal Human Rights Centre (LHRC)* som også er opptekne av å skape bevisstheit til befolkninga i Tanzania og kva rettar individet har, spesielt underprivilegerte grupper i samfunnet, gjennom utdanning og ved å gi nødvendig bistand. Mushi legg vidare fram dei utfordringane som må overkommast for at måla som omhandlar menneskerettsutdanninga skal oppnåast. Først ser han på mangel på kunnskap rundt menneskerettar, der han viser til tidligare forskning som seier at det er lite bevisstheit rundt menneskerettar og befolkningas ansvar i arbeidet med menneskerettar. Her viser han også at det er færre som tek del i val, samtidig som det har vore ei auke i brot av menneskerettar. Ei anna utfordring er at det verken er ein klar framtidsplan eller ein klar politikk og retningslinje for korleis menneskerettsutdanninga skal implementerast på ulike nivå i utdanninga. Mushi (2018) hevdar at det er tre modellar som viser nokre måtar menneskerettsutdanninga kan gjennomførast på: Først er det *Value and Awareness model* som bruker ein filosofisk-historisk framgangsmåte for å formidle grunnleggande kunnskap om menneskerettar, slik som historie og menneskerettserklæringa. Deretter er det *Accountability model* som fokuserer på lovmessige og politiske framgangsmåtar til menneskerettar. Til slutt er det *Transformational model* som fokuserer på den psykologiske og sosiologiske aspekta av menneskerettar, ofte retta mot sårbare grupper, kvinner, minoritetar og offer for menneskerettsbrot, og korleis ein skal handtere desse utfordringane. Det Mushi hevda her, er at det er altfor mykje fokus på *Value and Awareness model* i Tanzania. Til slutt trekk han fram at undervisninga er for lærarsentrert og elevar får ikkje tatt tilstrekkelig nok del i undervisninga.

3.2 Teoriar om menneskerettar i relasjon til forståingar av menneskerettsutdanning

I doktorgradsavhandlinga til Ådne Valen-Sendstad *Theories of human rights in relations to understandings of human rights education: the relevance to diversity* (2010), utforskar han ulike forståingar av menneskerettar. Målet med dette er å sjå samanhengen mellom menneskerettsteori og menneskerettsundervisning. Valen-Sendstad bruker akademiske tekstar

som omhandlar menneskerettsundervisning som kjelder i sin studie. Han bruker Dembour sine fire kategoriar av menneskerettsskulane.

Valen-Sendstads studie konkluderer med at det er protestskulen som er mest vanlig og populær i menneskerettsundervisning. Mi oppgåve vil også ta føre seg Dembour (2006) si skuleinndeling av menneskerettar, og studere aktørar innanfor utdanningssystemet i Tanzania si forståing av menneskerettar. Eg vil ikkje gå like mykje inn på sjølve praksisen omkring menneskerettsundervisninga slik som Valen-Senstad gjer.

4 Teori

I dette kapitlet går eg nærmare inn på det teoretiske rammeverket som vil nyttast i analysen og drøftinga av oppgåva mi. Først ser eg nærmare på John I. Goodlad sin læreplanteori, som handlar om korleis læreplanen blir implementert, og kva som påverkar dette. Korleis læreplanprosessen blir påverka, heng saman med ulike nivå i utdanningssystemet. Goodlad sin læreplanteori kan derfor gi eit bilete på eventuelle skilje i meiningar til aktørane på dei ulike nivåa i utdanningssystemet. Det eksisterer i dag ein stor konsensus av korleis ein kan forstå menneskerettar. Teorikapitlet belyser dei ulike forståingane som eksisterer omkring menneskerettar og dannar eit grunnlag for kartlegginga av desse menneskerettsdiskursane blant aktørar innan ulike nivå av utdanningssystemet. Kapitlet tar først stilling til korleis ein kan definere menneskerettar, noko som ikkje er enkelt i seg sjølv, der fleire akademikarar innanfor feltet har si eiga forståing av menneskerettar. Kapitlet trekk fram ulike oppfatningar og representasjonar som finnast rundt menneskerett. Her er Marie-B. Dembour sentral. Marie-B. Dembour har i boka si *Who Believes in Human Rights* (2006) delt inn dei ulike forståingane av menneskerettar inn i fire delar, eller *schools* som ho kallar det. Årsaken til at eg bruker Dembour si skuleinndeling, er at hennar framstilling er enkel, samtidig som den avgrensar menneskerettens store linjer og ueinigheiter.

4.1 Goodlad og læreplanens fem ansikt

John I. Goodlad sin læreplanteori handlar om implementeringsprosessen av læreplanen, samt kva forhold som kan påverke denne prosessen. Goodlad tek derfor føre seg korleis læreplanen blir forma og kva rolle ulike forhold og aktørar spelar i utforminga av læreplanen. Han meiner at læreplanen blir forstått og tolka ulikt ut frå forskjellige plan: det samfunnsmessige plan, det institusjonelle plan, det undervisningsmessige plan og det personlige plan. I følgje Gudem (1990) operer Goodlad med læreplanens ulike *ansikt*. *Ansikta* omfattar *den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfatta læreplanen, den iverksette læreplanen og den erfarte læreplanen*. På *den ideologiske læreplanen* vil både forskingsbasert kunne og sunn fornuft gjere seg gjeldande. Samtidig vil også tradisjon og kultur verke inn på den faglege og personlige ståstaden til dei personane som har ansvaret for å utforme læreplanane (Gudem, 1990, s. 42). *Den formelle læreplanen* er den læreplanen som blir offentlig vedteke, som skreve dokument. Ofte vil den formelle læreplanen innehalde element som signaliserer kva som er ideane bakom. Men samtidig er det viktig å hugse at det er mange interesser og meiningar som

gjer seg gjeldande i læreplanprosessen (Imsen, 2009, s. 195). *Den oppfatta læreplanen* er korleis læreplanen blir oppfatta av ulike aktørar, spesielt lærarar og foreldre. For læraren handlar det om korleis ein lesar og tolkar den formelle læreplanen. Fordi den formelle læreplanen er påverka av fleire interesser, og derfor prega av kompromiss mellom ulike standpunkt, vil den også kunne gi plass for eit betydeleg tolkingsrom der ein kan lese ulike perspektiv ut av læreplanen (Imsen, 2009, ss. 195-196). *Den gjennomførte læreplanen* er kva som skjer i klasserommet, noko som også kan vere annleis enn kva læraren planlegg ut frå den gjeldande læreplanen. Uventa hendingar i undervisninga kan skje, og læraren må endre den planlagde undervisninga. Imsen (2009, s. 196) seier også at Goodlad hevdar at lærarar nokså tidleg tileignar seg eit avgrensa repertoar av undervisningsmetodar og held seg til desse. Til slutt finn vi *den erfarte læreplanen*. Denne dreiar seg om korleis elevane erfarer det som føregår i klasserommet, korleis dei oppfattar undervisninga (Imsen, 2009, s. 196).

Datamaterialet mitt vil ikkje basere seg på dei to siste punkta i Goodlad sin modell, altså den gjennomførte- og den erfarte læreplanen, då eg verken observerte lærarens undervisning av menneskerettar. Eg hadde heller ikkje intervju eller spørjeundersøking av kva erfaringar elevane hadde av menneskerettar. Likevel har eg valt å ta desse punkta med, då det kan gi mogeligheit for tolking i analysen min.

4.2 Menneskerettar – ein klar definisjon?

Det er ikkje ei enkel oppgåve å gi ei kort og enkel beskriving av fenomenet menneskerett, då det finnast mange ulike meiningar om det. Nokon trekk det mot ein *naturrettsleg* tankegang, medan andre knyt dei til FN's Verdserklæring frå 1948. Nedanfor kan ein sjå tre utvalte defineringsar av menneskerettar. Dembour (2006) si defineringsar av menneskerettar har eg også valt å ta med her, fordi hennar inndelingar av menneskerettsdiskursar er ein viktig del av det teoretiske grunnlaget for denne oppgåva.

«Human nature», as a concept, is still widely used in contemporary philosophical and justicial human rights discourse as a way of justifying the universal and egalitarian validity of the claim of human rights. And in spite of historical changes in the use of the concept of human nature and its ontological implications, the idea that basic rights belong to all humans in the same way is re-affirmed central contemporary human rights documents (Albers, Hoffmann, & Reinhardt, 2014, s. 1).

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 skifte familie (Høstmælingen, 2010, s. 10).

According to a standard definition, human rights are those rights one has by virtue of being human (Dembour, 2006, s. 1).

Som vi ser av definisjonane over blir menneskerettar ofte definert som naturleg gitt, altså ei standard forståing av menneskerettar (Dembour, 2006). Dei har alle innhald av at menneskerettar er rettar som alle menneske har. Det er også eit fokus på at det er grunnleggande rettar som alle menneske har rett på. Sidan oppgåva rettarg seg mot forståingar av menneskerettar i Tanzania, kan vi også trekke fram meir lokale kjelder som definerer menneskerettane. Men ser vi i *Civics Sourcebook* frå Tanzania (Shivji, Majamba, Makaramba, & Peter, 2004, s. 77), er definisjonen heilt identisk med Dembour (2006) sin standardefinisjon. Ein ser dermed at det er ein rådande definisjon av menneskerettar på internasjonalt nivå.

Men sjølv om det er mange likskapar mellom dei valte definisjonane over, skil likevel definisjonen til Høstmælingen (2010) seg ut frå dei to andre. Han vel nemlig å trekke fram myndigheitene og setter det dermed i eit meir rettsleg perspektiv enn dei andre. Dette er noko som også kan forklarast med deira utdanning eller yrkesposisjon, noko som vi også vil sjå nærmare på når vi skal analysere resultatane frå intervjuane med informantane. Høstmælingen er ein jurist, noko som kan derfor forklare kvifor han har eit meir rettsleg perspektiv på menneskerettar enn kva dei andre har. Dette tek oss derfor vidare inn på Marie-B. Dembour fire menneskerettsskular, som nettopp seier at det ikkje er ein måte å forstå menneskerettar på.

4.3 Dembour – dei fire menneskerettsskulane

I boka *Who Belives in Human Rights?* påpeiker antropologen Marie-B. Dembour at ein ikkje alltid meiner det same når ein omtalar menneskerettar. Ho skriv blant anna: *There is no single answer to this question because it depends whom you ask* (Dembour, 2006, s. 232). Dembour (2006) har derfor konstruert fire skular (*human right schools*) ut frå fellestrekk i forståinga av menneskerettane. *Schools* er eit omgrep ho bruker for inndelingane av dei ulike

menneskerettsdiskursane. Eg vel å bruke den direkte omsetjinga (*skular*) vidare i oppgåva mi. Heilt overordna kan ein seie at dei fire skulane tek stilling til menneskerettane på kvar sine måtar. Naturrettskulen ser på den som *gitt*, den deliberative som *bestemt*, protestskulen som *kjempa for* og den diskursive skulen som *snakka om*. For å presentere desse fire menneskerettsskulane på ein mest mulig oversiktelig og forståelig måte, har eg valt å bruke Dembour (2006) si skjematisk inndeling som forenklar innhaldet i dei ulike menneskerettsforståingane.

Tabell 2: Dembours skuleinndeling (Kopiert og omsett frå: Dembour, 2006, s.254 – mi omsetjing)

Menneskerettar	Naturrett	Deliberativ	Protest	Diskursiv
<i>Består av</i>	rettar	prinsipp	krav	kva du definerer dei som
<i>Er for</i>	alle	å styre politikken og styresett rettferdig	først og fremst dei som lider	skulle vore, men er ikkje for dei som lider
<i>Kan realiserast?</i>	Ja, gjennom individuelt behag.	Nei, ein prosess	Nei, fordi makt og liding vil alltid eksistere	Det kjem an på korleis du ser på dei
<i>Kan bli implementert i lovene?</i>	Ja, det er dette som er målet	Ja, menneskerettar kjem til live gjennom lovene	Nei, fordi lovene bedrar menneskerettane til slutt	Menneskerettane er omtalt i lover, men med kva konsekvensar?
<i>Er universelle?</i>	Ja	Potensielt, dersom det er stor nok einigheit	Opphavleg ja, men gjennom historia har dei blitt misbrukt	Nei, men er påstått av makteliten.
<i>Er basert på</i>	naturen, Gud, universet, fornuft	einigheit om korleis styresettet skal drivast på best mulig måte	ein tradisjon for sosiale utfordringar	språket
<i>Finnast, oppsummert, som</i>	gitt	bestemt	kjempa for	snakka om

Som vi har sett på tidlegare er det mange måtar å definere menneskerettar, noko som kan koplatt til fleire av dei *menneskerettskategoriane* som vi ser over. Blant anna heng defineringa saman med kva menneskerettane *er basert på*, *kven dei er for* og *kva dei består av*. Men i denne delen vil eg først gå nærmare inn på korleis skulane stiller seg til menneskerettanes universalitet. Eg har valt å konsentrere meg om dette fordi menneskerettanes ideal bygger på likskap for alle menneske, uansett kjønn, alder, legning, religion eller nasjonalitet. Her vil vi også sjå korleis

kultur og kontekst heng saman med menneskerettanes universalitet. Samtidig vil vi også sjå kva individet, kollektivet og det internasjonale samfunnet har å seie for dei ulike forståingane av menneskerettanes universalitet. Vidare vil eg presentere dei forskjellige betraktningsmåtene når det gjeld spørsmålet om det er mogelig å ha menneskerettar i lovene, eller om det blir best sikra gjennom menneskes moralske kompass. Til slutt vil også utdanning trekkast fram. Som vi ser i tabellen over, er ikkje utdanning ein eigen *menneskerettskategori* hos Dembour (2006), men sidan oppgåvas mål er å finne kva forståingar aktørar innanfor utdanningssystemet har om menneskerettar, vil det vere naturleg og ikkje minst interessant å sjå på sidan det ikkje er noko som Dembour (2006) går noko særlig innpå. Men først vil eg ta føre meg eit stort og sentralt spørsmål rundt menneskerettsdebatten, nettopp om menneskerettar er universelle?

4.3.1 Universalitet

Menneskerettane har blitt argumentert ut frå det perspektivet at det er rettार som er naturlege, og derfor ikkje konstruerte. Det er noko vi rett og slett har fordi vi er menneske (Dembour, 2006, s. 236). Omgrepet universalitet er derfor meint som noko som gjeld for alle. Dembour (2006) plasserer Jack Donnelly innanfor denne tradisjonen, som meiner at rettane er universelle. Donnelly hevdar dermed at menneskerettar er noko ein har på grunn av at ein har på grunn av at ein er menneske (Donnelly, 2013, s. 10). Men i følgje Dembour (2006, s. 6) fell mange innanfor den naturretslege skulen tilbake på det rettslege, og dei konkrete internasjonale lovene er derfor noko som dei festar seg på. I følgje Donnelly står også menneske over alle institusjonar, noko som viser styrken til menneskerettane (Dembour, 2006, s. 236).

I kontrast til Donnelly og naturrettsskulen finn vi den belgiske filosofen Guy Haarscher og protestskulen. Han meiner også at menneskerettar er alle sine rettार, men han tar eit skritt bort frå individet, og ser heller på fellesskapet, gjennom respekt for kvarandre. Han meiner at dersom eins eigne rettार er sikra, må ein også sikre andre sine rettार, fordi rettane kan ikkje berre vere for eit fåtal (Dembour, 2006, s. 237). Han meiner derfor at menneskerettar er ein kontinuerleg kamp. Individet har i følgje Haarscher derfor eit ansvar for å sikre det kollektive fellesskapet sine rettार.

Haarscher meiner at gjennom den *gleda* mange frå vesten har av menneskerettane, gjer at vi forstår mindre kva dei krev, vi ber heller om dei i ineffektive lover. Desto meir beskytta vi er, desto mindre veit vi kva å beskytte betyr. Det er derfor ikkje mulig å realisere at menneskerettar

skal bli universelt, om ikkje alle kjemper for andre sine rettar. Han meiner at myndigheitene gir oss rettar for å gjere oss passive i politikken, slik at dei kan sjølv oppretthalde si eiga makt (Dembour, 2006, ss. 237-238).

Dembour (2006) trekk vidare fram den deliberative skulen som ikkje har tru på menneskerettane, men er forplikta til det (Dembour, 2006, s. 248). Dette tolkast ut frå den deliberative skulen si forplikting til liberalismen, om ei styrking av individets rettar i samfunnet. I følgje argumenta til den deliberative skulen er ikkje menneskerettar verken rettar eller påstandar mot urettferd, men prinsipp som må følgjast for at den demokratiske politikken skal kunne fungere. For den deliberative skulen er det dermed ingen menneskerettar utan menneskerettslovene. Den deliberative skulen er, i følgje Dembour, ikkje heilt einige med å stadfeste at menneskerettane er universelle, men at det er ein prosess som kan oppnåast dersom den globale aksepten og einigheita blir styrkja (Dembour, 2006, s. 248).

Den diskursive skulen ser heller ikkje på menneskerettane som universelle, men snarare eit konsept som har oppstått fordi det har blitt snakka om. Innanfor den diskursive skulen plasserer Dembour (2006) jussprofessor Makau Mutua. Han er sterkt imot å kalle menneskerettane for universelle, der han eksemplifiserer dette med å fortelje at han blei født i den tidlegare britiske kolonien Kenya. Han seier at kolonialismen braut ned identiteten hans, og han blei gitt eit kristent namn for å gå i kyrkja (Dembour, 2006, s. 250). På denne måten kan ein ikkje seie at menneskerettane er universelle, då dei kunn blir teke omsyn til i enkelte delar av verda, medan andre blir gløymd eller gøymd bort.

Kontekst og kultur

Når ein snakkar om menneskerettens universalitet, dukkar også spørsmålet om kontekst opp. Verda består av ei rekke ulike tradisjonar og kulturar, og alle skal følgje menneskerettserklæringa. Som vi har sett stiller den diskursive skulen seg kritisk til at menneskerettar kan vere universelle. Makau Mutua (Dembour, 2006) er imot å kalle menneskerettar universelle fordi heimlandet hans blei kolonisert. Mutua kritiserer menneskerettanes universalitet ut frå eit afrikansk perspektiv. Dermed har dette ein samanheng med korleis menneskerettar heng saman med kontekst og kultur.

Mutua (2002) hevder at menneskerettar er eit imperialistisk normprosjekt og trekk parallellar mellom implementeringa av menneskerettar i den ikkje-vestlege verda med koloniseringa av

Afrika. Mutua (2002) viser derfor ein sterk kritikk mot menneskerettar som han hevdar er tufta på vestens egoisme som senter for det moralske universet (Mutua, 2002, s. 156). Mutua (2002) meiner at konteksten i afrikanske land er forskjellige frå land i Vesten, og har hatt ei utvikling som er annleis enn den utviklinga som har skjedd i europeiske land. Han seier vidare at:

The principal focus of human rights law has been on those rights that strengthen, legitimize, and export the liberal democratic state to non-Western societies (Mutua, 2002, s. 18)

Menneskerettar etter Mutua sitt syn, er rettार som berre har styrka og eksportert liberale demokratiske vestlige tradisjonar til ikkje-vestlige land. Han meiner dermed at menneskerettar ikkje er noko som passar afrikanske nasjonar i dag, på grunn av den breie differansen mellom ulike tradisjonar og kulturar. Han har derfor lite tru på menneskerettars universalitet, og hevdar at:

The universalization of human rights cannot succeed unless the corpus is moored in all the cultures of the world. Ideas do not become universal merely because powerful interests declare them to be so (Mutua, 2002, s. 156).

Ser ein tilbake til Dembours (2006) menneskerettsinndeling, kan ein knyte Mutua til den diskursive skulen. Argumenta frå teoretikarar innan den diskursive skulen er prega av at universaliteten til menneskerettar ikkje er universelle fordi dei er påstått av makteliten. Dette er også noko som Muta legg vekt på her, der han meiner at menneskerettar ikkje blir universelle på grunn av at det er ein idé som makteliten har bestemt, og slik skal det vere. Som ei løysing på dei skilnandane som er mellom vestlige og ikkje-vestlige land, rettार Mutua seg mot *African Charter on Human and People's Rights*. Dette er eit internasjonalt menneskerettsdokument som skal promotere og sikre menneskerettar og grunnleggjande rettार i det afrikanske kontinentet (African Commission on Human and Peoples' Rights, 1981). Mutua hevder at:

The African Charter's duty/rights conception is an excellent point of departure in the reconstruction of a new ethos and the restoration of the confidence in the continent's cultural identity. It reintroduces values that Africa needs most at this time: commitment, solidarity, respect, and responsibility (Mutua, 2002, s. 93).

Mutua (2002) har mange viktige poeng som er verdt å legge merke til. Først meiner han at ansvars-oppfatninga i dokumentet er utmerka. *Duties* har fått ein eigen del i dokumentet og viser at kvart individ har eit ansvar å sikre andre sine rettar og skape harmoni i samfunnet. Mutua hevdar vidare at dokumentet også ser på dei verdiane Afrika trenger mest i desse tider, nettopp forplikting, solidaritet, respekt og ansvar. Han meiner også at dokumentet opprettheld og rekonstruerer kontinentet sin kulturelle identitet. Noko som vi også kan sjå at i *The African Charter on Human and People's Rights: To preserve and strengthen positive African cultural values in his relations with other members of the society* (African Commission on Human and Peoples' Rights, 1981).

Johan Galtung er ein av Noregs mest markante skikkelse i akademiske debattar om verdas situasjon (Galtung, 2007). Galtung kritiserer bruken av ordet universalitet når ein snakkar om menneskerettar. Han hevdar at alt som er vestlig, frå kristendom via kolonialspråk og vestlig vitenskap og teknologi fram til vestlig historie og utviklingsmodellar, har ein tendens til å bli oppfatta som universelt (Galtung, 2007, s. 13). Han kritiserer dermed vesten for å vere eit maktsenter for korleis resten av verda skal vere. Den vestlige tradisjonen er i følge Galtung (2007, ss. 184-185) basert på det han kallar ein *eg-kultur* der det er eit individualistisk syn på menneske. På andre sida finn vi *vi-kultur*, som han trekk mot utviklingsland, der menneske skal stå opp for kvarandre og jobbe for fellesskapen. Galtung seier vidare att:

Vi har hatt, og har fortsatt, en forestilling om at menneskeheten har hatt Vesten som et slags utkrystalliseringspunkt for selvrealisering. Og følgen av dette, «vestlige menneskerettigheter = universelle menneskerettigheter», er blitt godtatt nesten automatisk (Galtung, 2007, s. 13).

Både Mutua (2002) og Galtung (2007) er dermed kritisk til å kalle menneskerettar universelle på grunn av vestens maktstilling i verda. Mutua (2002) skil seg derimot frå Galtung (2007) med å snakke meir ut frå eit afrikansk perspektiv. Dembour (2006) nemner ikkje Galtung i skuleinndelinga si av menneskerettar, men han er likevel viktig å ta med får å vise at det eksisterer kritikk av vestens posisjon i menneskerettsuniverset, også hos akademikarar i vesten.

4.3.2 Menneskerettar i lovene?

Når vi reiser spørsmålet om menneskerettane kan implementerast i lovene, står skulane i sterk kontrast til kvarandre. I følgje naturrettsskulen er det ein tråd mellom menneskerettanes idé og det juridiske bak det, altså lovene. Desse lovene er basert på rettar gitt av naturen, Gud og menneskets fornuft (Dembour, 2006, s. 245). Donnelly hevdar at der menneskerettane er effektivt beskytta, er det ikkje naudsynt å bruke dei. På denne måten er lågare-nivå-rettar (nasjonale lover) meir effektive og enklare å be om enn høgare rettar (internasjonale menneskerettar) (Dembour, 2006, s. 243). Donnelly meiner derfor at vi treng menneskerettar der vi ikkje har dei, og dermed treng vi ikkje rettane der vi har dei (Dembour, 2006, ss. 243-244).

På lik linje med naturrettsskulen, hevdar den deliberative skulen at menneskerettane ikkje er rettar i det heile, men prinsipp som må følgjast for at det demokratiske styret skal fungere. Det er altså i følgje den deliberative skulen, ingen ting som ligg forbi menneskerettanes politiske og juridiske normer (Dembour, 2006, s. 249). Dembour plasserer blant anna den akademiske og praktiserande advokaten Conor Gearthly innanfor denne skulen. Han meiner blant anna at menneskerettane ikkje skal dikterast korleis ting skal gjerast, men heller som ein guide for kva som er mogelig å gjere. Det er ikkje snakk om å kome fram til kva som er moralsk riktig (Dembour, 2006, s. 249).

Inndelingane som Dembour har valt å kalle protest- og diskursskulen er på si side kritisk til menneskerettar, og meiner at menneskerettanes ideal ikkje kan oppnåast fullstendig. Dei tar derfor utgangspunkt i ei meir filosofisk betraktning av menneskerettane og har lita eller inga tru på at normative reglar som skal sikre rettanes universalitet, kan nedfellast i eit lovverk. Protestskulen (Dembour, 2006) er naturleg skeptiske til menneskerettslover. Det dei heller stoler på, er noko mindre spesifikt, som har å gjere med den sosiale bevisstheita (Dembour, 2006, s. 247). Dei meiner derfor at menneskerettar er moralske (Dembour, 2006, s. 245). Samtidig hevdar dei at makteliten alltid vil bruke desse rettane til sitt eige beste, og ei eventuell implementering av menneskerettane i lovverk er ikkje forenleg med ideen bak rettane. I følgje Dembour (2006) hevdar protestskulen at vi stadig må kjempe for våre rettar uansett, der Haarcher seier at vi mister rettane der vi trur vi har dei (Dembour, 2006, ss. 243-244). Oppsummert ser vi at både protestskulen og naturrettsskulen møter utfordringar med å grunne menneskerettar på noko naturleg, som vil vere lite universelt overtydande. For å takle denne

utfordringane fell naturrettsskulen tilbake på den lovmessige konsensusen. Protestskulen på si side, fell heller tilbake på den sosiale bevisstheita (Dembour, 2006, s. 248).

Skulane gir ei god og tydelig oversikt over dei ulike diskursane som finnast omkring menneskerettar, men ein må samtidig ha i bakhovudet at skulane overlappar på ulike måtar. Menneskerettane kviler på idealet om at det skal gjelde for alle menneske. Naturrettsskulen følgjer også dette idealet og argumenter for at menneskerettane er rett ar gitt av naturen. Den deliberative skulen har derimot ikkje like stor tru på rettane som naturrettsskulen, men at det realiserast gjennom lovverket. Protest- og diskursskulen er på si side meir kritisk til menneskerettane. Protestskulen har likevel eit grunnleggjande positivt syn på mulighetene med menneskerettane, men at makteliten stadig vil hindre eller sette avgrensingar for dette. Diskursskulen har eit meir sosialkonstruktivistisk syn på menneskerettane, og er grunnleggande kritisk til både ideen og bruken av menneskerettane. Det er berre eit konsept som har oppstått fordi vi har snakka om det.

4.3.3 Utdanning

Utdanning er ikkje ein eigen kategori hos Dembour (2006), og det er svært lite nemnd i boka henna *Who Believes in Human Rights?*. Kva skule Dembour vel å plassere teoretikarar som er opptekne av utdanning, seier ho likevel er protestskulen: *Not surprisingly, human rights education figures high among the preoccupations of protest scholars* (Dembour, 2006, s. 248). Ho forklarar ikkje kva årsaken til dette er, men ein kan hevde at det kan grunnast i at utdanning og kunnskap skal bidra til å gi elevar ei breiare forståing av menneskerettsbrot, korleis ein skal kunne kjenne att eit menneskerettsbrot og korleis ein skal handtere det. Dette kan derfor koplast til protestskulen som er opptekne av at ein skal kunne kjempe for sine rett ar, og utan å ha kunnskap og forståing for sine egne rett ar, veit ein heller ikkje kva ein skal kjempe for. Men sjølv om det ikkje er ein eigen kategori hos Dembour, har eg likevel valt å gå nærmare inn på dette på grunn av at målet med denne oppgåva er å komme fram til dei forståingane av menneskerett ar som er innanfor ulike nivå av utdanningssystemet i Tanzania. Det er derfor interessant å sjå på korleis informantane ser på utdanning i forhold til menneskerett ar.

I Tanzania er skulesystemet prega av høg grad av testing og nasjonale eksamenar. Varvus (2013) seier at dette også påverkar lærarens praksis. Eksamenane testar primært elevane i faktabasert kunnskap, heller enn djupare forståing av eit tema, noko som igjen påverkar korleis læraren underviser. For det andre peiker også Varvus på dei språklige vanskane, der engelsk

blir brukt som språkleg medium i undervisninga (Bartlett & Varvus, 2013, s. 109). Klasseromma i Tanzania består også av mange elevar, som gjer undervisninga svært utfordrande, samtidig er det mangel på lærematerialet, som avgrensar deira mogelighet til å variere undervisninga. Undervisninga blir derfor mykje prega av tavleundervisning, der læreboka blir brukt til å direkte skrive på tavla, som elevane sjølv skal skrive i bøkene sine. Dette skaper også utfordringar og avgrensingar i mogelighetene til å drive med djupnelæring. (Varvus & Salema, 2013, s. 90).

Utdanning er eit breitt tema, og det eksisterer mange ulike forståingane omkring kva samanhengen mellom utdanning og menneskerettar er. Sidan utdanning berre er ein del av mange andre forståingar av menneskerettar som denne oppgåva har fokus på, vil vi berre ta føre oss nokre forståingar av menneskerettar. Valen-Senstad (2010) har sjølv skreve ei doktorgradsavhandling, som vi tok føre oss i kapittel 3.2, som ser på samanhengen mellom menneskerettsteori og menneskerettsundervisning. Valen-Senstad si oppgåve er også godt forankra i Dembours (2006) skuleinndeling. Dette viser nettopp at menneskerettsundervisning er eit breitt felt, der det er mange ting å ta tak i, og det vil derfor ikkje vere mogelig med tanke på omfang og tid til å dekke alle perspektiv på menneskerettsundervisning i denne oppgåva. I dette kapittelet vil eg ta eit lite steg vidare enn kva Valen-Senstad har gjort, med å sjå litt nærmare på menneskerettsundervisning i Afrika, då dette ligg nærmare mitt forskingsfelt. Likevel vil eg også presentere teori som finnast omkring menneskerettsutdanning på meir generelt plan.

Vi har tidlegare i kapittel 3.1 sett på Mushi (2018), som har tatt føre seg statusen på menneskerettsundervisning i Tanzania. Det vil ikkje vere naudsynt å gå veldig mykje nærmare inn på kva Mushi (2018) seier, då dette er noko som vi tok føre oss i kapittel 3.1. Mushi (2018) meiner han at det er låg forståing av menneskerettar i Tanzania i dag. Han meiner også at det er for mykje fokus på undervisning som bruker ein filosofisk-historisk framgangsmåte for å formidle grunnleggande kunnskap om menneskerettar, slik som historie, og meiner ein heller skal ha eit større fokus på dei psykologiske og sosiale aspekta ved menneskerettar. Dette inneber blant anna korleis ein skal handtere menneskerettsutfordringar.

I boka *Globalization, Human Rights Education and Reforms* ser Stephanie Yamniuk på viktigheita av det å inkludere menneskerettsutdanning i barne- og ungdomsskulen, og at dette kan skape empati og respekt (Yamniuk, 2017). Yamniuk (2017) seier at empiriske bevis viser

at undervisning om menneskerettar kan avklare barns rettar og ansvar for å ta del i samfunnet. Samtidig meiner Yamniuk at menneskerettsundervisninga kan utvikle barn sin kapasitet til å forstå, avklare og sette pris på dei likskapane og ulikskapane blant kulturar (Yamniuk, 2017, s. 145). Yamniuk (2017) seier vidare at:

When both curriculum content and pedagogy effectively engage children, they increasingly come to see themselves as being competent to act. They see themselves as a person who can make an impact on society, their classroom and their community (Yamniuk, 2017, s. 150).

I følge Yamniuk (2017) treng barn å utvikle seg som individ, som er i kontakt med sosiale og politiske realiteten. Ho meiner at ein må gi barn forståing og sette pris på forskjellar blant ulike kulturar og menneske, på ein måte som ikkje splittar, men opnar opp nye måtar å forstå kvarandre (Yamniuk, 2017, s. 153). Menneskerettsundervisninga er derfor viktig for å skape forståing for kvarandre og dei ulikskapane som finnast. Så fort ein har forståing og kunnskap om andre, får ein derfor ei forståing for kvifor ein skal stå opp for sine egne og andre sine rettar. Yamniuk (2017) meiner derfor at menneskerettsundervisning kan bidra til at elevar ser på seg sjølv som *change-makers*, og får derfor ei forståing av å ha ansvar for kvarandre både på skulen og i samfunnet (Yamniuk, 2017, s. 156).

5 Diskursanalyse – som metodologisk utgangspunkt

Diskursanalyse har både ein teoretisk ståstad og eit metodisk grep. Eg har derfor valt å ha det som eit eige kapittel. Eg meiner diskursanalyse er relevant for denne oppgåva først og fremst fordi Dembour (2006) si inndeling av menneskerettsskular står heilt sentralt for det teoretiske grunnlaget for denne studien, då ho sjølv ser på dei ulike måtane ein kan forstå menneskerettar på. Samtidig har Dembour (2006) si inndeling og kategorisering av menneskerettar vore viktig for utforminga av intervjuguiden min. For det andre er diskursanalysen relevant for tolkinga mi av informantanes forståingar av menneskerettar. Mitt mål med denne studien er å sjå korleis menneskerettar blir forstått av ulike aktørar og relevante organisasjonar i Tanzania. Med diskursanalyse vil eg kunne gi mi tolking av dei forståingane av menneskerettar som kjem fram i datainnsamlinga.

Kapittelet vil byrje med å ta føre seg sosialkonstruktivismen. Marianne W. Jørgensen & Louise Phillips (1999, s. 13) hevdar, i si bok *Diskursanalyse som teori og metode*, at sosialkonstruktivisme og diskursanalyse heng saman, og mange diskursanalytikarar kviler på eit sosialkonstruktivistisk grunnlag. Samtidig meiner Jørgensen & Phillips (1999, s. 13) at mange sosialkonstruktivistar bruker diskursanalyse. Vivien Burr (2015) opererer med fire premiss som vil vere viktige for min analyse.

Eg går nærmare innpå omgrepet *diskursiv kamp*, ein diskursteori utvikla av Ernesto Laclau & Chantal Mouffe (Jørgensen & Phillips, 1999). Diskursanalyse er som sagt basert på eiga tolking, avslutningsvis kapittelet går eg derfor nærmare innpå mitt tolking grunnlag for datamaterialet som skal analyserast.

5.1 Diskursanalyse

Kvardagsleg forstår vi diskursomgrepet om noko som viser til språk og språkbruk (tale og skrift) forstått som sosiale og kulturelle handlingar (Andersen, Rosland, Ryymin, & Skålevåg, 2015, s. 114). Johannessen, Rafoss & Rasmussen (2018) går djupare inn på diskursomgrepet, og skildrar det som *bakenforleggende og tatt-for-gitte forståelsesformer* (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 58). Johannessen m.fl (2018) skildrar ein diskursanalyse som ein kritisk analyse av etablerte tenke-, skrive- og snakkemåtar, av tatt-for-gitte meiningar om korleis verda er eller burde vere. Dette heng nøye saman med representasjon: *Vi definerer representasjon*

som en beskrivelse, eller en språklig fremstilling av et eller annet fenomen (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 53). Johannessen m.fl. (2018) går vidare med å forklare at ein representasjon beskriv eit fenomen. Men berre ein del blir løfta fram, det er ikkje reine attgjevingar av verkelegheita, vi kan seie at det er eit nyttig reiskap til å orientere oss i verda. Når vi blant anna les ei lærebok, er dette berre representasjonar av eit fenomen. Vi føler vi opplev ei slags erfaring med dei, men i realiteten er det altså representasjonane vi har erfaring med (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 55). Representasjonane våre av verda og ulike fenomen er også knytt til sosialkonstruktivismen, som eg no vil gå nærmare innpå.

5.2 Sosialkonstruktivisme

Ser vi først på omgrepet konstruktivisme, førebind ein dette med vår individuelle konstruksjon av vår eiga erfaring av verda. I kontrast til dette, ser derimot sosialkonstruktivismen på det sosiale framfor det individuelle. Blant anna hevdar sosialkonstruktivismen at kunnskapen blir oppretthaldt av sosiale prosessar (Young & Collin, 2004: 375-376). Psykologen Vivien Burr, har skreve ei rekke verk om sosialkonstruktivisme (University of Huddersfield, 2018). Ho hevda at det ikkje er ein så enkel forklaring på sosialkonstruktivismen, då det finst så mange forståingar av det (Burr, 2015, s. 2). For å likevel få ei oversikt over dei ulike karakteristikkane av sosialkonstruktivismen, opererer Burr (2015) med fire premisser:

- ***A critical stance toward taken-for-granted knowledge*** – Social constructivism insists that we take a critical stance toward our taken-for-granted ways of understanding the world and ourselves. It invites us to be critical of the idea that our observations of the world problematically yield its nature to us, to challenge the view that conventional knowledge is based upon objective, unbiased observation of the world.
- ***Historical and cultural specificity*** – Social constructionism argues that the ways in which we commonly understand the world, the categories and concepts we use, are historically and culturally specific. This means that all ways of understanding are historically and culturally relative. Not only are they specific to particular cultures and periods of history, they are products of that culture and history, dependent upon the particular social and economic arrangements prevailing in that culture at that time.
- ***Knowledge is sustained*** – It is through the daily interactions between people in the course of social life that our versions of knowledge become fabricated. [...] what we regard as truth [...] may be thought of as our current accepted ways of understanding the world.

- ***Knowledge and social action go together*** – Constructions of the world [therefore] sustain some patterns of social action and exclude others. Our constructions of the world are therefore also bound up with power relations because they have implications for what is permissible for different people to do, and how they may legitimately treat others.

(Burr, 2015, ss. 2-5)

Som Burr (2015) sine fire premiss viser, er det tydelig at sosialkonstruktivismen stiller seg kritisk til naturlig og absolutt sanning. Premissane viser også sosialkonstruktivismens syn på at våre måtar å forstå verda på, blir styrt ut frå våras daglige sosiale interaksjonar. Gjennom dei sosiale interaksjonane dannar vi vår felles forståing av verda, og denne forståinga er kulturelt og historisk spesifikk. Vi kan derfor seie at den oppfatninga vi har av verkelegheita ikkje kan samanliknast med den *verkelige verkelegheita*, men eit resultat av våre konstruksjonar av den.

Kvifor nettopp dette er viktig for mi oppgåve, er fordi menneskerettar er eit fenomen som kanskje blir teke for gitt. Vi tenkjer kanskje at alle ser på menneskerettar som universelle rettar, men gjer alle det? Er menneskerettar som Burr (2015) seier historisk og kulturelt spesifikt? Korleis heng dette eventuelt saman med religion, i eit svært religiøst land som Tanzania, og ikkje minst korleis stiller informantane seg til homofile i spørsmålet om universalitet i Tanzania? Kva er informantanes relasjon til vesten når det kjem til desse spørsmåla? Handlar det om makt? Alle desse spørsmåla omkring sosialkonstruktivisme og Burr sine fire premiss, er interessante og vil brukast i tolkinga av informantanes meiningar i kapittel 7.

5.3 Diskursiv kamp

Ekteparet Ernesto Laclau og Chantal Mouffe er tidstypiske representantar for første generasjons diskursanalytikarar, med bakgrunn i marxistisk samfunnsvitskap (Neumann, 2001, s. 64). Eit sentralt omgrep i deira diskursteori, er *diskursiv kamp*. Med dette meina dei at ingen diskurs er ein lukka eining, men diskursen blir omforma konstant i kontakt med andre diskursar. Kvar sin diskurs representerer ein bestemt måte å tale om og forstå den sosiale verda på. Desse diskursane kjemper heile tida mot kvarandre for å oppnå hegemoni, slik at språkets tyding blir fastlåst på deira måte (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15). Når ein diskurs oppnår hegemoni, har den i følgje Laclau & Mouffe blitt ein *objektivitet*, den er då gitt og uforanderleg og fast etablert. Neumann (2001, s. 60) hevdar at diskursanalyse er godt egna til å studere situasjonar der det

eksisterer kulturelt hegemoni, altså situasjonar der ein gitt maktkonstellasjon oppretthaldast ved hjelp av kulturelle maktmidlar som utfordrast i berre beskjeden grad. Ein slik dominerande diskurs, kan vere vanskeleg å endre.

I teorikapittelet (kapittel 0) såg vi at det er ulike diskursar av menneskerettar. Slik som Laclau & Mouffe seier, kan også menneskerettsdiskursane vere i kamp mot kvarandre (Jørgensen & Phillips, 1999). Menneskerettar er rettार som er vedteke av vestlige land, og nokre vil hevde at menneskerettar er basert på vestens hegemoni, slik som vi har sett hos teoretikarar som Galtung og Mutua i kapittel 4.3.1, som kritiserer vestens makt av korleis menneskerettar skal utøvast i resten av verda. Vil svara frå informantane vere prega av ein diskursiv kamp mot vestens hegemoni, slik som vi finn hos både Galtung og Mutua? Dette ser vi nærmare på i kapittel 7.4.2.

5.4 Diskursanalyse og tolkingsgrunnlag

Det datamaterialet som studeres gjennom diskursanalytiske tilnærmingar, er altså sosialt konstruert [...]. Fordi forskeren selv er en del av den sosiale verdenen, er det ikke mulig for diskursanalytikeren å gjøre *objektive beskrivelser* av data (Hitching, Nilsen, & Veum, 2011, s. 19).

Som vi har sett i den vitenskapsteoretiske delen av oppgåva under sosialkonstruktivisme og diskursanalyse, konstruerer vi vår eigen del av verda gjennom dei sosiale samhandlingane vi gjer innanfor den kulturelle og historiske konteksten. Ved å studere forståingar av menneskerettar frå ein anna kultur, kan mine konstruksjonar og mitt forhold til menneskerettane påverke forskingsmetoden. Vi kan ikkje oppfatte ei *objektiv* verkelegheit, fordi den vil alltid vere forma av våre erfaringar, haldningar og forkunnskapar (Burr, 2015).

Det vil derfor vere viktig at eg er bevisst på mine egne forståingar og min kulturelle bakgrunn. Hitching og Nilsen (2011) meiner at noko ein kan gjere for å kunne sjå meir objektivt på det som skal analyserast, er å ein form for artikulasjon eller utvendiggjering (eksplikasjon) av normer og intersubjektive forståingar (Hitching, Nilsen, & Veum, 2011, s. 19). Dette meinast med at målet med slike undersøkingar er gjerne å forstå meiningar heller enn å forklare.

Kritikarar til diskursanalyse har hevda at det er sjølvmotseiande å meine at det ein kan analysere på ein nøytral måte, samtidig som ein skal framstå som kritisk.

Men ved å presentere sine funn og konklusjoner, må han eller hun også rekonstruere og forklare hvordan man har kommet frem til de fortolkningene som blir presentert som funn. Gjør man det sikrer man at andre forskere kan forstå og etterprøve de operasjonaliseringene og fortolkningene som ligger til grunn for resultatene av forskningen (Hitching, Nilsen, & Veum, 2011, s. 20).

Fortolkningane mine som blir presentert som funn forklarer eg med å bruke både teori som er nøye gjennomarbeidd, samtidig som eg tolkar teorien og utsegna saman med den menneskerettssituasjonen som er i Tanzania i dag.

Vi har i dette kapittelet sett at diskursanalyse er ein kritisk analyse av etablerte tenke-, skrive- og snakkemåtar av tatt-for-gitte forståingsformer av eit fenomen. Vi har her vore innpå sosialkonstruktivismen og diskursiv kamp, som begge vil ha ei betydning for min analyse og tolking av oppgåva. I neste kapittel vil eg gå inn på den metodiske tilnærminga av denne studien, som tek føre seg meir det praktiske arbeidet omkring studien.

6 Metodisk tilnærming

6.1 Introduksjon

I dette kapitlet gjer eg greie for mine metodiske val. Eg går derfor inn på kva metodar eg har valt å bruke, samt korleis desse metodane har blitt teke i bruk for å innhente relevant data i forhold til prosjektets problemstilling. For å samle inn relevant data, gjennomførte eg semistrukturert intervju for å få ei nærmare forståing av informantanes meiningar. Eg presenterer her Kvale og Brinkmann (2015) sine sju stadium av eit intervju, og kva desse har hatt å seie for mitt prosjekt og mi datainnsamling. Aktørane for prosjektet blir presentert, då det vil ha tyding for datainnsamlingas resultat. Vi har i kapittel 0 sett nærmare på diskursanalyse. I dette kapitlet går eg nærmare inn på korleis eg metodisk valte å jobbe med diskursanalysen av datamaterialet mitt. Vidare presenterer eg dei utfordringane knytt til reliabilitet og validitet før eg presenterer dei metodiske og etiske utfordringane som er knytt til prosjektet.

6.2 Omgrepsavklaring og metodeval

Årsaka til at eg har valt desse informantane, er at dette er menneske som har eit nært forhold til utdanningssystemet i Tanzania. Intervjua med dei ulike gruppene innanfor utdanningssystemet i Tanzania, har gitt meg innblikk i kva syn på menneskerettar som vi kan finne her, samt kva likskapar og ulikskapar som er mellom nivåa. Eg har brukt Goodlads modell for å sjå om det er ein samanheng mellom kva forståingar av menneskerettar aktørane innan dei ulike laga av utdanningssystemet har. Eg har derfor brukt Goodlads modell for å undersøke samanhengar mellom dei ulike nivåa av utdanningssystemet i Tanzania.

I løpet av feltarbeidet prøvde eg å avtale eit intervju med dei som laga læreplanen i Tanzania (TIE – *Tanzania Institute of Education*). Men dette var umulig å få til grunna strenge reglar. Ein av mine hovudinformatar fortalte at TIE er sterkt påverka av myndigheitene, og ville uansett ikkje vore ein informant som ville vore betre enn å sjå i sjølve læreplanen. Og fordi TIE er sterkt påverka av myndigheitenes kontroll. Derfor har eg også sett nærmare på læreplanen og ei lærebok for det lågaste trinnet på ungdomsskulen, som har eit eige kapittel om menneskerettar. Eg har også valt å snakke med tre organisasjonar som har ei tilknytning til menneskerettar, men på ulike måtar: ein organisasjon som rettar seg mot utdanning, ein mot kvinner og jenters rettar og ein overordna menneskerettsorganisasjon i Tanzania. Vidare har eg

snakka med universitetstilsette, lærarar og studentar for å sjå om utdanningsnivå har noko å seie for deira forståingar av menneskerettar.

6.3 Aktørar

I dette prosjektet brukte eg kvalitative intervju av menneske som jobbar innan utdanningssektoren i Tanzania eller har ei tilknytning til menneskerettsarbeid i Tanzania. Årsaka til at eg valte eit så breitt spekter av informantar, er fordi det gav eit breiare bilete på dei mange perspektiva som eksistera rundt menneskerettar i Tanzania og innan utdanningssektoren i Tanzania. Eg ville også sjå om det var nokre forståingar som var gjentakande.

Intervjua omhandla fem akademikarar som var tilsette på universitet og som underviste i fag som var knytt til utdanning og *Civics*-faget. Eg intervjua også fem lærarar som underviste i *Civics*-faget på ulike skular i Dar es Salaam, før eg hadde eit fokusgruppeintervju med 8 lærarstudentar som alle studerte innanfor *Civics*-faget. Eg besøkte også tre ulike organisasjonar som jobba med enten menneskerettar eller utdanningssystemet i Tanzania.

Eg vil her kort presentere dei ulike informantane som deltok i intervjua. Eg vil ikkje nemne noko personlig informasjon om informantane, men berre gi eit kort overblikk over fellestrekk hos lærarane, akademikarane og studentane som blei intervjua, samt ei kort forklaring på kva arbeid dei ulike organisasjonane gjer. For å anonymisere informantane, men samtidig gjere det enkelt for både meg og lesar å hugse att kor dei ulike informantane høyrer til, har eg valt å gi kvar informant fiktive namn. Desse namna vil presenterast nedanfor. Det er også viktig å merke seg at alle aktørane innan utdanningssystemet har ei tilknytning til *Civics*-faget. Dette sikrar derfor at informantane hadde ei viss forståing om temaet og undervisning omkring det.

6.3.1 Organisasjonane

Eg valte å intervjue organisasjonar som alle hadde ulike tilknytningar til menneskerettar i Tanzania: den første organisasjonen jobba spesifikt med menneskerettar i Tanzania, den andre organisasjonen arbeidde for kvinner og jenters rett, medan den siste organisasjonen var ein utdanningsorganisasjon. Årsaken til at eg valte desse organisasjonane var fordi dei kunne gi ulike perspektiv på menneskerettar. Bakgrunnsinformasjonen om organisasjonane gir eit innsyn i kva forhold dei har til menneskerettar, samt kva spesifikt dei jobbar med som er knytt til menneskerettar. Informasjonen om organisasjonane er basert på kva informantane frå

organisasjonane sjølv fortalte om den. Dette for å gi organisasjonens framstilling av sin eigen organisasjon. Namnet på organisasjonane er nemnd med løyve frå informantane, namna til informantane frå organisasjonane vil ikkje nemnast.

HakiElimu

HakiElimu er ein ikkje-statleg organisasjon (*NGO – non-governmental organization*). Det betyr at dei er ein organisasjon som står sjølvstendig frå staten. Deira hovudfokus er å påverke slutningar som blir teke av myndigheitene innanfor utdanningssystemet i fleire delar av Tanzania. Organisasjonen driv også med forskning i skulen, og ser på utfordringar dei møter her, som blant anna vald mot elevar, dårlig utdanna lærarar, dårlig kvalitet på læringsmiljø, høg del av *drop-outs* av jenter i skulen. På bakgrunn av dette gir dei råd til myndigheitene om kva dei bør gjere. Informanten som blei intervjuja har fått namnet **David**.

Legal Human Rights Centre

Legal Human Rights Centre er ein ikkje-statlig organisasjon som har operert i 24 år. Organisasjonen definerte seg sjølv som modige når det kjem til menneskerettsarbeid i landet. Dei fungerer som kontrollørar over myndigheitene for å sikre at menneskerettsstandardane blir observert og haldt. Rundt om i landet har dei ulike klinikkar, som dei kallar *legal aid clinics*, her kjem advokatar som bistår befolkninga med ulike saker, nokre saker som står fast i retten. Kvart år lagar dei ein rapport som viser korleis menneskeretssituasjonen har vore i landet det året. Informasjonen frå desse rapportane blir samla frå undersøkingar. Desse undersøkingane og rapportane skal bidra til at menneskerettskonvensjonar som myndigheitene har signert skal følgjast av både myndigheitene sjølv og befolkninga i landet. Dei reiser også rundt til både store og små samfunn i Tanzania og informerer folk om deira rettar og kva dei kan gjere for å sikre sine rettar. Samtidig har dei også noko som dei kallar *human rights monitors*, dette er folk som jobbar innanfor organisasjonen som reiser rundt i landet og rapporterer og kontrollerer at menneskerettar blir haldt. Desse menneska jobbar under radaren, men er samtidig veldig glade i å snakke høgt i det offentlige, noko som har ført til at det har vore fleire tilfelle der nokon har mista livet, forsvunne eller fengsla. Informanten som deltok på dette intervjuet, og representerte organisasjonen har fått namnet **Mary**.

Msichana Initiatives

Msichana Initiatives er ein ikkje-statleg organisasjon. Dei jobbar hovudsakleg for å sikre jenters rettar. Dei fokusera hovudsaklig på jenters rett til utdanning og jobbar med ulike strategiar for å få dette til. Dei har også ulike skule-klubbar som gir jenter og gutar mogeligheit til å lære om jenters rettar. Her lærer dei blant anna om lokale kulturelle praksisar som står i motsetning til menneskerettar, som blant anna omskjering av jenter, gifting av jenter å låg alder, graviditet og andre utfordringar. *Msichana Initiatives* har i den siste tida fått meir merksemd etter at leiaren og grunnleggaren av organisasjonen, Rebeca Gyumi, i 2018 vann FNs menneskerettspris (United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 2018). Eg prøvde å kontakte Gyumi fleire gonger, men det var vanskelig å få respons, då ho er ei oppteken kvinner som er mykje på reisefot. Likevel fikk eg kome i kontakt med ei som jobba for organisasjonen, og besøkte dei så snart dei tok kontakt med meg. Informanten for *Msichana Initiatives* har fått namnet **Linda**.

6.3.2 Dei universitetstilsette

Felles for dei tre universitetstilsette, var at dei jobba på same universitet. Universitetet var eit universitet som var kunn for lærarstudentar, og dermed eit fakultet under hovuduniversitetet. Dette retta dermed prosjektet mitt meir konkret mot utdanningssektoren og det var dermed enklare å finne lærarstudentar som ville vere relevante for mitt prosjekt. Eg fikk tak i dei universitetstilsette ved å sjølv besøke universitetet daglig i den perioden eg dreiv med feltarbeid. Dette gjorde det enklare å kome i kontakt med dei universitetstilsette, samt det gav meg større mogeligheter for å seinare kunne komme i kontakt med lærarar og studentar. Dei universitetstilsette blei valt ut frå dei faga dei underviste i. Dette var fag som var knytt til undervisningspraksis og undervisningsmetodar (*Education Methods*) eller fag som var knytt til samfunnsfag (*Civis, Political Science*). Dei universitetstilsette har fått namna: **Albert, James** og **Gary**.

6.3.3 Lærarane

I løpet av feltarbeidet intervjuja eg fem lærarar. Men på grunn av språkelige utfordringar, der informantane hadde utfordringar med å kunne gi eit tydelig nok svar, samt vanskar med å skjønne heilt dei spørsmåla eg stilte, valte eg å berre ta med tre av lærarintervjuja. Dette gjorde eg også fordi desse tre utvalte lærarane gav meg nok data til å ta med vidare i analysen. Samtidig bestod også datainnsamlinga av intervju med ei rekke andre aktørar på andre nivå av

utdanningssystemet, og det var dermed hensiktsmessig å velje ut intervju som ville danne eit breiare grunnlag for analysen av dette prosjektet. Dei tre lærarane som blei valt, var alle lærarar på ungdomstrinnet og underviste i *Civics*, samtidig som nokon også underviste i *General Studies*. Lærarane har fått namna: *Christina*, *John* og *Harold*.

6.3.4 Lærarstudentane

Eg gjennomførte eitt intervju med ei gruppe med studentar på åtte. Alle studentane var lærarstudentar som hadde gjennomført lærarpraksisen sin, samtidig som dei alle studerte fag som enten var knytt til *Civics*, *General Studies* eller *Political Science*. Det var dermed ei gruppe med studentar som både hadde fått god innsikt i skulen gjennom praksis, samt at dei studerte fag som innehaldt menneskerettar.

6.4 Semistrukturert intervju

Eg bruke kvalitative intervju for å få fram kompleksiteten og nyansane i deira oppfatningar, ettersom studien sitt mål er å finne ut kva forståingar av menneskerettar som aktørane hadde. Intervju betyr egentlig utveksling av synspunkt mellom to personar som snakkar saman om eit felles tema. Her er målet å skaffe informasjon om korleis andre menneske opplever ulike sider ved sin livssituasjon (Dalen, 2011).

Semistrukturert intervju er i følge Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 15) ein samtale mellom intervjuar og aktøren, der forskaren styrer samtalen. Forskaren bruker gjerne ein intervjuguide til intervjuet, for å kunne rette samtalen mot eit konkret tema. Samtalen er likevel med å styre kva spørsmål som blir spurt av forskaren. Før eg reiste på feltarbeid, brukte eg difor mykje tid på å utforme intervjuguidar, slik at eg ville få mest mulig ut frå dei samtalane som blei gjennomført.

Eg valte å ta i bruk Kvale og Brinkmann sine sju stadium av eit intervju. Desse sju stadia fungerte som eit støttande rammeverk i utforminga og førebuinga av intervjuet, samt korleis eg gjennomførte og ferdigstilte intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015, ss. 154-155) definerer dei sju stadia som *tematisering*, *design*, *intervju*, *transkripsjon*, *analyse*, *verifisering* og *rapportering*.

Den første fasen av intervjuundersøkinga er *tematisering*, der ein skal formulere formålet med undersøkinga og oppfatninga av det temaet som skal undersøkast før sjølve intervjuet byrjar. Spørsmåla ein stiller seg her, er intervjuets *kvifor*. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 154). Formålet med mine intervju var å undersøke kva framstillingar aktørar som jobbar innanfor utdanningssektoren i Tanzania hadde av menneskerettar. Og vidare samanlikne dei ulike ledda i utdanningssektoren. Eg tenkte på førehand at det ville bli relevant å ta kontakt med fleire ledd i utdanningssystemet for å få eit klarare bilete på framstillingane som eventuelt kunne vere der, og som kunne sjåast i likskap med læreboka og læreplanen.

Når ein byrjar på den andre fasen som er *design*-fasen, eller planlegginga av intervjuundersøkinga, er det viktig å skaffe seg eit overblikk over heile undersøkinga før ein byrjar å intervju. Her utviklar ein ofte ein intervjuguide. Eg utforma ein intervjuguide som gav spørsmåla mine stor nok openheit, slik at det skapte mogeligheit for informanten å utdjupe svara sine, samt gi meg mogeligheit til å stille oppfølgingsspørsmål og gi rom for gå djupare inn på svara deira (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 162-175).

Den tredje fasen er sjølve *intervjusituasjonen* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 154). Ved hjelp av intervjuguiden konsentrere eg meg om spørsmål som var knytt til temaet. Likevel gav den rom for at informanten kunne trekke inn anna viktig informasjon som kunne vere nyttig for oppgåva mi. Eg byrja med å informere aktørane om formålet med intervjuet og at eg ville nytte lydopptakar. På førehand forsikra eg meg om at dei var komfortable med at det blei nytta. Etter lydopptaket var avslutta gav eg informanten mogeligheit til å fortelje litt om deira opplevingar av intervjuet og om det var noko dei ynskja å legge til.

Den fjerde fasen er å *transkribere* intervjuet. Når ein transkriberer omset ein frå talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 236). Eg transkriberte intervjuet medan eg høyrde igjennom lydopptaket. Analyseringa skjer i femte fase. Dette er noko som eg vil gå nærmare inn på seinare i oppgåva. Neste, og sjette fase, er intervjuundersøkingas validitet og reliabilitet. Dette er også noko eg vil gå nærmare inn på seinare. Siste fase er rapportering, der resultata og dei anvendte metodane brukast i eit lesbart produkt.

6.4.1 Semistrukturert intervju med organisasjonane

Målet med å intervjuje ulike organisasjonar innanfor utdanning og menneskerettar, var for å både kunne sjå menneskerettssituasjonen i Tanzania frå ulike perspektiv. Det gjorde at eg fikk eit overblikk av dei ulike forståingane som eksisterer rundt menneskerettar, før eg seinare gikk vidare og såg på kva forståingar som finnast hos aktørar på ulike nivå av utdanningssystemet i Tanzania, altså universitetstilsette, lærarar og lærarstudentar.

Intervjua av menneskerettsorganisasjonane bestod av ein overordna menneskerettsorganisasjon (*Legal Human Rights Centre*), ein kvinneorganisasjon (*Msichana Initiatives*) som jobbar for jenter og kvinners rettar i Tanzania, og til slutt ein utdanningsorganisasjon (*HakiElimu*), som nærmare forklart over. Eg hadde ikkje avtalt noko møte med nokon av organisasjonane før eg reiste til Dar es Salaam. Planen var at eg skulle avtale møter medan eg var der over telefon og e-post, eller eventuelt berre besøke organisasjonen direkte dersom dei ikkje svarte på førespurnadane mine. Dette var noko som også blei gjennomført, og som fungerte. Sjølv om dei ikkje svarte på skriva mine, reiste eg direkte dit og kontakta dei personlig.

Før eg reiste til Dar es Salaam hadde eg brukt mykje tid på å ferdigstille intervjuguiden min. Eg hadde likevel ikkje noko bestemte organisasjonar eg skulle intervjuje på førehand, men eg hadde ei rekke organisasjonar som kunne vere aktuelle, som hadde kontor i Dar es Salaam. Eg plukka ut tre organisasjonar som eg meina ville gi meg. Intervjuguiden min måtte endrast frå kvart intervju, då det var ulike organisasjonar med ulike oppgåver og mål innanfor menneskeretts- og utdanningsarbeid i Tanzania. Blant anna måtte intervjuguiden med kvinneorganisasjonen derfor tilpassast, slik at spørsmåla rundt menneskerettar, var meir retta mot kvinner og jenters rettar i Tanzania.

6.4.2 Semistrukturert intervju av dei universitetstilsette

Under opphaldet mitt i Tanzania var eg på eit universitet i Dar es Salaam nesten kvar dag. Min faste kontaktperson jobba ved universitetet, og var også ein av informantane mine. Han var svært interessert i prosjektet, og var til god hjelp for å finne lærarar frå skular og akademikarar på universitetet. Ved å bruke mykje av tida mi der, kom eg også i kontakt med andre menneske som jobba på universitetet og som studerte der. Dette skulle bidra til å skaffe mange informantar frå ulike lag av utdanningssektoren i Tanzania.

6.4.3 Semistrukturert intervju av lærarar

Lærarar er ofte kjent med læreverket og ei god kjelde til undersøkinga. Under kapittel 5.2 om *sosialkonstruktivisme*, dannar vi våre konstruksjonar av verkelegheita i vårt eige sinn, eller samtidig med dei sosiale relasjonane. Dette kan derfor påvirke lærarens tilnærming til undervisninga som skjer i klasserommet. For at denne samtalen skulle vere mest mulig open, slik at lærarane kan gi sine meiningar og tolkingar, nytta eg semistrukturert intervju.

6.5 Fokusgrupper med studentgruppe

Fokusgrupper kan bli brukt i tilfelle der det kan bli utfordrande å få informasjon av informantane. Her vil det vere mest hensiktsmessig å bruke det når eg blant anna skal intervju studentar. Dersom dei er i grupper vil det kanskje bidra til at dei tørr å svare på dei spørsmåla eg stiller dei. Her nemner Brinkman og Kvale (2015, s. 206) at det kollektivet samspelet mellom informantane i fokusgruppa kan bringe fram fleire spontane ekspressive og emosjonelle synspunkt enn når ein bruker individuelle, ofte meir kognitive intervju. Her seier dei også at intervju i fokusgrupper kan det også opne lettare opp for å snakke om følsame og tabubelagte tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Menneskerettar kan for mange opplevast som eit vanskelig og sårt tema for mange å snakke om. Det har tidlegare vore strenge sanksjonar mot journalistar og andre som har uttalt seg offentleg mot myndigheitene. Eit intervju i grupper kan derfor bidra til å løyse opp samtale i større grad. Likevel vil ein slik metode redusere intervjuarens kontroll over intervjuforløpet, og det kan få eit kaotisk preg om samtalen går langt utanfor temaet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) seier at fokusgrupper kjenneteiknast med ein ikkje-styrande intervjustil, der det primært handlar om å få mange forskjellige synspunkt rundt emnet som blir diskutert. Føremålet med sin slik metode er ikkje få å få fram kva synspunkt som er meir riktig eller meir feil enn andre, men å kunne få fram dei ulike synspunkta.

Studentgruppa bestod av studentar som alle hadde gjennomført lærarpraksisen sin. For å skaffe studentar som hadde ei tilknytning til *Civics*-faget og som hadde gjennomført lærarpraksisen sin, kontakta eg ein av dei som jobba på universitetet og hørde om dei kunne la meg komme i kontakt med nokon av dei. Eg fikk her snakka med ei gruppe på heile åtte studentar. Med ei så stor gruppe var det ein mogeligheit at samtalen kunne få eit kaotisk preg og at samtalen kunne gå langt utanfor temaet, slik som Kvale og Brinkmann (2015) fortel. Men dette var ikkje eit problem eg støyte på. Studentane haldt seg til temaet, sjølv om den store gruppa gjorde at ein

hoppa litt fram og tilbake mellom spørsmåla. Dette gjorde likevel at det blei meir ein open diskusjon, i staden for eit intervju. Alle studentane fikk også uttrykt kva dei meina. Dei viste heller ingen form for skepsis overfor verken meg eller dei andre studentane som var til stades under intervjuet. På grunn av mangel på plass blei intervjuet utført utandørs, med forskjellige utfordringar som følgjer. Slike utfordringar vil eg komme tilbake til seinare i metodekapitlet.

6.6 Det diskursive analysearbeidet med resultat frå intervjua

Det kan vere vanskelig å seie noko om kva som er den beste måten å gjennomføre ein diskursanalyse på. Det har rett og slett ikkje vakse fram noko einighet om den beste måten å studere diskurs på (Bratberg, 2014, s. 39). Det kan vere avhengig av kva tematikk ein undersøker og kva ein ynskjer å finne svar på. I boka *forstå, forklare, forandre* beskriv Oddbjørn Bukve at diskursanalyse er metodisk eit felt under utvikling: *Det er ikkje råd å vise til ein autoritativ versjon av korleis den skal gjennomførast* (Bukve, 2016, s. 77). Slik som Jørgensen & Phillips, meiner Bukve at diskursanalytikarane heng teori og metode saman, og det er derfor viktig å sette seg inn i innhaldsteoriane og konteksten på det området ein vil studere (Bukve, 2016, s. 77). Her vil Dembour sine fire menneskerettsdiskursar, som nemnd i innleiinga, vere eit nyttig verktøy i arbeidet med å sortere ut og sjå samanhengar mellom dei ulike diskursane.

Modellen til Dembour tar for seg fire forståingar av menneskerettar (*naturrett, deliberativ, protest og diskursiv*). Ingen av desse er spesifikk retta mot ei afrikansk forståing av dei, heller ikkje ei vestlig forståing, men ho tar likevel med blant anna Mutua (2002), som kan seiast å vere frå eit afrikansk perspektiv. Ved å gjennomføre metodane som nemnd over, kan dette bidra til å undersøke om forståingane som kjem fram her, er i samanheng med Dembour sin modell, eller om det faktisk kan føreligge ei ny retning, ei anna afrikansk forståing av menneskerettar.

Dette er kategoriar som trekk fram fleire aspekt ved menneskerettane, samtidig som dei oversiktleg kan koplast opp mot Dembours (2006) menneskerettsskular. Kategoriane skal både gi rom for lærarane til å legge fram sine forståingar, tilnærmingar og meiningar til menneskerettar, samt opne opp for fleire tolkingar av menneskerettane som kan komme fram i lærebøkene. Dembours (2006) skuleinndeling viser nokre skilje innanfor menneskerettsdiskursen, noko som vil vere nyttig her i analysen av dei ulike informantanes svar. Det kan bidra til å kunne plassere dei ulike informantgruppene innanfor dei ulike

diskursane, men også plassere dei innanfor forskjellige diskursar. Sjølv om skuleinndelinga til Dembour (2006) plasserer tydelig ulike meiningar om menneskerettar innanfor konkrete diskursar (*naturrettslig, deliberativt, protest og diskursivt*), kan også informantanes meining hoppe mellom ulike diskursar også innanfor same tematikk. Det betyr at informantane kan ha fleire meiningar av eit tema innanfor menneskerettar. På andre sida kan dei også usikre på kva dei meiner, eller at dei har god forståing av menneskerettar og ser det frå fleire ulike perspektiv.

Etter transkriberinga av intervjuet ordna eg resultatane inn i ein tabell, som vi ser ei si skisse av nedanfor. Eg delte kvar informantgruppe inn i kvar sine tabellar, for å kunne lettare samanlikne skilnadane og likskapane som er i kvar informantgruppe, samt dei skilnadane og likskapane som er mellom dei ulike informantgruppene. Dette gjorde analysen og kodinga av resultatane meir oversiktlig, og større mogelighet for at datamaterialet blei behandla på riktig måte. I tabellen hadde eg også utforma nokre kategoriar. Desse kategoriane springer ut frå Dembour (2006), som igjen strukturerte intervjuet mine, men materialet mitt har fått bestemme kategoriane endeleg. Blant anna har mine kategoriar valt å fokusere nærmare på forholdet mellom kultur og menneskerettar, om menneskerettar er eit individuelt eller kollektivt ansvar, og kva rolle utdanning har å seie for menneskerettar. Nedanfor ser vi mange kategoriar, der resultatane viser at mange av dei heng saman. Derfor vil eg i analysekapittelet diskutere fleire av kategoriane samla. For å nærmare presisere vil eg blant anna diskutere kva informantane seier om kultur og tradisjon under universalitet.

Tabell 3: Kategorisering og inndeling av informantanes meiningar

Menneskerett – kategoriar	Informant 1		Informant 2		Informant 3	
	Forståing	Sitat	Forståing	Sitat	Forståing	Sitat
Menneskerett i skulen						
Definisjon av menneskerettar						
Døme på menneskerettsbrot						
Kva er det basert på?						
Beste måten å sikre menneskerettar på						
Universalitet						
Kven er ansvarlig for å oppretthalde rettane?						
Kultur og tradisjon						
Kritikk						

6.7 Reliabilitet og validitet

I følge Grønmo (2016, s. 240) referer reliabilitet til datamaterialet si pålitelegheit. Reliabiliteten er høg dersom undersøkingsopplegget gir pålitelege data. Reliabiliteten kjem til uttrykk ved at vi får identiske data dersom vi bruker det same undersøkingsopplegget ved ulike innsamlingar av data om dei same fenomenene (Grønmo, 2016, s. 241). Validitet dreier seg om datamaterialets gyldigheit for dei problemstillingane som skal belysast. Validiteten er høg dersom undersøkingsopplegget og datainnsamlinga resulterer i data som er relevante for problemstillingane.

Som vi tok føre oss under kapittel 5.4 om diskursanalyse og tolkingsgrunnlag, kan mine tolkingar av det innsamla datamateriale vere prega av mine meiningar om temaet. For mange tanzanianarar kan det vere vanskelig å kritisere myndigheitene i landet, kanskje spesielt for nokon ukjende som meg, noko som kan vere med å påverke meiningane til informantane. Det er derfor ikkje ei sjølvfølgje at resultatane mine kan reproduserast av andre forskarar på eit anna tidspunkt, noko som kan svekke reliabiliteten til resultatane mine. Som også Grønmo (2016) seier, er det i praksis ikkje alltid mogelig å gjennomføre slike gjentakande innsamlingar av data om dei same fenomenane (Grønmo, 2016, s. 241). For å styrkje tilliten til metoden min og analyseresultatane, brukte eg mykje tid på å utforme spørsmål og tema som skulle samtalest omkring før feltarbeidet skulle utførast. Eg utførte også nokre prøveintervju med andre medstudentar, for å sikre at eg og informantane ville forstå kvarandre. Eg var bevisst på mine meiningar om temaet og let ikkje dette påverke verken intervjuguiden eller sjølve intervjuet. Eit døme på dette var blant anna når informantane var sterkt imot homofili og uttrykte dette tydelig i intervjuet, som vi vil seinare diskutere i analysekapittel 7.3. I staden for å utfordre dei for mykje rundt dette temaet, valte eg å la dei uttrykke sine meiningar utan at eg skulle ha for mykje påverknad på korleis dei valte å uttrykke sine meiningar.

Grønmo (2016) skil mellom to typar validitet, for å nærmare forklare eit nokså lite presist omgrep som validitet: *kompetansevaliditet* og *kommunikativ validitet* (Grønmo, 2016, ss. 254-255). Kompetansevaliditet referer til forskarens kompetanse for innsamling av kvalitative data på det aktuelle forskingsfeltet (Grønmo, 2016, s. 254). Eg hadde på førehand satt meg godt inn i menneskerettar og ulike forståingar som eksisterer omkring dette temaet før eg reiste på feltarbeid. Eg hadde lite erfaring med intervju som metode før eg reiste på feltarbeid, noko som gjorde at eg brukte mykje tid på å utforme ein intervjuguide som ikkje berre ville gi meg svar på det eg trengte til prosjektet mitt, men også spørsmål som var såpass fleksible og opne til at informantane kunne uttrykke meiningane sine i høgast mogelig grad. *Kommunikativ validitet* byggjer på dialog og diskusjon mellom forskaren og andre om materialet er godt ut frå problemstillinga i studien (Grønmo, 2016, s. 255). For å sikre dette, var eg i samtaler med både medstudentar og rettleiar. Undervegs i feltarbeidet såg eg også spørsmål som måtte endrast og tilpassast, for at datamaterialet skulle i best grad gi svar på problemstillinga mi.

Grønmo (2016) meiner det er store mogeligheter for å forbetre både reliabiliteten og validiteten gjennom heile datainnsamlinga. Han nemner her to strategiar som kan betre datakvaliteten under gjennomføringa av kvalitative studie. Det første er feltnotat (Grønmo, 2016, s. 259).

Grønmo peiker likevel på at dette er spesielt viktig under deltakande observasjon, men det ville også vere nødvendig for meg, då erfaringar og refleksjonar frå intervjuar ville ha noko å seie for dei meiningane som informantane uttrykte. Samtidig bidrog feltnotat til å ha intervjuar, dei metodiske utfordringane, intervjusituasjonane og liknande friskt i minnet. Notata frå kvart intervju fikk meg til å reflektere over kva som kunne betrast til seinare intervju. Den andre strategien er i følge Grønmo (2016, s. 260) systematisk tilpassing. Dette inneber at forskaren skal kunne vurdere datakvaliteten og justere datainnsamlinga (Grønmo, 2016, s. 260). Sidan eg utførte intervju med forskjellige informantgrupper innan utdanningssystemet i Tanzania, var det nødvendig for meg å tilpasse intervjuar og spørsmåla mine etter kven eg intervjuar. Eit døme på dette var i intervjuet med *Msichana Initiatives*, organisasjonen som jobba for å sikre jenters rettar i Tanzania. Her stilte eg derfor spørsmål som både var knytt til menneskerettar og jenter sine rettar, slik at eg fekk forståingar av menneskerettar frå ulike perspektiv.

6.8 Metodiske utfordringar

Når ein gjennomfører kvalitative intervju er det viktig at ein er bevisst på kva ein skal spørje om og korleis ein vel å legge fram spørsmåla. Det kan likevel oppstå missforståingar mellom den som intervjuar og informanten. Dette kan spesielt bli ei utfordring der spørsmåla går på informantanes meiningar og forståingar, slik det vil gjere i mitt prosjekt. Det er derfor viktig at den som intervjuar stiller oppfølgingsspørsmål om det er noko som kan missforståast eller vere vanskelig å tolke. Men ein må samtidig vere varsam med å ikkje plassere sine meiningar og forståingar i informantens hovud.

Sidan nokre av intervjuar blei gjennomført i Tanzania, måtte eg som intervjuar også ta omsyn til at min bakgrunn ikkje ville kome i vegen for kva lærarane fortalte. Eg måtte derfor vere open for alle meiningar som ville komme fram, og sjå desse meiningane ut frå deira perspektiv og den konteksten dei finn seg innanfor. Lærarane visste at det som blei sagt ville bli undersøkt, noko som kan ha ført til at dei var forsiktig med utsegna sine. Det var derfor viktig at intervjusituasjonen var komfortabel og trygg for læraren, slik at det blei rom for å kunne uttrykke sine eigne meiningar.

6.8.1 Språk

Før eg reiste til Tanzania visste eg at språket kunne bli ei utfordring, og at eg kunne møte aktørar som ikkje beherska engelsk så godt. Likevel viste det seg at det var ei mindre utfordring enn

forventa. Det offisielle språket i Tanzania er swahili og engelsk, derfor er det mange som har ei grei forståing av engelsk innanfor utdanningssystemet over barneskulenivå. Men menneskerettar er eit komplisert og innvikla tema for mange, og det er vanskelig å ha ei skikkelig forståing av temaet frå før. Dette kunne derfor også bli ei utfordring. Dette gjorde derfor tilpassingsmogelighetene mine viktige, slik at eg kunne stille oppfølgingsspørsmål om dei ikkje skjønna heilt kva eg spurte om. To lærarintervju blei valt bort, på grunn av at informantane var svært svake i engelsk og hadde lite forståing av menneskerettar.

6.8.2 Tid

Tid i dette tilfellet inneber fleire ting. Først er det viktig å nemne at for å komme meg til dei forskjellige intervju med dei universitetstilsette, lærarane, studentane og organisasjonane kravde det at eg måtte bli køyrd til dei ulike destinasjonane. Trafikken i Dar es Salaam er stort sterkt prega av trafikkork og svært stillestående trafikk. På ein relativt kort veg, tok det derfor lang tid å komme seg til dei ulike stadene. Mykje av tida gikk derfor også å vente på at informantane hadde mogelighet til å vere med på intervjuet. Ein kunne heller ikkje gå ut frå at alle informantane ville følgje dei tidene som var avtalt på førehand, og avtalar som var bestemt på førehand kunne ofte bli veldig vanskelig å få gjennomført. Noko eg derfor valte å gjere var å få hjelp av dei universitetstilsette eller andre lærarar som eg hadde intervju tidligare til å kontakte rektorarar som dei kjente, slik at eg ville få tilgang på lærarar med det same.

Ei anna utfordring i forhold til tid, er at nokre av informantane hadde eit tett undervisningsprogram i løpet av ein dag, og hadde derfor lite tid til å ta del i intervjuet. Dette gjorde dermed at eg måtte tilpasse intervjuguiden til dei ulike intervju, og dermed korte ned til dei spørsmåla som ville gi meg det viktigaste datamaterialet for den vidare analysen min av resultata.

6.8.3 Temaet

Sett ut frå menneskerettssituasjonen i Tanzania i dag, og som vi har sett under kapittel 2 om menneskerettssituasjonen i Tanzania, er det mange som er skeptiske til å kritisere myndigheitene i Tanzania. Dette kan skyldast den stadig avgrensa ytringsfridomen til befolkninga, politiske opposisjonsparti og media. For mange av informantane kan det derfor vere vanskelig å uttrykke meiningane sine omkring menneskerettar som kan sette myndigheitene i landet i eit dårlig lys.

6.8.4 Intervjuomgivningar

Ei anna metodisk utfordring var å finne ein stad å utføre intervju på. Med dei universitetstilsette og organisasjonane var ikkje utfordringa så stor, då dei alle hadde sitt eige kontor eller møterom/konferanserom. Likevel var dette rom som var lite lydisolerte og støy frå naborom og utsida av kontoret, gjorde det vanskelig å oppfatte heilt tydelig kva som blei sagt, noko som også resulterte i at kravde meir tid å transkribere intervjuet i etterkant. Hos lærarane derimot var det vanskelegare å finne ein stad å gjennomføre intervjuet, då det var mangel på ledige rom på skulane. Dette resulterte i at nokre av intervju med lærarane blei gjennomført på lærarrommet, der det gikk andre lærarar fram og tilbake. Andre intervju blei gjennomført i sjølve klasserommet utan elevar til stades, noko som likevel førte til at elevar kom springande ut og inn av klasserommet. Intervjuet med studentgruppa blei gjennomført utandørs, noko som resulterte i ein del støy frå andre studentar som snakka i nærleiken eller gikk forbi. Med andre til stades under intervju, kunne dette også påverke meiningsutsegna til informantane.

6.9 Ethiske utfordringar

For å sikre at dei involverte deltok frivillig, samt at dei blei informert om kva formålet med intervjuet var og at dei når som helst kunne trekke seg ut av undersøkinga, utforma eg eit informasjonsskriv i tråd med Norsk senter for forskingsdata (NSD) sin mal, før eg reiste på feltarbeid til Tanzania. Eg gjennomgikk samtykkeskjemaet munnleg saman med aktørane før intervjuet, samt at eg let dei lese igjennom det sjølv om dei ynskja det. Dette gjorde eg tydelig både før og etter intervjuet, slik at det ikkje skulle dukke opp missforståingar. Eg fikk også skriftleg underskrift og munnlig samtykke frå dei.

For å sikre konfidensialiteten til aktørane, skreiv eg aldri ned aktørane personalia, eller skulen dei jobba på i form av namn i feltnotata mine, og namna deira var heller ikkje ein del av intervjumaterialet mitt. I skildringa av aktørane har eg verken nemnd riktig namn, nøyaktig alder, namnet på skulen eller anna informasjon som kan sporast tilbake til aktøren. Det er ingen som har hatt tilgang til datamaterialet mitt, utanom meg sjølv, og lydopptaka blei sletta så fort transkriberinga var utført. Lydopptaka blei lagra på eigen minnepenn under transkriberinga.

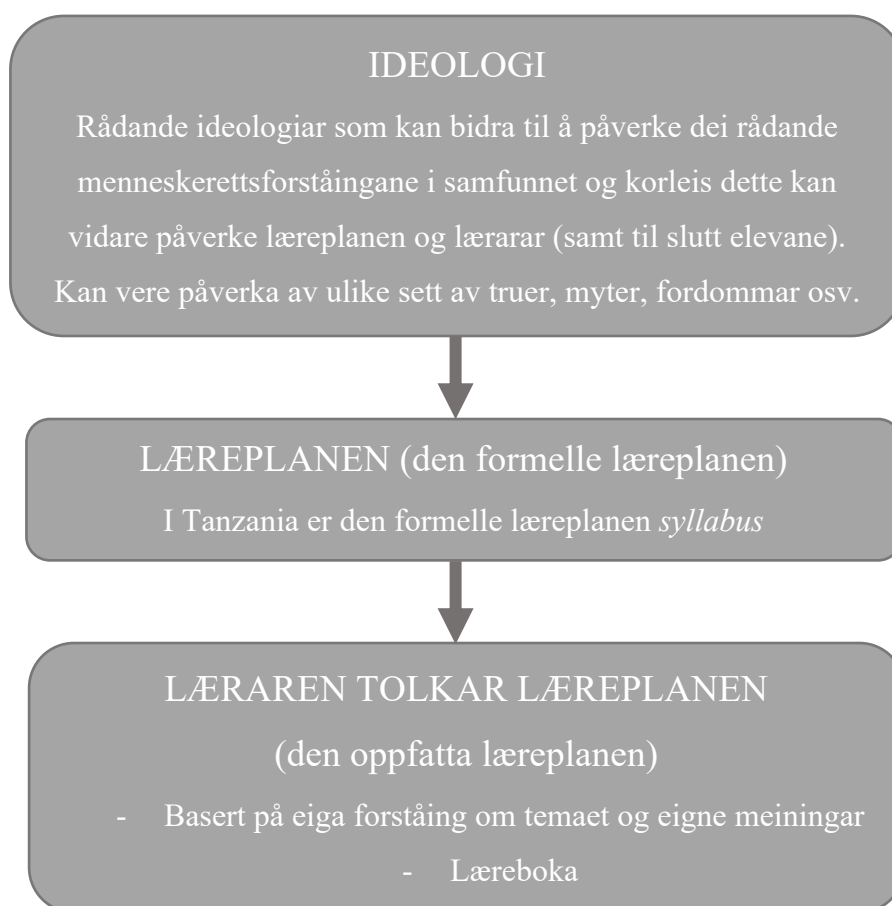
Menneskerettar er mulig eit tema som mange av aktørane sjeldan får delt sine meiningar om. Dette kan vere ubehagelig for nokon, som vil gjere at svara deira ikkje er like prega av deira

sanne meiningar om temaet. I lys av menneskerettssituasjonen i Tanzania i dag, merka eg at det var vanskelig for mange informantar å utrykke seg kritisk mot politikken i landet, då mange valte å bruke *ufarlig kritikk* som ikkje retta seg direkte mot utfordringar i det politiske systemet i landet. Samtidig var eg også varsam med å spørje etter kritikk frå informantane, då dette kunne gjere at dei blei meir varsame i kva meiningar omkring menneskerettar dei uttrykte seinare i intervjuet.

Eg gjorde så godt eg kunne for å skape ein trygg og sikker intervjusituasjon, slik at aktørane ikkje skulle vere redde for å fortelje meg sine meiningar fullt og heilt. For å sikre dette poengterte eg fleire gonger at aktørane kunne seie akkurat kva dei meinte, og at det verken var eit rett eller galt svar på det eg spurte om. Eg fortalte dei at eg var kunn interessert i deira meiningar og forståingar av temaet. Samtidig presiserte eg at eg ikkje ville dømme svara deira på nokon som helst måte. Eg informerte dei også om samt at svara deira ikkje ville ha nokon negativ konsekvens for dei, sidan svara ville bli behandla konfidensielt.

7 Analyse

I denne delen skal eg gi ei beskriving av kva meiningar og forståingar som kom fram i samtalanene med dei ulike *informantgruppene*: altså organisasjonane, dei universitetstilsette, lærarane og lærarstudentane. Først skal eg sjå litt på kva læreplanen og læreboka seier, sidan dette ofte er kjelder som lærarar bruker når dei skal undervise om menneskerettar, samt at mykje av dei meiningane lærarane har, kan sporast tilbake til læreplanen og lærebøkene. Samtidig er også lærarstudentar kjende med lærebøkene og læreplanen, då dei utvalde studentane til mitt forskingsprosjekt hadde gjennomført sin praksis ved ulike skular, samt at dei har kjennskap frå læreplan og lærebøker frå universitetet. Korleis forståingar kan henge saman mellom dei ulike informantgruppene, kan sjåast i samanheng med det Goodlad skildrar som læreplanens *fem ansikt* (Gundem, 1990), som vist i kapittel 4.1. Nedanfor kan vi sjå ein illustrasjon av korleis modellen til Goodlad kan settast opp. Som vi kan sjå vel eg å berre ta med den *ideologiske læreplanen*, *den formelle læreplanen* og *den oppfatta læreplanen*, då eg ikkje observerte korleis undervisninga av menneskerettar var, samt elevars forståingar av menneskerettar:



Figur 1: Korleis læreplanen implementerast i skulen i følgje Goodlad. Kan vise korleis dei ulike delane av utdanningssystemet heng saman i forhold til menneskerettsdiskursane.

Øvst i den forenkla illustrasjonen av Goodlad sin læreplanmodell finn vi *ideologi*. Dette er dei rådande tankane, forståingane og meiningane som finnast i samfunnet. Denne vil vere nyttig for å sjå på korleis menneskerettar blir oppfatta i Tanzania, i lys av det vi tidlegare har vore innpå omkring menneskerettssituasjonen i landet i kapittel 2. Vidare finn vi den *formelle læreplanen*, samt læreboka. Dette kan sjåast på som eit resultat av dei ideologiane og den politiske bakgrunnen som føregår i samfunnet. Det kan tenkast at organisasjonane og dei universitetstilsette vil ha eit meir kritisk syn på menneskerettar i Tanzania enn kva læreplanen og lærebøkene har, då den formelle læreplanen vil vere styrt av styresmaktene og avgrensingane som finnast her. Men samtidig kan ein seie at alle saman har si utdanning frå det same utdanningssystemet. Til slutt finn vi lærarane og korleis dei tolkar og *oppfattar læreplanen* og lærebøkene. Her er det viktig å påpeike at alle lærarane er prega av same ideologiske plattform og læreplan, noko som vidare vil diskuterast seinare.

Basert på denne modellen kan vi sjå korleis det politiske systemet med avgrensa ytringsfridom kan ha betydning for kva informantane fortel. Informantane pregast av den ideologiske og politiske situasjonen i Tanzania, den avgrensa ytringsfridomen og myndigheiter som slår hardt ned på kritikk som er retta mot dei. Dette kan gjere at informantane er meir restriktive i meiningane sine.

For å gi eit samanlikningsgrunnlag, og danne ei ramme for informantanes forståing av menneskerettar, nyttar eg i analysearbeidet nokre kategoriar som springer ut frå Dembour si skuleinndeling av menneskerettar. Materialet frå datainnsamlinga har fått bestemte kategoriane endelig. Kategoriane eg bruker omhandlar sentrale tema knytt til forståinga av menneskerettar. Kategoriane viser korleis informantane definerer og forstår menneskerettar. Korleis informantane vel å definere menneskerettar heng også saman med kva dei meiner menneskerettane er basert på, om det er noko naturleg, på grunn av menneskelege utfordringar eller ved at menneske har snakka om det. Analysen tek vidare føre seg om kva kultur har å seie for menneskerettars universalitet. Er det å behalde kultur viktigare enn å implementere menneskerettane heilt? Har konteksten noko å seie for alt dette? Er det eit vestleg konsept? Dette er spørsmål som vil bli sett nærmare på, før det vil nærmare analyserast kva rolle individet har i arbeidet med menneskerettar. Om menneskerettar er noko som skal kjempast for individuelt eller om det er den kollektive einskapen som er viktigast, eller om det er ved hjelp av det internasjonale samfunnet? Analysen konsentrerer seg til slutt om kva utdanning og forståinga av menneskerettar har å seie for framveksten av menneskerettar og kor viktig det er.

Desse kategoriane er inspirert av Dembours (2006) skuleinndeling av dei ulike menneskerettsforståingane. Dembours (2006) skuleinndeling har tidlegare blitt presentert i teorikapittel 4.3, samt korleis det metodisk vil brukast i metodekapittel 6.6. Dembours (2006) skuleinndeling viser nokre skilje innanfor menneskerettsdiskursen, noko som er nyttig her i analysen av dei ulike informantanes svar. Det bidrar til å kunne plassere dei ulike informantgruppene innanfor dei ulike diskursane, om det finnast skiljer i forståingane mellom gruppene. Sjølv om skuleinndelinga til Dembour (2006) plasserer tydelig ulike meiningar om menneskerettar innanfor konkrete diskursar (*naturrettslig, deliberativt, protest og diskursivt*), kan også informantanes meining hoppe mellom ulike diskursar også innanfor same tematikk. Det betyr at informantane kan ha fleire meiningar av eit tema innanfor menneskerettar. Dette kan både vere på grunn av at dei er usikre på kva dei meiner, eller at dei har god forståing av menneskerettar og ser det frå fleire ulike perspektiv. Likevel bidrar Dembours (2006) inndeling til å finne eventuelle skilje mellom meiningane til dei ulike informantgruppene. Denne masteroppgåva sitt fokus, er derimot meir retta mot kultur, samt utdanning.

I arbeidet med analysen har eg vert innoom fleire former for struktur, men eg har kome fram til at denne måten er den beste for mi oppgåve, då menneskerettar består av fleire kategoriar og tematikkar. Dette var også kategoriar som var spesielt framtreddande i datamaterialet mitt. Analysen skil dei ulike kategoriane, men samtidig vil dei kunne overlappes kvarandre.

7.1 Mine tidlegare forståingar

Før eg starta dette forskingsprosjektet, trudde eg at menneskerettar var noko som alle ser på som universelt, men at det samtidig er ulike vinklingar på korleis ein vel å definere det ut frå konteksten ein er i. Derfor har eg valt å sjå nærmare på kva kultur og tradisjonar har å seie for dei meiningane som kjem fram om menneskerettar. Tanzania har også vore å sett på det internasjonale nyheitsbilete, der tema som menneskerettar ofte har blitt trekt fram.

Sidan dette er menneske på ulike utdanningsnivå/yrkesroller, tenkte eg at dette ville påverke deira forståing av menneskerettar, og kva refleksjonar rundt temaet som kom til å komme fram i svara frå intervju.

7.2 Læreplanen og lærebokas innhald

Dette kapittelet gir ei kort oversikt av korleis menneskerettar blir framstilt i samfunnsfag i læreplanen og læreboka for ungdomstrinnet i Tanzania. Eg vel å konsentrere meg om det første nivået på ungdomstrinnet, *Form One*, fordi menneskerettar har fått eit eige kapittel i læreplanen og læreboka her. Eg vel å berre ta føre meg ei lærebok, *Civics for Secondary Schools* (Abeid & Olutu, 2009), samt læreplanen av 2005. Årsaken til dette er at det er svært lite som skil lærebøkene frå kvarandre i Tanzania. Ved å sjå på ei lærebok og framstillinga av menneskerettar, gir det altså eit godt bilete av andre bøker og deira presentasjonen og framstilling av temaet.

I det følgjande gir eg ei kort oversikt over korleis menneskerettar blir framstilt i læreplanen og læreboka, med fokus på dei trekka som blir framheva og tema som blir teke med. Eg setter dette i samheng med meiningane som kjem fram i intervju av lærarane, universitetstilsette og studentane. I byrjinga av kvart intervju med lærarane stilte eg spørsmål om korleis dei brukte læreboka og i kva grad dei brukte den. Her kom det tydelig fram at lærebøkene var noko dei brukte mykje i sine undervisningstimar. Lærarane sa dei skreiv på tavla direkte frå læreboka og elevane tok notat i skrivebøkene sine. Dette heng saman med kva Varvus sa i kapittel 4.3.3, der læraren er bunde til læreboka grunna ressursmangel og mange nasjonale eksamenar. Læreplanen og læreboka er derfor viktig å sjå på då det har mykje å seie for undervisninga til lærarane, og kanskje noko som har noko å seie for deira forståingar og meiningar om menneskerettar. Samtidig er det også sannsynleg at det former elevanes forståing i følgje Goodlads læreplanteori.

Det første læreplanen og læreboka fokuserer på, er korleis menneskerettar blir definert. Denne rettar seg mot Menneskerettserklæringa og seier at menneskeretter er noko alle menneske har rett på framfor lova. Vi ser derfor at det er ein likskap til Høstmælingen sin *rettslege* definisjon av menneskerettar. Her seier læreboka derfor at menneskerettar står over dei nasjonale lovene. Eit ord som blir lagt trykk på er *freedom* som viser til *The Bill of Rights*. Denne fridomen som det er snakk om her, er fridomen til å gjere og seie kva ein vil utan å bli stoppa av nokon. Læreplanen fokuserer også på ulike aspekt ved menneskerettar som blant anna dei sivile og politiske rettane, økonomiske, sosiale og kulturelle rettar og miljømessige og utviklingsrettar. Under her blir også andre rettar teke med, som blant anna retten til likskap og ytringsfridomen.

Dette er ein harmonisk framstilling av menneskerettar, at alle menneske står framfor lova og har retten til å utrykke seg sjølv både politisk og religiøst uansett kven ein er.

Som ein kan sjå er det eit fokus på ytringsfridom, både det å kunne ytre seg om politiske, religiøse og andre sosiale tema. Her viser også læreboka ein harmonisk illustrasjon av borgarar på ein møte om kva avgjersler som skal bli tatt. Denne harmoniske tilnærminga til menneskerettane, er noko som er paradoksalt i forhold til korleis menneskerettssituasjonen i Tanzania er, som vi har sett i kapittel 2. Læreplanen og læreboka er også sterkt bunde til myndigheitene, noko som også viser at myndigheitene ikkje ynskjer å vise dei utfordringane omkring menneskerettar som dei står over i dag.

Right to equality

The Constitution of Tanzania presents the right to equality in two parts as follows:

- (a) **Equality of all human beings** – The Constitution states that all human beings are born free and are equal. It also states that every person has the right to recognition and respect.
- (b) **Equality before the law** – In this part, the Constitution provides the people with the right to be treated fairly before the law and to be protected without any kind of discrimination.

Right to life

The Constitution presents this right in four parts as explained below:

- (a) **Right to live** – The Constitution states that every person has the right to live and have his or her life respected by the society according to the law.
- (b) **Right to personal freedom** – According to the Constitution, everyone has the right to live as a free person, without being restricted by anyone else.
- (c) **Right to privacy and personal security** – According to the constitution, every person has a right to be respected and protected and to live and communicate without public attention.
- (d) **Right to freedom of movement** – Every citizen of Tanzania has a right to move in Tanzania and live in any part of Tanzania. A Tanzanian citizen also has the right to leave and enter the country.

Freedom of expression

Freedom of expression is presented in four parts as follows:

- (a) **Freedom of expression** – Every citizen has a right to form opinions and to air those opinions. He or she is free to communicate without interference.
- (b) **Right to freedom of religion** – Every person has a right to belief of faith, freedom of thought and choice in matters of religion.
- (c) **Freedom of association** – Every citizen is free to assemble, associate and cooperate with other people. A Tanzanian citizen has the right to express views and join lawful associations or organizations.
- (d) **Freedom to participate in public affairs** – The Constitution guarantees every citizen the right to take part in leadership matters, that is the right to elect or be elected into public office.
A Tanzanian citizen has a right to participate fully in making decisions on matters affecting him or her, his or her well-being or the nation.




Fig. 3.6 Citizens at a decision-making meeting

29

Bilde 1: Viser kva læreboka vektlegg om menneskerettar, blant anna ytringsfridom, Civics for Secondary Schools (Abeid & Olotu, 2009, s. 29).

Ser ein derimot på andre sida, tek læreplanen og læreboka føre seg ulike måtar menneskerettane blir brote på:

The **government** can abuse human rights through:

1. Making oppressive laws that limit the individual's rights.
2. Discriminating against some citizens due to their colour, gender, religion or ethnic origin.
3. Not including a Bill of Rights in the Constitution.
4. Not maintaining the rule of law.




Fig. 3.10 Police officers abusing people's right of expression

Bilde 2: Brot på menneskerettar, menneskes rett til å ytre seg og regjeringa som bryter dette gjennom blant anna politivald, Civics for Secondary Schools (Abeid & Olutu, 2009).

Utklippet frå læreboka bruker myndigheitene som eit døme på aktørar som kan bidra til å sette avgrensingar for menneske sine rettar. Her trekk den fram blant anna lover og diskriminering. Nedanfor viser læreboka ein illustrasjon av politi som driv vald mot menneske som går i demonstrasjon for å krevje sine rettar (plakaten til kvinna på teikninga – oversett frå swahili – *vi vil ha rettane våre*). Læreboka tek derfor føre seg relevante brot på menneskerettar i dagens Tanzania. I kapittel 2 såg vi at dagens myndigheiter setter avgrensingar for folks ytringsfridom, noko som gjer denne delen av kapitelet i læreboka svært dagsaktuelt.

Heilt til slutt i kapittelet blir det avslutta med måtar for korleis ein skal kjempe mot brot på menneskerettar. Her blir det blant anna trekt fram myndigheitenes ansvar å oppretthalde menneskerettane i landet, blant anna gjennom lover som er med å verne om rettane til menneska. Vidare fortel den også om samfunnet sitt ansvar på å lære og opplyse menneske om sine rettar, før det til slutt handlar om at alle menneske skal bli behandla rettferdig og likt.

Ut frå det vi har sett, kan vi dele kapitlet om menneskerettar inn i tre delar, både frå læreplanen og læreboka: først handlar det om sjølv definisjonen av menneskerettar, der det blir forklart som noko alle menneske har rett på. Her framstiller læreboka menneskerettar som noko harmonisk ved å sjå på dei ulike delane av menneskerettar (sosialt, økonomisk, politisk og kulturelt) og gjennom alle menneska sin rett til å ytre seg politisk og religiøst. Deretter tek kapitlet ei anna retning og ser på brot på menneskerettar, der eit dagsaktuelt tema som myndigheitenes brot på menneskerettar blir trekt fram som ein eigen del. Før det til slutt handlar om måtar å handtere menneskerettar på. Læreplanen og læreboka kan derfor seiast å fokusere på viktige aspekt av menneskerettar og tar med delar av menneskerettar som både er aktuelt og nyttig å ha kunnskap om. Den gir likevel ikkje noko djupnekunnskap eller opne opp for reflektering, men den kan seiast å skape ei god grunnforståing av temaet. Korleis det blir framstilt og kva delar som blir mest vektlagt er derfor mykje opp til kva læraren gjer i undervisninga. Eg vil anta at det er ein samanheng mellom nivåa i utdanningssystemet. TIE (*Tanzania Institute of Education*) er ein garantist for å sikre samfunnets ideologi, og at denne ideologien også kjem fram i lærebøkene. Frå eiga erfaring, og etter kva informatane fortel sjølv, er lærarane veldig læreboksstyrt i undervisninga. Ideologi styrer derfor kva elevar lærer og kva forståingar dei får av menneskerettar i skulen.

7.3 Eit naturleg eller konstruert fenomen?

Definisjonen av menneskerettar består gjerne av to tydelige skiljelinjer: om det er noko naturleg eller om det er noko konstruert, gjennom blant anna menneskets liding, styresett og lover eller gjennom menneskeleg samhandling, språket. Korleis informantane vel å definere menneskerettar og kva dei meiner menneskerettane er basert ut frå, vil gi eit bilete på om dei meiner menneskerettar er noko naturleg eller noko konstruert. Slik som vi såg i definisjonane i kapittel 4.1, er dei fleste definisjonane prega av eit naturretsleg perspektiv. Samtidig heng det også saman med menneskerettars universalitet, om det er for alle på grunn av at alle er menneske, men kan også knytast til religion og fleire av kategoriane. Dette er noko som vi ser i dei seinare analysekapitla.

7.3.1 Naturleg

Resultata viser at det klare fleirtalet av informantar meiner menneskerettar er naturleg gitt, og noko alle har rett på fordi ein er menneske. Vi kan sjå det i likskap med det som Dembour (2006) ser er standarddefinisjonen av menneskerettar. Sidan alle informantane er menneske

som har ei tilknytning til samfunnsfagsutdanninga i Tanzania eller gjennom organisasjonsarbeid rundt menneskerettar i Tanzania, er alle kjent med omgrepet menneskerettar i ulik grad. Tilknytninga til samfunnsfagutdanninga og menneskerettar, kan derfor påverke svara deira, der mykje av litteratur og læreverk som finnast omkring menneskerettar definerer det som noko naturleg. Skiljet mellom kva utdanningsgrad dei ulike informantane har, påverkar her også måten dei svarar på. Det viser at dei universitetstilsette har ei breiare forståing av temaet, noko som gjer at svaret deira blir meir *reflekterande* enn kva ein blant anna finn hos ein lærar. Sidan alle dei universitetstilsette underviser innanfor *Civics* og *Political Science* hadde alle vore innom temaet ved fleire anledningar. Eit døme på dette finn vi i samtalen med universitetstilsette James, som underviser innanfor *Civics Education Methods* og *Political Science*:

James: When you talk about human rights, you talk about a multifurcated concept of prices of the social, economic, political and cultural entitlement that human being deserves as being human

Meiningane til James skil seg ikkje mykje frå dei andre informantane. Likevel har eg valt å ta dette sitatet med for å vise at informantanes meiningar er ut frå eit naturrettslig perspektiv. Men årsaken til at nettopp dette sitatet har blitt teke med her, er fordi den omfattar også fleire aspekt av menneskerettar, som sosiale, økonomiske, politiske og kulturelle menneskerettar. James er tilsett ved universitetet og seier sjølv at han har undervist om menneskerettar ved fleire anledningar og har ei god forståing av menneskerettar.

Som nemnd over er det lite som skil informantane og informantgruppene frå kvarandre når det kjem til definisjonen av menneskerettar. Tek vi føre oss studentane, som vi kan anta ikkje har det same spekteret av kunnskap omkring menneskerettar som dei universitetstilsette har, kan ein likevel kjenne att mykje av dei same svara som James hadde. Som tidligare nemnd bestod studentgruppa av åtte lærarstudentar med *Civics* som eitt av undervisningsfaga. Samtidig hadde alle fullført lærarpraksisen sin.

Student: Human rights are something somebody is born with

Student: We can say that, when we say that about the human rights, those a person must acquire. So, we can say that the human rights can be based on social, economic and political rights

Vi kan sjå her at det er lite som skil studentane frå universitetstilsette James. Skiljet er også lite framtrédande når det gjeld lærarane og organisasjonane. Alle informantane hevdar at det er noko som er både naturleg og noko alle menneske er føydd med. Men kvifor er det så tydelig at det klare fleirtalet av informantar vel å definere menneskerettar som noko naturleg og noko som er gitt hos alle menneske?

Det kan vere mange årsaker til dette, og ein av dei kan ligge i FNs Menneskerettserklæring av 1948. I første artikkel står det:

Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskeretigheter. De er utstyrt med fornuft og samvittighet og bør handle mot hverandre i brorskapets ånd (FN-sambandet, 2019).

Vi ser her at FNs definering av menneskerettar også har eit naturrettsleg syn på menneskerettar, der den seier at vi er føydd frie. Menneskerettserklæringa er ei internasjonal erklæring som alle informantane var kjende med, enten gjennom studie, undervisning på universitetsnivå eller ungdomsskulenivå, eller gjennom organisasjonsarbeid. Korleis informantane definerte menneskerettar kan vere styrt ut frå deira forståing av menneskerettar gjennom FNs definering og lærebøker, som ofte er prega av eit naturrettsyn.

I kapittel 7.2 såg vi at læreboka viste at menneskerettar er noko som alle menneske har rett på, og det blei satt i samanheng med Menneskerettserklæringa som tek føre seg dei ulike delane av menneskerettane (sosiale, økonomiske, politiske og kulturelle rettår). Samtidig ser vi også at alle informantane forklarte menneskerettar på ein liknande måte. I kapittel 4.1 tok vi føre oss Goodlad og læreplanens fem ansikt. Desse fem ansikta, eller aktørane av læreplanen, er påverka av kvarandre. I Tanzania er *TIE (Tanzania Institute of Education)* ein garantist for å sikre at ideologien i samfunnet blir vidareført. Korleis myndigheitene ynskjer at menneskerettar skal definerast, blir også definert i læreplanen og lærebøkene av *TIE*, som vidare kan påverke informantanes definering av menneskerettar og elevanes læring og forståing av menneskerettar.

Vi kan også sjå dette i likskap med Burr (2015) og sosialkonstruktivismen. Burr (2015) opererer med fire premiss for å gi eit tydlegare bilete på sosialkonstruktivismen. Eitt av hennar premiss er det ho kallar *Knowledge is sustained*. Vi har sett at læreboka og informantanes definering av menneskeretter bærer preg Dembour (2006) sin standarddefinisjon. Det verkar derfor som at defineringa av menneskerettar som naturleg gitt, har blitt ein akseptert måte å sjå på menneskerettar. Som Laclau og Mouffe sin teori om diskursiv kamp seier, har denne naturrestlege forståinga av menneskerettar som noko gitt, oppnådd hegemoni, og derfor blitt ein *objektivitet* (Neumann, 2001). Samtidig er det viktig å påpeike at FN er det overordna menneskerettsorganet. Deira definering av menneskerettar som noko naturleg har også stor betydning for korleis menneskerettar skal definerast. Vi kan derfor seie at dei har *definisjonsmakt*.

I følgje Dembour (2006) dominerer naturrettsskulen feltet, der dei fleste forståingar av menneskerettar er forankra i det naturlige. Naturrettsskulen og Jack Donnelly hevdar at menneskerettar er noko ein har rett på fordi ein er menneske (Donnelly, 2013, s. 10). Men å grunne at menneskerettar ligg i noko som er slekta til naturen, kan vere vanskelig å gripe fatt i, og det kan for mange verke veldig abstrakt, noko som kan utfordre spørsmålet om det er universelt, noko som vil nærmare analyserast som ein eigen del seinare i analysekapitlet. I følgje Dembour (2006, s. 6) fell derfor mange tilbake på det rettslege, og dei konkrete internasjonale lovene er derfor noko som dei festar seg på. Det kan derfor vere forvirrande å gripe fatt i kva den naturretslege skulen konkret meiner. Ved å hevde at menneskerettar er noko gitt, har ein ikkje noko konkret å ta tak i, det blir for mange veldig abstrakt. Derfor er menneskerettslover noko som den naturretslege skulen er oppteken av.

7.3.2 Utfordringar

Ser vi på andre sida, er det også viktig å legge merke til at nokre av informantane meiner at menneskerettar er også noko som er basert på menneskes lidning, i tillegg til å seie at det er naturleg gitt. Menneskerettar er derfor naturleg gitt, men gjennom historia har det vore bort på menneskerettar, vald og krig, og det var dette som virkelig fikk menneske til å tenke at det trengtes ei internasjonal lov som sikra dette. Eit døme på dette finn vi hos universitetstilsette James:

James: So, because of all the suffering, the people started to think is it supposed to be like this?

I sitatet ser vi at han tydelig seier at det er lidinga som sette i gang tanken om menneskerettar. Går vi tilbake til Menneskerettserklæringa av 1948, er det nettopp lidingane etter andre verdenskrig som var ein av hovudgrunnane til at menneskerettane blei etablert (FN-sambandet, 2019). Igjen kan dette påverke informantanes svar. Samtidig finnast det andre former for liding, som blant anna fattigdom og undertrykking av yringsfridom som er ei svært aktuell utfordring for mange. Dette er utfordringar og lidingar som har vore med å prege, og fortsetter å prege, afrikansk og tanzaniansk historie, samtidig som mange har kunnskap om, blant anna kolonisering, då det er noko ein lærer mykje om på skulen. Dette kan også seiast å passe inn i Dembours (2006) skildring av protestskulen.

I følge Dembour (2010) meiner mange teoretikarar innanfor protestskulen at menneskerettar er basert på menneskas liding. Menneskerettane er for protestskulen krav som er satt på vegne av dei fattige og undertrykte menneska, og ein må stadig kjempe for menneskerettar. I protestskulens perspektiv er det alltid brot på menneskerettar og urettferd som må rettast opp i (Dembour, 2010, s.6). Dette heng også saman med deira perspektiv på menneskerettars universalitet som noko realistisk, der teoretikarar innan protestskulen meiner at menneskerettane ikkje fullt kan implementerast i verda fordi makt og liding vil alltid eksistere. Om informantane meiner at det er realistisk å snakke om menneskerettar ein dag vil nytast av alle menneske i verda, vil bli sett på i neste kapittel. Likevel er det viktig å nemne det her, då det heng nøye saman med korleis informantane ser på perspektivet om kva menneskerettane er basert på.

7.3.3 Oppsummering

Det er tydelig at det er det naturrettslege perspektivet som råder når informantane skal definere menneskerettar. Vi har i kapittel 4.2 sett at den mest brukte definisjonen av menneskerettar, er rett ar ein har på grunnlag av at ein er menneske. Denne definisjonen kan trekkast mot det naturrettslege. At menneskerettar er noko som er naturleg, kan derfor sjåast i likskap med Burr (2015) og sosialkonstruktivismen, der synet på menneskerettar som noko naturleg ligg å vår konstruksjon av forståinga av menneskerettar.

Det er ikkje så mykje som skil seg mellom korleis dei ulike informantgruppene vel å sjå på menneskerettar, men tydelegast finn vi hos dei universitetstilsette som meiner at det er basert på menneskes utfordringar. Slike utfordringar omfattar menneskerettsbrot. Dette kan seiast å ligge i deira forståing og reflektering rundt menneskerettar. Går vi vidare inn på svara til dei universitetstilsette trekk dei fram kunnskap om menneskerettar som er meir innhaldsrik enn hos dei andre informantgruppene, og dei setter det blant anna saman med historie. Dei seier blant anna at menneske har opplevd liding gjennom historia, og at det er ein rekke praksisar som har gått imot menneskelig natur. Dette er også noko som heng saman med kva kultur og tradisjon har å seie for menneskerettar, men dette er noko som vil bli nærmare analysert i det neste kapitlet.

7.4 Universalitet eller kultur?

Meininga og forståinga av kulturen sitt haldepunkt i samfunnet kan vere motseiande til den universaliteten som menneskerettar står for. Når eg vidare bruker omgrepet *universalitet* meiner eg at det er noko som gjeld for alle. I Tanzania finnast det over 120 forskjellige etniske grupper, og kvar av dei har sine kulturelle tradisjonar. Men nokre av desse kulturelle tradisjonane og praksisane står i motsetning til menneskerettar. Vi kan skilje mellom det enkelte minoritetar driv med som er brot, som til dømes barneekteskap, omskjering, å nekte jenter/kvinner sin rett til medråderett, og brot på ein meir nasjonal arena, angående homofili.

Kapitlet ser nærmare på korleis spørsmålet om menneskerettars universalitet går saman med spørsmålet om kultur. Her presenterer eg kva informantane seier om universalitetsprinsippet, om menneskerettar er universelt. Eg ser også om informantane meiner at menneskerettar er realistiske, at det ein dag vil kunne nytast av alle menneske. Alt dette blir sett i samheng med kva informantane meiner om kulturen i samfunnet. Er det motstridande kva dei meiner om universalitet og kva syn dei har på kultur og tradisjon? Kvifor er det eventuelt slik?

7.4.1 Universelt, men ikkje realistisk

Når vi ser på universaliteten av menneskerettane, er alle informantane samstemte om at menneskerettar er noko som er universelt, at det er noko som skal gjelde for alle menneske uavhengig av kjønn, alder, religion og nasjonalitet. Læreplanen og læreboka som vi såg på i kapittel 7.2, meiner også at menneskerettar er noko alle har framfor lova. Men samtidig er informantane også samstemte når det gjeld spørsmålet om dei meiner menneskerettar verkelig

er universelle i dag. Resultata viser at det klare fleirtalet av informantar har lite tru på at menneskerettar ein dag vil kunne nytast av alle menneske i verda. Det er ulike årsaker til at dei meiner dette: nokre hevdar at det er på grunn av det kulturelle og skilnadane i konteksten i ulike delar av verda, medan nokre legg skylda på myndigheiter og seier at dei alltid vil sette si makt framfor menneskerettar. Myndigheitene bruker derfor lover som setter avgrensingar for korleis menneske kan leve. Eg vil først sjå nærmare på kva informantane seier i forhold til myndigheitene.

Ut frå resultata er det to dømer eg har valt å trekke spesielt fram. Desse finn vi hos David som jobbar i utdanningsorganisasjonen *HakiElimu* og den universitetstilsette James. *HakiElimu* er ein NGO (*Non-governmental organization*) som jobbar for å realisere menneskerettar og demokrati i utdanninga, fremme sosial rettferd og retten til utdanning for alle. *HakiElimu* er ein organisasjon som er ein av dei meir openlyst kritiske stemmane i dagens Tanzania. Grunnen til at eg har valt nettopp desse informantane og desse døma, er ikkje berre på grunn *HakiElimu* sine kritiske standpunkt, men fordi svara deira skil seg ut i forhold til dei andre informantane. Til forskjell frå dei andre informantane, vel David og James å gå meir kritisk til verks mot myndigheitene. I følgje dei er det på grunn av myndigheitene at det vil bli vanskelig å sikre at alle menneske ein dag vil kunne nyte menneskerettane. Det som likevel er skilnaden mellom David og James, er at David direkte kritiserer myndigheitene i Tanzania, medan James går meir generelt til verks utan å spesifikt nemne myndigheitene i Tanzania. På andre sida ser andre informantar på dei kulturelle og kontekstuelle skilnaden mellom land, som gjer at dei meiner at menneskerettar ein dag ikkje vil kunne nytast av andre. Dette vil eg komme nærmare innpå seinare.

David: Human rights is being minimised, a lot of laws been put in place by different countries even here in Tanzania, for example The Cybercrime Chart, The Statistics Act, all this affect human rights.

James: What I can simply say is the struggle for human rights will continue to exist until the end of the world. Struggles will continue, you will have people, the government in power, which for some ways doesn't recognise human right, and for that aspect there will be just signing international conventions simply to please the UN, but for sure they are not exercising it.

Kva David definerer som fridom kan settast i samanheng med resten av svaret hans på spørsmålet om menneskerettar er universelle. I følgje David kan fridom forståast som fridommen menneske skal ha, innanfor lovens grenser. På denne måten kan vi derfor seie at det er politisk fridom han meiner her, i form av blant anna yringsfridom. Samtidig nemner han også spesifikke lover som myndigheitene har vedteke for å styrke si eiga makt og minske menneskas fridom, og som då påverkar menneskerettane. Eit av desse avgrensingane er: *The Statistics Act*. Dette er ei lov som blei vedteke i 2015 som skulle gjere det ulovleg for menneske å publisere *falsk statistikk* eller å spreie *forvrengte fakta*. I 2018 blei den forsterka ved at det skulle bli kriminelt å publisere statistikk utan å bli godkjent av *Natinal Bureau of Statistics*. Myndigheitene i Tanzania har etter dette opplevd sterk kritikk frå det internasjonale samfunnet, der det setter avgrensingar for menneske å utrykke seg overfor den regjerande presidenten og hans parti, samt at det avgrensar mogeligheter for media og andre nasjonale aktørar å opplyse befolkninga om eventuelle utfordringar som landet står over, blant anna om spørsmålet om kor stor grad menneskerettar blir oppretthaldt i landet (Nyeko, 2019b). Så ut frå dette perspektivet, er det myndigheitene som setter stoppar for menneskerettar i landet.

Som sagt skil David og James seg frå dei andre informantane med at dei er meir kritiske til myndigheitene. Alle informantane hadde lite tru på at menneskerettar var noko som ein dag ville nytast av alle menneske, noko som dei grunna med krig, vanskelige økonomiske forhold og kulturelle utfordringar i landet, samt dei ulikskapane som var i forhold til vestlige land. Dette er noko som vil analyserast seinare i analysekapitlet. Men kvifor er det akkurat desse to som meiner at menneskerettar ikkje er noko som kjem til å nytast av alle menneske ein dag? Dette kan skyldast deira yrkesposisjon. Vi har tidligare sett at *HakiElimu* er ein organisasjon som er ein av dei meir openlyst kritiske stemmane i dagens Tanzania. Dette er også noko som kjem tydelig fram i svara til David. Samtidig finn vi også universitetstilsette Albert her, som ikkje har blitt nemnd så langt. Han trekk dette inn i samtalen om individets rolle i arbeidet med menneskerettar. Eg vil kome tilbake til dette seinare i analysekapittelet, men det kan likevel vere viktig å nemne det for å vise at David og dei universitetstilsette er kritisk til myndigheitene. James var derimot ikkje spesifikt kritisk til myndigheitene i Tanzania, men delte likevel det kritiske blikket til Albert og David. Denne gruppa av informantar som har blitt nemnd her, har ein yrkesposisjon som gjer at dei har større fridom til å kunne uttrykke seg kritisk til myndigheitene. Samtidig fortel dei universitetstilsette at dei tidligare har undervist om menneskerettar på universitetet og er positive til at ein skal kunne stille kritiske spørsmål. Dei

meiner at skular legg generelt lite vekt på det å la studentar og elevar uttrykke seg kritisk til forskjellige tematikkar, som også omhandlar kritikk mot eigne myndigheiter.

Vi har sett på menneskerettssituasjonen i Tanzania i kapittel 2 som viser at myndigheitene slår hardt ned på kritikk som er retta mot dei. Myndigheitene har stor innverknad på korleis læreplanen og lærebøkene blir utforma, noko som kan vere ein årsak til skulens manglande fokus på å kritisere forhold som er i samfunnet som er retta mot myndigheitene. Burr (2015) sitt sosialkonstruktivistiske prinsipp *Knowledge and social action goes together*, heng saman med maktrelasjonar og at dette har noko å seie for korleis vi forstå verda. Desse maktrelasjonane har implikasjonar for som er tillat for folk å gjere og seie. Sidan myndigheitene i Tanzania gir lite rom for befolkninga å kunne ytre seg kritisk til menneskerettshandteringa til myndigheitene, er dette også noko som kan påverke elevar si forståing.

Denne kritikken kan vi også sjå i samanheng med Dembours (2006) skuleinndeling. Ser vi Davids forståingar i samanheng med skuleinndelinga, finn vi likskapar med protest- og den diskursive skulen. Argument frå protestskulen peiker på at menneskerettar er universelle, men at dei har blitt misbrukt gjennom historia. Det vil derfor vere vanskelig å realisere fordi makt og lidning vil alltid eksistere. Kritikken til David kan vi også sjå i likskap med Guy Haarscher, som er ein av teoretikarane som Dembour plasserer innanfor protestskulen. Haarscher påpeiker at styresmaktene i mange land passiviserer sine borgarar ved å gi dei rettar, men at dette brukast som eit skalkeskjul for å halde på makta. Samtidig meiner teoretikarar innan protestskulen, i følge Dembour (2006), at styringa rundt menneskerettar er så profesjonalisert slik at menneske utan makt og ressursar, står sjanselaus ovanfor myndigheitene (Dembour, 2006). Ein kan derfor finne mange likskapstrekk mellom det Dembour definerer som protestskulen og David. Men sjølv om David gir uttrykk for sin kritikk mot korleis myndigheitene og lovene i landet undertrykker menneskas fridom, viser samtidig svara hans at han har tru på myndigheitene så lenge dei ikkje går på kostnad av befolkninga sine meiningar. Eg vil anta at han har denne trua fordi Tanzania har eit fungerande demokrati, at folk vil velje *dei gode politikarane*. David har også denne trua fordi han har tru på menneske, fordi myndigheitene ikkje berre er for folket, men at det også kjem frå folket.

David: Government is the group of people, by the people, for the people... So, it is the citizens, because the government comes from citizens.

David meiner derfor at myndigheitene er viktige for eit land. Han seier at dersom det ikkje er noko myndigheiter, så vil det føre til ei rekke brot på menneskerettane, og det vil ikkje vere noko system for å sikre at alle menneske vil føle seg trygge. David har ei meir rettsleg og politisk forståing av menneskerettar enn kva dei fleste andre informantane har. Ser vi dette i samanheng med Dembour (2006) si skuleinndeling, er det nokre likskapar mellom det David hevdar her og argumenta frå den deliberative skulen.

I følgje Dembour (2006) meiner teoretikarar innanfor den deliberative skulen at menneskerettar blir verkeliggjort gjennom lovverket. På eine sida meina David derfor at myndigheitene er svært viktige i eit land for at menneske skal kunne føle seg trygge og uttrykke seg. På andre sida meina han at det samtidig er viktig at myndigheitene tek menneskerettane på alvor og høyrer på befolkninga si og ikkje setter hindringar for menneskas ytringsfridom, i form av blant anna lover. David står derfor mellom fleire av dei skuleretningane som Dembour har laga. Ser vi det frå eine sida er David kritisk til korleis mykje av lovverket i Tanzania blir gjennomført på, og at det set avgrensingar for menneskas fridom. Samtidig meiner han også at myndigheitene og lovene i eit land er viktige for at det ikkje skal skje så mange menneskerettsbrot, så lenge lovene blir gjennomført på ein bra måte. Slik som teoretikarar innanfor naturrettskulen og den deliberative skulen, er David positiv til lover når det kjem til menneskerettar, så lenge det er rettar som er for folket, og at det ikkje set hindringar for menneskas fridom. Slik som protestskulen, som på andre sida har lite tru på at lover er den riktige måten å sikre menneskerettar på, ser også David lovene frå eit kritisk perspektiv:

David: Laws is kind of a big issue that is hindering human rights, especially those fundamental for example freedom of speech, these are the necessary once, this is the once that could bring a lot of ideas.

Vi har her sett at det klare fleirtalet av informantar meiner at menneskerettar ikkje er noko som ein dag vil nytast av alle. Over har vi trekt fram at myndigheitene og lover er ein årsak til desse meiningane. Lover kan trekkast mot fleire av kategoriane som eg har utvikla. Derfor er dette også noko som vil diskuterast i forhold til kategorien som omhandlar individet og kollektivet i kapittel 7.4.4. Vi har også nemnd at andre årsaker er det kontekstuelle. Dette vil vi sjå nærmare på no.

7.4.2 Kontekst og kultur

Informantane bruker også kontekst for å argumentere for at menneskerettar ikkje er noko som er realistisk ut frå dagens situasjon. På grunn av ulike forhold og situasjonar land er i, er ikkje ei internasjonal lov som er vedteke av menneske i vesten noko som vil styrkje rettane til menneske. Dette ser vi spesielt hos Mary som jobbar for menneskerettsorganisasjonen *Legal Human Rights Centre (LHRC)* og hos studentane:

Mary: We talk about universality, but we talk about the issues which you could not compare, because of the economic situation in the Western world is not the same as in the developing world

Student: When we speak about Western countries, they have their cultures and many issues, they agreed live like this way, live that way, and lets send it to Africa, they can also live this way. So, they don't consider much the Africans way of life

Det som er overraskande her, er at Mary som jobbar i ein menneskerettsorganisasjon er kritisk til universaliteten på grunn av dei økonomiske skilnadane som er mellom land. Mary fortel tidligare i samtalen at organisasjonen ho jobbar for møter stadig på utfordringar som er knytt til dei økonomiske utfordringane som er i Tanzania. Desse økonomiske utfordringane har derfor gjort menneskerettsarbeidet svært krevjande, noko som kan forklare kvifor ho er meir kritisk til å kalle menneskerettar universelle.

Det viser her tydelig at både studentane og Mary er kritisk til universalismen slik den er nedfelt menneskerettane, utan å ta omsyn til land utanfor vesten og dei ulike situasjonane og forholda som er i andre land. Her trekk dei fram blant anna rike og fattige nasjonar, samt vesten, og ser derfor ut frå eit økonomisk perspektiv, at menneskerettar ikkje vil vere universelt så lenge det finnast økonomiske ulikheiter i verda. Studentane vel også her å trekke fram Afrika, og fortel at universaliteten av menneskerettar er styrt av at vesten skal sitte på toppen og bestemme korleis afrikanarar skal leve.

Dette poenget heng tett saman med det som Laclau og Mouffe sin teori om diskursiv kamp (Jørgensen & Phillips, 1999), samt Burr (2015) sine fire premiss av sosialkonstruktivismen. Makt står heilt sentralt i meiningane til Mary og studentane. Meiningane deira gir derfor eit uttrykk for *opprør* mot vestens hegemoni over korleis folk skal leve. Det er derfor også likskap

med det Mutua (2002) meiner omkring vestens imperialistiske normprosjekt, som vi såg i kapittel 4.3.1. Mutua (2002) hevdar menneskerettar er tufta på vestens egoisme som senter for det moralske universet (Mutua, 2002, s. 156). Mutua meiner derfor at vesten har hatt ei anna utvikling enn mange afrikanske land, og menneskerettar er ikkje noko som passar heile verda, så lenge lovene ikkje tek omsyn til alle kulturar. Mutua (2002) meiner derfor at menneskerettar ikkje blir teke omsyn til i enkelte delar av verda, medan andre blir gløymd bort. Studentane meiner også her at Afrika blir spesielt gløymd bort på kostnad av vestens hegemoni.

Dette er eit tydelig kritisk syn på menneskerettars universalitet, noko som vi kan finne att hos det Dembour (2006) definerer som den diskursive skulen. Her plasserer Dembour blant anna Mutua. I tillegg har eg også valt å ta med Johan Galtung, som er ein markant skikkelse i akademiske debattar om verdas situasjon. Galtung viser sin kritikk ut frå eit europeisk perspektiv (2007), mens Mutua kritiserer meir ut frå eit afrikansk perspektiv. Noko dei begge deler i sin kritikk mot å kalle menneskerettar som universelle, er at erklæringa blei utforma av vestlege land og pressa på andre statar. Dei vektlegg at menneskerettar har eit kulturelt opphav i Europa, og dermed ikkje passa resten av verda, blant anna på grunnlag av den ulike kulturelle og historiske konteksten (Mutua, 2002, Galtung, 2007). Kritikken til dei to teoretikarane og informantane er derfor prega av eit kritisk syn på vesten som ein maktelite over Afrika, at dei lovene som skal implementerast for å betre vesten sine utfordringar, berre kan sendast til Afrika.

Konteksten som nemnd over tek oss vidare inn i spørsmålet om korleis kultur står i forhold til menneskerettar. Her skilde spesielt studentgruppa seg ut frå dei andre informantgruppene. Det tydelige fleirtalet av studentar hevda at kultur og tradisjon alltid måtte takast i betraktning eller at ein må ta omsyn til kultur og tradisjon framfor menneskerettane. Dei hevda vidare at kvart land kunne definere menneskerettane i samsvar med kulturen, noko som også kan sporast tilbake til spørsmålet om universalitet, der dei hevda at menneskerettar ikkje fokuserer nok på konteksten i ulike land. Men noko som nokre av studentane også påpeiker, er at ein må sjå nærme på kva kulturell praksis det er snakk om. Nokre kulturelle praksisar, som blant anna barneekteskap, eller å ta jenter ut av skulen på grunn av graviditet, er for studentane sett på som ein negativ praksis som ikkje skal sjåast framfor menneskerettane.

Når det kjem til barneekteskap er det viktig å trekke fram Linda frå *Msichana Initiatives*, som jobbar for å sikre jenter og kvinners rettar i Tanzania:

Linda: In my opinion I feel it is nature, because in most areas humans has been living being led by cultures, you know cultures shapes me to be the way I am so in most areas when I speak of Tanzania, growing up as a girl, there is a certain way to live and you will already find it in that community, this is how we live, you are a girl you should be a wife... In some areas you don't realise that, until you are exposed to the real world

Linda jobbar i organisasjonen *Msichana Initiatives* som er ein organisasjon som jobbar for jenters rettar og tek sikte på å myndiggjere jenter gjennom utdanning og adressere utfordringar som avgrensar deira rett til utdanning. Organisasjonen har spesielt fått merksemd etter at dei i 2018 vann FNs menneskerettspris med deira grunnleggar og daglige leiar, Rebeca Gyumi, i spissen. Prisen vann dei for å ha utfordra ekteskapslova frå 1971 som både har vore diskriminerande mot jenter og i strid med menneskerettane. Gjennomslaget førte til at høgsterett auka minstealderen for å gifte seg frå 14 år til 18 år. Sidan Linda jobbar for *Msichana Initiatives* er også svara hennar påverka av den yrkesrolla ho har. Ved at ho jobbar i ein organisasjon som jobbar for jenters rettar, er også svara hennar sett ut frå jenters rettar. Ho påpeika samtidig tidlig i intervjuet at svara hennar ville vere påverka av eigne meiningar ut frå jenters perspektiv på menneskerettar.

Som vi kan sjå i sitatet til Linda over, er det tre viktige nøkkelement som kjem fram: *natur, kultur og eksponering for den verkelege verda*. Først og fremst seier ho at menneskerettar er basert på det naturlige, deretter trekk ho fram kulturen, noko som kan tyde på at ho meiner at dette er to ting som står i motsetnad til kvarandre. På grunn av kulturen i eit samfunn, finnast det avgrensingar for korleis ein som jente skal leve, kulturen setter føringar for livet. Linda meiner derfor at menneskerettar er noko som er naturleg, men at kulturen ikkje gir rom for dette. Ho rettar derfor eit kritisk blikk mot kulturen, noko som blir vidare nemnd når spørsmålet om kultur og tradisjon og korleis dette har å seie for menneskerettar blir trekt fram i samtalen. Her seier ho at:

Linda: most traditions, the negative ones are really hindering, because some of our cultures believe that girls should not go to school.

Som vi kan sjå viser ho tydelig at mange av tradisjonane i landet står i vegen for menneskerettar, der ho trekk fram eksempel med at jenter ikkje får gå på skulen.

Vidare rettar ho seg meir kritisk til dette og seier at du ikkje innser at slike kulturelle praksisar kan ha negativ påverknad på ein sjølv, før ein blir eksponert for den *the real world*. Eg tolkar do her som at ho sidestiller *den verkelege verda* med storsamfunnet, utanfor den aktuelle etniske gruppa. I følgje Burr (2015) kjem ikkje forståinga vår frå ein objektiv realitet, men frå folk. Vi er føydd inn i ei verd der det allereie eksisterer idear og kategoriar. Det er derfor likskap mellom Linda og det Burr (2015) seier, at vår forståing av verda er påverka av den kulturen vi blir føydd inn i. Samfunnet prøver vidare å oppretthalde dei forståingane som eksisterer i samfunnet. Men når ein blir eksponert for andre forståingar, eller *the real world*, som Linda seier, kan først dei allereie eksisterande ideane og kategoriane bli utfordra. Fordi slik som Laclau og Mouffe hevdar, er fleire diskursar stadig i kamp mot kvarandre for å oppnå hegemoni (Jørgensen & Phillips, 1999).

Linda sitt argument liknar på naturrettsskulen og Jack Donnelly. Linda meiner at kultur er noko som kan påverke samfunnet på ein negativ måte, noko som kjem tydelig fram i eksempla ho bruker om jenter i Tanzania. Samtidig seier ho at menneskerettar er noko som er naturleg, og at kulturen står i motsetnad til dette. Naturrettsskulen og Donnelly hevdar at kultur blir altfor ofte brukt som argument i forsvaringa av brot på menneskerettar (Donnelly, 2013, s. 110). Likevel er det ein vanskelig tematikk, fordi mange vil kanskje hevde at kultur er noko naturleg, der det er noko som er så inngrodd hos mange og noko ein har hatt eit nært forhold til heile livet. Nokon kan derfor sjå på kultur som noko naturleg, fordi det nettopp er naturleg for dei. Dette tar oss derfor vidare inn i eit anna interessant tema når det gjeld kultur og tradisjon, nettopp religion. Ser vi på Dembour (2006) si skuleinndeling, kan vi sjå at innanfor naturrettsskulen er det argument som seier at menneskerettar er basert på Gud. Dette er noko som vi vil komme tilbake til i kapittel 7.4.4.

7.4.3 Universelt – men ikkje for alle

Som vi kan sjå over, er det tydelig at alle informantane meiner at menneskerettar er noko som skal vere for alle menneske, at det er universelt. Likevel står dette i motsetning til spørsmålet om kultur og det tradisjonelle i samfunnet. Sjølv om vi ser at det er tydligast at studentane hevder at menneskerettar må ta omsyn til kulturen i eit land, er det fortsatt informantar som både er lærarar, universitetstilsette og organisasjonar som utfordrar temaet rundt religion og homofili, sjølv om nokre av dei også hevdar at menneskerettar alltid skal komme framfor kultur. Teamet om homofili og religion, var noko eg på førehand hadde valt å ikkje nemne for

informantane, som nærmare forklart under metodekapitlet. Likevel valte mange å komme inn på temaet sjølv.

John: Although, under human rights I don't know the nature of your country we differ of course. There are some countries which have legalized homosexual as one of the rights. But I think for Tanzania no, for me that is not a human right.

John er ein mann i 50-åra som jobbar som lærar ved ein ungdomsskule. Her underviser han i *Civics* og *General Studies*. Som ein kan sjå i sitatet over, meiner John at homoseksualitet ikkje er ein rettighet. Sjølv om han likevel meiner at menneskerettar skal vere universelle. Dette er derfor to motstridande forståingar av menneskerettar. Likevel kan vi hevde at for John er menneskerettar universelle, fordi han ikkje ser på homoseksualitet som ein del av menneskerettane. Meiniane til John kan sporast tilbake til kulturen i Tanzania og situasjonen omkring homofili i landet. I November 2018 fikk Tanzania mykje kritikk frå det internasjonale samfunnet når det blei satt i gang ein *kappjakt på homofile i Tanzania* etter at guvernøren i Dar es Salaam bad folk om å jakte på dei (Heggen, 2018). Dette viser at kultur og menneskerettanes universalitet ikkje alltid går hand i hand, fordi det er ulike forståingar av kva som er ein menneskerett. Som John seier, meiner han ikkje homofili er ein rettighet, og derfor meiner han at menneskerettar er universelt. Det kan derfor tydst slik at han meiner homofile har rett for dei er menneske, men at det å vere homofil ikkje er ein rettighet.

Det er også viktig å merke seg at det er ingen av informantane som vel å trekke fram homofile som ein del av den folkegruppa som blir mest undertrykt. Her er det tydegast at jenter, gamle eller funksjonsnedsette er dei gruppene som oftast blir nemnd, mens homofile eller andre minoritetsgrupper, blant anna andre religionar som kristne og muslimar, ikkje blir nemnd som ei gruppe menneske som blir undertrykte av myndighetene og samfunnet. Ein kan også sjå eit skilje mellom korleis dei ulike informantgruppene tek stilling til dette temaet. Ser vi på studentane, er det tydelig at dei er veldig kritiske og direkte i deira meiningar om homofile.

Student: Consideration of culture is so important, my friend is talking about homosexuality for example, some nations allow this, but if we do this openly in Tanzania, sure even in your society we will kill you, even the government, even the society. This is so important to consider the culture.

Når vi ser på svara til dei universitetstilsette og organisasjonane er dei meir restriktive i svara sine angående dette temaet, og tar heller sikte på å forklare om den generelle haldninga til menneske i Tanzania, utan vise tydelig deira meiningar om temaet. Eit døme på dette er hos Mary som jobbar for organisasjonen *LHRC*. *LHRC* er ein organisasjon som jobbar for å sikre at menneskerettar i Tanzania blir følgt. Dette kan påverke korleis meiningane henna kjem fram i intervjuet.

Mary: And I am talking under the perspective of for instance we have the LGBT community, and this is something which in most African countries we are not open to it, we feel like oh no, this is not our culture, this is not possible, this is not according to our believes to our religious or traditions. So, at that point it makes me to question now, but if we say that human rights are universal, then why can't we accept also the universality of the LGBT community?

Mary trekk, slik som studentane, fram kultur, religion og tradisjon som nokre sentrale nøkkelement når ho omtalar homofili og LGBT-samfunnet. Men i staden for å seie at ho er imot det, seier ho heller at det er noko som dei fleste afrikanarar meiner. Ho stiller likevel spørsmålet om kvifor det ikkje kan vere universelt, sidan menneskerettar skal vere universelle. Men dette er noko som kan henge saman med at det er styrt av at ho sjølv er tanzaniansk og er oppvekst med slike tankesett. Samtidig bruker ho ordet *we*, når ho stiller spørsmålet om kvifor *vi* ikkje kan akseptere universaliteten med LGBT-samfunnet. Ho fortel også seinare i intervjuet at mange andre organisasjonar som jobbar med å beskytte LGBT-samfunnet, har blitt lagt ned. Det verker sannsynleg at Mary og hennar organisasjon er forsiktige, spesielt når det kjem til homofili. Tidleg i oppgåva under kapittel 2, tok vi føre oss menneskerettssituasjonen i Tanzania i dag. Noko som var spesielt viktig å legge merke til der var den avgrensa ytringsfridomen hos blant anna befolkninga og media. Sjølv om *LHRC* er ein NGO, jobbar ikkje dei berre med å sikre at myndigheitene følgjer menneskerettane, men samtidig samarbeider dei også med myndigheitene, som Mary fortel. Mitt inntrykk er at når myndigheitene i Tanzania seier noko, så lyttar alle. Sjølv om *LHRC* er ein organisasjon som er uavhengig frå myndigheitene, er dei likevel avhengige av at det er eit godt samarbeid mellom dei to partane, noko som kan ha noko å seie for kvifor Mary er relativt forsiktige på måten ho omtalar myndigheitene. Som Mary også fortel, er det fleire organisasjonar som har blitt lagt ned grunna deira arbeid med å forsvare homofiles rettar i Tanzania.

Som vi kan sjå over er aktørar frå alle informantgruppene brukt som dømer. Ein kan her sjå eit skilje mellom korleis dei ulike utdanningsnivåa eller yrkesgruppene vel å svare på. Som vi har vert innpå over, er det tydelig at studentane er kritiske til homofili, og at dette står i sterk motsetnad til kulturane og tradisjonane i landet. Ser vi tilbake på sitatet frå studenten over, teiknar dette eit tydelig bilete på at homofili ikkje er ein del av kulturen i Tanzania. Måten studentane vel å svare kan seiast å vere nokså aggressive, mulig prega av sterke meiningar innan denne tematikken. Dette kjem tydelig fram i ord som *kill*, og seier vidare at det er ein felles kamp mot dette, der både samfunnet og myndigheitene viser sterkt avsky. Grunnen til at studentane svarer på ein slik direkte måte, er kanskje fordi meiningane deira ikkje er styrt av deira posisjon i samfunnet som studentar. Som studentar kan det vere at dei er meir samfunnsengasjerte og viser derfor klare meiningar om temaet. Derfor er det berre ikkje yrkesposisjon som har noko å seie, men også alder.

Desse meiningane er ikkje like framtrudande hos lærarane, då dei også var mindre på det å forsvare kulturen i landet sitt, men samtidig viste dei tydelig at dei var imot homofili i Tanzania. Ser vi ut frå perspektivet til nokon som jobbar innanfor ein organisasjon, er svara rundt same tematikk noko annleis. Organisasjonane og dei universitetstilsette har større tilknytning til menneskerettar enn studentane og lærarane, samt at dei har ei breiare forståing av temaet. Her snakkar Mary meir rundt tematikken som omhandlar homofili i Tanzania, og hevdar at det er noko som dei fleste afrikanarar ikkje er opne til, og at dette heng saman med deira religiøse tru og den tradisjonelle og kulturelle bakgrunnen deira. Ho seier ikkje direkte, verken her eller seinare i intervjuet, at ho meiner at det er eit problem at dei fleste afrikanarar er sterkt imot, men at ho i staden trekk fram korleis holdningane til menneske er til temaet. Dette kan vere påverka av hennar posisjon og intervjusituasjonen. Sidan ho er ein del av ein organisasjon som jobbar for å forsvare menneskerettar til menneske i Tanzania, kan hennar meiningar vere avgrensa av at ho ynskjer å vise organisasjonen frå ei god side. Ho er også forsiktig med å kritisere myndigheitene og trekke fram avgrensingane som organisasjonen står over i forhold til forskning dei gjer rundt menneskerettssituasjonen i Tanzania på grunn av strenge retningslinjer frå myndigheitene. Mary nemner blant anna at myndigheitene har tidligare stengt ned og sett avgrensingar for andre organisasjonar som har kjempa for homofiles rettar i Tanzania. Dette er derfor noko som kan vise at ho ikkje ynskjer å altfor tydelig vise sin kritikk til myndigheitene i Tanzania.

Når ein snakkar om kva innverknad kultur har på menneskerettar, kan vi igjen trekke fram Burr (2015) sine premiss omkring sosialkonstruktivismen. Burr (2015) seier at måten vi forstår verda på, er historisk og kulturelt bunde. Informantane sine meiningar er prega av den kulturelle forståinga si. Kritikken deira omkring homofili kan sjåast på som eit opprør mot vestens syn på homofilets rettar. Det kan også trekkast mot Laclau og Mouffe sin teori om *diskursiv kamp* (Jørgensen & Phillips, 1999), der studentane uttrykker sin kritikk eller kamp mot vestens forståing av at homofile har like rettar som alle andre. Samtidig er dette også noko som blir vidareført ved at myndigheitene sjølv står sterkt imot homofili, og ingen ynskjer å gå imot myndigheitene. Om for eksempel ein organisasjon går imot myndigheitene og viser at dei skal beskytte homofiles rettar, blir dei, som vi har sett, lagt ned.

7.4.4 Religion

Religion er også eit omgrep som heng saman med kultur, fordi i mange av intervjua blir kultur og religion blanda saman. Religion er ein stor del av den tanzanianske tradisjonen, noko som også er med å påverke svara til informantane. Tanzania er ein sekulær stat som gir uttrykk for at folket har religionsfridom, og loven fastslår at folk kan praktisere si tru, utan å bryte lovene (Mashaza & Majani, 2018, s. 103). Eg valte å ikkje stille direkte spørsmål om religion, og kva samanheng dette hadde med menneskerettar ut frå deira syn. Eg gjorde dette fordi det var eit tema som falt under kultur, eg ville derfor sjå om religion var noko som dei sjølv meina var relevant eller nødvendig å nemne. Religion er eit svært vanskelig og breitt tema å skrive om. Det er heller ikkje noko som eg har valt å sette meg veldig mykje inni, fordi det er så mange andre aspekt ved menneskerettar som er viktig å ta med i denne oppgåva. Religion inngår i alle språk og dei fleste tanzanianarar er veldig religiøse i alt dei gjer. Derfor er religion noko som eg vel å ta med i denne oppgåva, fordi det ikkje er noko som kan ignorerast då nesten alle trekk det fram i spørsmålet om kultur.

Resultata viser at det er eit skilje mellom forståinga av korleis religion heng saman med menneskerettar. Tek vi først føre oss dei som er positive til den innverknaden religion har for menneskerettar, finn vi blant anna hos universitetstilsette Gary og Mary frå *LHRC*:

Mary: Which for me religion and human rights are well connected, because human right is all about doing the right thing, doing the good thing, and the religious is also doing the right thing and the good thing and refraining from bad things

Gary: I think religion also have a role to play in terms of promoting those human rights...The 10 commandments, they have some rights

Mary frå *LHRC* rettar seg meir mot det moralske og etiske perspektivet som religion har på menneskerettar. Der ho seier er at religion og menneskerettar heng saman sidan menneskerettar handlar om å gjere det rette og det som er godt, og religion gjer det same. Gary ser derimot på noko meir konkret, altså dei ti boda. Likskapen mellom dei ti boda og menneskerettane kan seiast å variere ut frå kva syn ein generelt har på religion.

Likevel er religion og menneskerettar sterkt forankra i det moralske og etiske, som Mary vel å trekke fram. Men sjølv om Mary seier at religion handlar mykje om det moralske og etiske, og at ein skal vere eit godt menneske, er det viktig å påpeike at religion også kan ha ein negativ innverknad på menneskerettar. Sjølv om religion er noko som står sterkt i Tanzania og religion er noko som er viktig for dei fleste innbyggjarane i landet (Mashaza & Majani, 2018, s. 103), er det likevel, og overraskande, at mange informantar kritiserer innverknad religion har på menneskerettar. Ein av dei som er tydligast i kritikken sin mot religion er Linda frå *Msichana Initiatives*:

Linda: I would say that I believe that human rights will happen, but in what extent, I'm not sure. Because the oldest people will not understand it, because they are just looking at what the book says, the Bible and the Koran

Linda viser ein kritikk mot den innverknaden religion har på menneskerettar gjennom å trekke fram bibelen og koranen. Samtidig seier ho seinare at: *Both Muslim and Christianity can be a problem*. Linda vel derfor ikkje å legge berre skylda på ei spesifikk trusretning, men meiner heller at det både er kristne og muslimar som er problemet. Her rettar ho seg spesielt mot eldre menneske og hevdar at dei ikkje vil forstå det, då det er så implementert i deira liv. Som vi tidligare har sett, seier Mashaza & Majani (2018, s. 103) at Tanzania er ein sekulær stat som gir uttrykk for at folket har religionsfridom og kan praktisere si tru utan å bryte lovene. Linda frå *Msichana Initiatives* kan seiast å ta omsyn til dette og vel heller å ikkje legge skylda på nokon spesifikk religion.

Universitetstilsette James går noko meir kritisk til verks og seier at mange meiner at menneskerettar er noko bibelsk, men dette meiner han er eit problem då det fokuserer for lite på kvinner og born. Vidare seier han at på grunn av mange religiøse praksisar, er det mange som er kritiske det som blir undervist i skulen, og dei føler at ein skaper rebelske menneske. Spørsmålet om religion kan også støyte på utfordringar knytt til korleis ein vel å tolke Menneskerettserklæringa, som også inneheld religionsfridom. Her kan det derfor oppstå eit definisjonsproblem, og kan også vere noko som kjem att i informantanes svar. Dersom eit menneske har religionsfridom, men at denne religionen utøver religiøse praksisar som er i strid med menneskerettane, kan dette verke forvirrande for nokon. Går vi nærmare på Menneskerettserklæringa og ser på artikkel 18, står det følgjande:

Artikkel 18: Enhver har rett til tanke-, samvittighets- og **religionsfrihet**. Denne rett omfatter frihet til å skifte religion eller tro, og **frihet til enten alene eller sammen med andre, og offentlig eller privat, å gi uttrykk for sin religion eller tro** gjennom undervisning, **utøvelse, tilbedelse og ritualer** (FN-sambandet, 2019).

Ser ein på dette sitatet, er det derfor tydelig at eitkvart menneske har religionsfridom. Samtidig er det viktig å legge merke til at den seier at ein har rett på å **gi uttrykk for sin religion eller tru**, gjennom blant anna ritual. Dette kan derfor tolkast ulikt, og at nokre vil hevde at dei religiøse praksisane ikkje står i strid med menneskerettane, då det står tydelig i erklæringa at alle har religionsfridom. Informantane som vel å stille seg kritisk til rolla religion spelar for menneskerettar, kan derfor vere prega av negative religiøse praksisar, som vi blant anna kan sjå hos lærar Harold:

Harold: So, you find that human rights are at some extent connected to God, but religions do not provide room for human rights

Som vi såg i kapittel 7.3 om informantane meina at menneskerettar var eit naturleg eller konstruert fenomen, meina det klare fleirtalet av informantar at menneskerettar er eit naturleg fenomen, og at alle menneske har rett på det fordi ein er fødd som frie menneske. Dembour (2006) sin tabell, som illustrert i kapittel 4.3, viser at nokre teoretikarar innan naturrettskulen argumenterer med at menneskerettar er noko som er gitt av ein gud. Det er likevel viktig å påpeike at det ikkje er alle innan naturrettskulen som har eit religiøst syn på menneskerettars

opphav. Derfor er det mulig å sjå ein samanheng mellom informantanes syn på menneskerettar som noko naturleg og religion. Albert fortel noko som tydeliggjer dette:

Albert: People are born free, they are willing to express themselves, even God himself who is a creator have allowed people to talk to him free

Det vi ser her er derfor eit relativt overraskande tal på informantar som er kritiske til den innverknaden religion har på menneskerettar. Det blir heller ikkje direkte sagt at religion er positivt på menneskerettar, men berre at det heng saman med det på ein eller anna måte, enten i form av Gud eller dei ti boda. Det er derimot fleire som seier at religion er noko som heng saman med menneskerettar på ein negativ måte, enten på grunn av tradisjonelle praksisar som å gifte bort jenter i låg alder. Dette er derfor eit overraskande svar i forhold til at informantane er meir kritiske til religionen som står så sterkt eller i kulturen deira. Samtidig er det også overraskande at universitetstilsette med høgare utdanning, er mindre kritiske, eller vel å ikkje nemne det, medan lærarane og studentane er meir kritiske, sjølv med lågare utdanningsnivå.

Men sjølv om det er informantar som er kritiske til religion/religiøse praksisar, og den innverknaden det kan ha på menneskerettar, meiner likevel dei fleste av dei at det er basert på ein gud og religion. Kvifor det er så stor einigheit om at menneskerettar er basert på eller ein viktig del av menneskerettar kan forklarast ut frå sosialkonstruktivismens *Historical and cultural specificity* (Burr, 2015). Sidan religion er så godt forankra i Tanzania, er dette noko som blir oppretthaldt og vidareført. Og slik som Neumann (2001) seier, vil ein slik dominerande diskurs i samfunnet vere vanskelig å endre.

7.4.5 Oppsummering

Som det har blitt sagt over, meiner alle informantane at menneskerettar er noko som skal vere universelle, men at det ikkje er slik i dag. Mange er også lite overtyda om at det er realistisk at det ein dag vil bli slik at alle menneske vil nyte menneskerettane. Informantane vel her å trekke fram både nasjonale og internasjonale dømer for å styrke opp om denne meininga, der krig og negative kulturelle praksisar er dømer som ofte kjem att i samtalanene. Kvifor mange meiner at menneskerettar ikkje er noko som ein dag vil kunne nytast av alle menneske, ligg i at det ikkje passar i forhold til den kulturelle, sosiale og økonomiske konteksten til Tanzania. Her trekk dei blant anna inn skilnadane mellom vesten og Afrika. Her teiknar derfor informantane eit *oss* og

dei bilete, der ein felles konsensus rundt menneskerettar er vanskeleg på grunn av dei store skilnadane som er både når det gjeld økonomisk og kulturelt. Her kan ein også sjå eit skilje mellom dei ulike utdanningsnivåa og yrkesrollene til informantane. Her er det tydelig at studentane er meir kritiske til menneskerettar, der dei hevdar at kultur er viktigare å ta omsyn til enn menneskerettar i Tanzania, medan dei andre informantane ikkje vel å nemne denne tematikken. Ei forklaring på kvifor det er eit skilje mellom meiningane om kultur og homofili som blir nemnd av nokre av informantane kan vere den posisjonen dei har i samfunnet, men også korleis dei ynskjer å stå fram for meg som intervjuar som kjem frå eit vestlig land. Studentane driv her ein diskursiv kamp mot vestens hegemoni, og meiner at vesten bestemmer korleis folk skal leve i andre land, og at dei ikkje tek nok omsyn til den historiske og kulturelle konteksten.

Samtidig kan det også ligge i andre utfordringar som Tanzania står over, blant anna politisk. Vi har over sett dømer som *The Statistics Act* som David frå *HakiElimu* nemner, og andre utfordringar rundt organisasjonanes menneskerettsarbeid med blant anna å kjempe for homofiles rett. Slike hendingar og politiske forhold kan derfor vere faktorar som bidrar lite til å skape optimisme.

Vi kan også sjå at religion er noko som er ein viktig del av den tanzanianske kulturen. Folk flest i Tanzania er svært religiøse og det er tradisjon for å tolerere kvarandre sin religion (Mashaza & Majani, 2018). Som nemnd var ikkje religion noko som eg valte å stille spørsmål om, då eg ynskja å sjå om informantane sjølv valte å nemne religion under spørsmålet om kultur. Sidan dei fleste informantane valte å trekke det fram, måtte det også takast omsyn i denne oppgåva. Likevel er det eit svært komplekst og stort tema, og det er mange ting å ta omsyn til. Derfor har ikkje religion fått stor plass i denne oppgåva med omsyn til både plass og kapasitet til sette seg inn i eit så komplisert tema i eit allereie stort tema som menneskerettar er. Det vi likevel kan oppsummere om informantanes syn på religion i forhold til menneskerettar, er at det er mange som hevdar at menneskerettar er basert på Gud eller religion, der blant anna dei ti boda blir trekt fram. Det kan derfor trekkast parallellar mellom det Dembour (2006) omtalar som naturrettsskulen og synet informantane har på at menneskerettar er basert på ein gud. Overraskande er det også mange som er kritiske til religion der religiøse praksisar i nokre tilfelle kan ha ein negativ innverknad på rettane.

7.5 Individet eller kollektivet

I denne delen går eg nærmare inn på korleis informantane svarer på spørsmålet om kven som er ansvarleg for å oppretthalde menneskerettane. Dette er ikkje eit tema som Dembour (2006) vel å ta med som ein del av kategoriane sine, sjølv om nokre av teoretikarane ho presenterer trekk fram den rolla individet har i arbeidet med menneskerettar. Eg meiner at dette er ein interessant kategori, sidan kulturen i Tanzania er bygga på eit kollektivt fellesskap. Som vi såg i kapittel 1.4 om Tanzanias historie, tok vi kort føre oss kor sentral einskapstanken var i den tanzanianske statsideologien under president Julius Nyerere (Christophersen, 2018). Men er dette noko som også påverkar meiningane til informantane omkring menneskerettar, eller har informantane heller eit individualistisk syn på menneskerettar?

Synet informantane har på myndigheitene, kan ha noko å seie for om dei meiner at det er myndigheitene sitt ansvar å oppretthalde rettane. Vi har allereie sett i kapittel 7.4.1 at det finnst kritikk av myndigheitene i spørsmålet om menneskerettar kan kallast for universelle. Det er derfor interessant å sjå korleis det heng saman med kven som er ansvarlige for å oppretthalde menneskerettar. Derfor ser eg også på korleis informantane stiller seg i forhold til lovene, då dette heng tett saman med myndigheitene. Vidare ser eg på om det er nokon samanheng mellom det som står i det afrikanske fridomsdokumentet, *African Charter on Human and People's Rights*, og korleis informantane stiller seg til individet og kollektivet.

7.5.1 Lover eller moral?

Ser vi på resultatane meiner det klare fleirtalet av informantar at menneskerettar er noko som skal oppretthaldast av individet. Men noko som også er gjentakande, er meiningane til informantane omkring korleis menneskerettar skal sikrast. Menneskerettar kan i følgje informantane sikrast på to måtar, enten gjennom lover, at det ligg moralsk hos menneske eller om det er ein kombinasjon av begge. Spørsmålet om korleis rettane bør sikrast går ikkje eg så djupt innpå, då dette også er noko som heng saman med dei komande kapitla. Ser vi blant anna ut frå eit moralsk perspektiv, at det er noko som er innbuande hos menneske, kan dette koplust til religion, noko som vi kan sjå i svaret til lærar Harold:

Harold: Human rights is supposed to be moral, and somewhat connected to God

Harold snakkar ut frå eit religiøst perspektiv, noko som vi også kan finne att hos andre informantar seinare i dette kapitlet. Sjølv om ein meiner at det er moralsk, treng det likevel ikkje bety at det er på grunn av ein gud eller religion. Men det kan også bety at ein har lite tru på myndigheitene og deira makt over å vedta nye lover, slik som vi kan kjenne att i kapittel 2 om menneskerettssituasjonen, samt David frå *HakiElimu* sin kritikk av myndigheitene i kapittel 7.4.1, der han kritiserte myndigheitene for å avgrense folkets ytringsfridom gjennom lover som blant anna *The Statistics Act*. Ser vi på universitetstilsette Gary sitt utsegn seier han:

Gary: The moral part. Because things might be written, but people are not following them. They would not help. That's inner understanding I think that's the one that actually promote human rights. You know our laws are written in English, that by itself cannot be accessible to all the people. And you can interpret the laws in different ways.

Gary kritiserer ikkje direkte myndigheitene slik som David gjer, men meiner at lover er ineffektive på grunn av at dei er skrivne på engelsk og derfor vanskelig for alle å forstå, samt at ein kan tolke lovene på ulike måtar. Gary meiner dermed at menneskerettar er noko som best sikrast gjennom at det ligg moralsk hos menneske, fordi lovene ikkje er tydelege nok og tilgjengelig nok for menneske. Sjølv om vi ikkje har teke føre oss alle informantane sine meiningar omkring korleis ein best sikrar menneskerettar, viser resultata at det heilt klare fleirtalet av informantar meiner at menneskerettar best blir sikra gjennom menneskes *moralske kompass*. Det er samtidig nokre som meiner at lovene også kan kombinerast med det moralske, men likevel så blir det moralske mest framtrødande. Vi har også så vidt vore innpå at menneskerettar er noko som det klare fleirtalet av informantar meiner er individets ansvar å oppretthalde, noko som vi skal gå nærmare innpå i kapitla under. Det individualistiske og moralske aspektet er interessant her. Informantane legg mykje ansvar og tillit til individ, der menneske kan stå ansvarlige for å oppretthalde menneskerettane utifrå deira moralske kompass, og ikkje nokre skrivne lover. Årsakene til dette, har vi vore innpå, deriblant religion og ein skepsis til myndigheitene, noko som også vil diskuterast nærmare seinare.

Som vi såg i teorikapittel 4.3.2 var protest-og den diskursive skulen kritisk til menneskerettar i lovene. Protestskulen og Guy Haarcher sine argument er i følgje Dembour (2006) heller prega av den sosiale bevisstheita, og at det ikkje kan nedfellast i eit lovverk. Mykje av årsaken til dette er fordi dei meiner at lovene bedrar menneska. Lovene er skrivne av myndigheiter og høgare styringsorgan, noko som kan henge saman med protestskulens manglande tillit til

myndighetene (Dembour, 2006). Vi kan derfor sjå likskap mellom protestskulens argument og det informantane meiner om menneskes ansvar og at det er moralsk og ikkje gjennom lovgivnad.

Vi veit no at resultatane viser at menneskerettar er noko som er eit individuelt ansvar og at det føreligg moralsk hos menneske. Men korleis stiller informantane seg til individet i samspelet med det kollektive fellesskapet, som også har vore ein viktig del av den tanzanianske kulturen?

7.5.2 Ein skepsis til myndighetene

Ut frå resultatane råder det ein skepsis til myndighetene. Går vi tilbake til kapittel 7.4.1 som tok føre seg om informantane meina at menneskerettar var realistisk, blei myndighetene kritisert for skyve bort menneskerettar for å sette si makt framfor menneska i samfunnet. Denne kritikken fann vi spesielt hos universitetstilsette James og David frå *HakiElimu*. Her vil eg sjå nærmare på korleis synet informantane har på individet samanlikna med deira skepsis til myndighetene. Med skepsis meina eg at informantane viser ein kritikk eller at dei har lite tru på myndighetene i forhold til arbeidet dei gjer med menneskerettar, og at dei ikkje gjer nok for å sikre befolkninga sine rettar. Resultatane viser at det klare fleirtalet informantar meina at det er individet sjølv som er ansvarlege for å oppretthalde menneskerettane. Dette er eit nokså overraskande utsegn i forhold til korleis det står i motsetnad til det tanzanianske mottoet *Uhuru na umoja*, som er tydelige på at den kollektive einskapen er ein viktig del av den tanzanianske kulturen (Christophersen, 2018). Det kan vere mange årsaker til dette individualistiske synet. Først og fremst kan det vere at det er ein mangel på tillit til myndighetene og andre menneske. Dette kan vi sjå i svaret til den universitetstilsette Albert, som seier:

Albert: So, you can see our legal system is not doing justice in any way, even the investigation officers are not doing their job in the right way. Here we don't value life as much as maybe in the West. Like the issues of bodaboda, the motorbike taxies, the tendency to be official transport for the public, is also another way of trying to allow people to die. It seems like we don't care. And the government is not doing anything about this.

Albert viser derfor ei tydelig misstillit til myndighetene i Tanzania. Der han blant anna trekk inn desse motorsykkeltaxiane, og at myndighetene gjer lite for menneskas sikkerheit. Han

samanliknar dette også med vestlige land, der han meiner at Tanzania ikkje verdsetter livet like mykje som mange vestlige land gjer. Sjølv om dette er ein kritikk og skepsis mot myndigheitene, er den likevel meir varsam enn kritikken som vi såg hos David frå *HakiElimu* i kapittel 7.4.1, der han direkte kritiserte myndigheitene for å stadig sette avgrensingar for befolkninga og medias ytringsfridom i landet. David meiner også at menneskerettar er noko som er kvart individ sitt ansvar for å oppretthalde. Her trekk han igjen inn myndigheitene og meiner at myndigheitene og det juridiske systemet består av individ, og desse organa er både av og for befolkninga. Men så lenge det politiske systemet ikkje fungerer slik som det gjer i dag, vil stadig sette seg sjølv framfor befolkninga sine rettar. Slik sett kan derfor Davids meining omkring individuelt ansvar, henge saman med hans meining om at individ i det politiske systemet må i dag utføre ein betre jobb med menneskerettsarbeidet. Albert bruker her meir *ufarlig kritikk* enn kva David gjer. Det viser dermed at Albert er meir redd for å kritisere myndigheitene.

Universitetstilsette James som også viste sin kritikk under kapittel 7.4.1, viser også ein skepsis til myndigheitene.

James: You see sometimes, there have been cases one fight for these rights, and then the government will see and then they will stop it or stop the organizations. Simply because they are fighting for their rights. So, that is what I am saying, the government is not the right organ to defend people's rights

James meiner at myndigheitene ikkje er det rette organet til å kunne sikre menneskerettar. James kritiserer her myndigheitene for å ikkje gi menneske mogeligheita til å tale fritt i landet, og at så fort nokon gjer det, blir det stoppa. Både James og David frå *HakiElimu* deler mykje den same kritikken og dei same meiningane. Dei vel begge å fokusere på dei meir *overordna* menneskerettssituasjonane som eksisterer i Tanzania i dag, som vi tydleg ser i kapittel 2 under menneskerettssituasjonen i Tanzania. Vi ser dermed at dette er to informantar som skil seg ut i måten dei vel å kritisere myndigheitene. Medan blant anna Albert vel å bruke konkret kritikk mot myndigheitene, som er meir forsiktig, går James og David meir til angrep mot myndigheitene og kritiserer dei på eit større plan.

Som vi har sett tidligare er *HakiElimu* ein av dei meir kritiske stemmene i dagens Tanzania, noko som kan seiast å vere årsaken til kvifor David er tydelig i sin kritikk av myndigheitene.

Samtidig er det forventet at dei universitetstilsette også vil å kritisere myndighetene sidan dei har mest utdanning.

På andre sida er det nokre informantar som vil å kritisere individa i staden for myndighetene. Eit døme på dette finn vi også hos Mary som tidlegare nemnd jobbar for organisasjonen *LHRC*, men også universitetstilsette Albert som vi har sett like over var kritisk til myndighetene.

Mary: Because there is a lot of violation which happen, where you cannot blame the government, because it is happening inside different groups and communities. If there are for example rape, child abuse, sexual harassment, it is not the government which do those violation it is the people themselves

Albert: To me maintaining these rights begins with the individual level. Because the government is not everywhere, the international community is not everywhere. But individuals are everywhere, so when human rights are within everybody's blood, then it is easy to maintain

Mary er derfor ikkje like kritisk til myndighetene som universitetstilsette James, og David frå *HakiElimu*, og meiner at det er menneska sjølv som bryt rettane. Ho meiner at det derfor er individet som må kjempe for dei. Ho tar derfor bort mykje av ansvaret til myndighetene og legg det heller på individet sjølv. Albert bruker same argument som Mary, og hevdar at myndighetene ikkje er over alt, og at det derfor opp til folket sjølv å sikre rettane.

Som vi ser dukkar det her opp to hovudgrunnar til at det er individet sitt ansvar å oppretthalde menneskerettane. På eine sida er det ein skepsis til myndighetene. Det er opp til individet sjølv å sikre menneskerettane fordi ein kan ikkje stole på myndighetene til å ta ansvar for det på grunn av at dei vil sette sine egne interesser framfor befolkninga. På andre sida kan ikkje myndighetene ta ansvar for å oppretthalde menneskerettane, rett og slett fordi dei ikkje er over alt. Det er derfor gjentakande at sikringa av menneskerettar er ein individuelt ansvar. Sjølv om det er ulike meiningar på kvifor. Men korleis stiller informantane seg då til individet i samspel med det kollektive fellesskapet, som også har vore ein viktig del av den tanzanianske kulturen?

7.5.3 Individets ansvar for fellesskapet

Ser vi på den afrikanske fridomsdokumentet om menneske og folks rettar *African Charter on Human and People's Rights*, legg vi merke til at dokumentet har fått ein eigen del om menneskes ansvar, *Duties*. Dette ser vi tydelig i artikkel 27 under kapittel 2 om *Duties*, som seier:

1. Every individual shall have duties towards his family and society, the State and other legally recognized communities and the international community
2. The rights and freedoms of each individual shall be exercised with due regard to the rights of others, collective security, morality and common interest.

(African Commission on Human and Peoples' Rights, 1981).

Det er her tydelig at individa skal ha eit ansvar for familien, samfunnet, staten og andre lovlig anerkjente samfunn og det internasjonale samfunnet. Samtidig seier den i andre punkt at kvart individ skal praktisere sin fridom med omsyn til andre. Desse to punkta kan derfor samanliknast med den tanzanianske einskapen som vi såg på under kapittel 1.4 om Tanzanias historiske kontekst. Som vi har vore innpå tildegare i dette kapitlet, meiner dei fleste informantane at det er individets ansvar å oppretthalde menneskerettane. Vi har tidligare sett på korleis dette står i forhold informantanes syn på myndigheitene. Her vil vi derimot sjå nærmare på korleis individet står i forhold til det kollektive samfunnet, og om vi kan finne nokre likskapar mellom *African Charter on Human and Peoples Rights*. Det vil også vere interessant å sjå om det er nokre skilje mellom dei ulike informantgruppene.

Resultata viser at dei fleste meiner at det er individets ansvar å oppretthalde menneskerettane. Samtidig ser ein også at mange meiner at individet har eit ansvar retta mot samfunnet og andre menneske, ikkje berre seg sjølv, noko som ein kan sjå i likskap med *African Charter on Human and People's Rights*. Det vi derfor ser er at sjølv om alle meiner at det er individets ansvar å oppretthalde menneskerettane, meiner dei samtidig at menneskerettar handlar om å respektere kvarandre og korleis ein sjølv skal bli respektert. To informantar som spesielt trekk dette fram tydelig, er Mary frå *LHRC*, universitetstilsette Gary og lærar John:

Mary: Most of our religious believes call us to love one another, it is all about religious beliefs, protect one another...and that's what human rights does

Gary: That's the duty of everyone, every citizen, every individual has to actually fight for their own right and the rights of other people as well

John: Whatever he or she is, should be a soldier in the fight against the abuse of human rights

Sjølv om informantane seier at menneskerettar er eit individuelt ansvar, råder det samtidig meiningar som trekk det mot fellesskapet. Dei tre utvalte sitata frå universitetstilsette Gary, Mary frå *LHRC* og lærar John rettar seg alle mot fellesskapet, men på forskjellige måtar. Tek vi først føre oss Gary, hevdar han at det er alle sitt ansvar å kjempe for både sine egne rettar og andre sine rettar. Mary ser på andre sida ut frå eit religiøst perspektiv og hevdar at religion bidrar til å skape eit moralsk ansvar hos menneske til å forsvare kvarandre mot menneskerettsbrot. Begge meiner dermed at det ligg hos individet, men at det er også eit kollektivt ansvar. Likevel meiner Gary og John på si side at menneskerettar er noko som må kjempast for, slik at det skal nytast av fellesskapet, medan Mary på andre sida meiner at det ligg moralsk i oss, som vi kan sjå att i kapittel 7.5.1. Mary si meining kan trekkast mot at menneskerettar er noko som er gitt gjennom religion og at dette bidrar til at folk oppfører seg godt mot kvarandre. Men ser vi tilbake til kapittel 7.5.2 om skepsis til myndigheitene, var ho derimot meir kritiske til folk, og meina at det var individa sjølv som stod for menneskerettsbrot som valdtekt, barnemisshandling og seksuell trakassering.

Universitetstilsette Gary og lærar John er oppteken av å presisere at menneskerettar er noko som kvart individ må kjempe for, ikkje berre for å sikre sine egne rettar, men også andre sine. Mary meiner det ligg meir moralsk hos menneske, der religion spelar ei sentral rolle. Medan Mary sine meiningar kan sjåast i likskap med det Dembour (2006) definerer som naturrettskulen, trekk Gary og Harold meir mot protestskulen. Argumenta som protestskulen og blant anna Guy Haarcher bruker, er at menneskerettar er ein kamp som ein bør kjempe for andre, ikkje berre for eiga vinning. Så fort ein sluttar å kjempe for menneskerettane, mister vi dei. Haarcher hevder også at så fort eins egne rettar er sikra, må ein sikre at andre sine rettar blir sikra (Dembour, 2006, s. 236). Protestskulen hevdar dermed at menneskerettar er ein kamp som må kjempast av kvart enkelt individ, slik som Gary og John meiner.

Samtidig kan det vere viktig å rette blikket mot det som omhandlar *vi*-et og *eg*-et. Johan Galtung deler Makau Mutua, som Dembour (2006) plasserer innan den diskursive skulen, sin kritikk av

korleis menneskerettar ikkje er universelle på grunn av den undertrykkande makteliten og den sterke favoriseringa av vesten. Galtung trekkast fram i her fordi han diskuterer det han kallar *eg-kultur* og *vi-kultur* (Galtung, 2007, ss. 184-185). Galtung sin *eg-* og *vi-kultur*, kan gi ei nærmare forståing og forklaring på den *vi-kulturen* som tradisjonelt har eksistert lenge i Tanzania. Den tanzanianske kulturen, samt *African Charter on Human and People's rights*, kan settast inn i ein typisk *vi-kultur* som Galtung nemner (Galtung, 2007, ss. 184-185). Når vi ser på resultatane er kan det først verke som om mange av informantane frå dei ulike informantgruppene snakkar ut frå ein *eg-kultur*, då dei har eit individualistisk perspektiv på kven som er ansvarlege for å oppretthalde menneskerettane. Men det individuelle fokuset til informantane handlar om at individet har eit ansvar, ikkje berre ansvar for å oppretthalde sine egne rettar, men også andre sine rettar. Informantane meiner derfor at det ikkje er myndigheitene eller det internasjonale samfunnet som skal sikre det. Mykje av dette blir grunna med at informantane enten hadde ein skepsis til myndigheitene og lite tru på at dei var dei rette aktørane for å sikre menneskerettane. Dei trekk her fram nokre dømer på lover og tiltak som myndigheitene i landet har satt i verks for å avgrense folkets rettar, samtidig er det nokre som hevdar at ein ikkje kan legge ansvaret på myndigheitene, sidan dei ikkje er over alt.

7.5.4 Oppsummering

Det klare fleirtalet av informantar meiner at menneskerettar er noko er eit individuelt ansvar, og at den moralske og sosiale bevisstheita til folk skal sikre at rettane blir oppretthaldt. Protestskulen er i likskap med informantane interesserte i det individuelle og moralske ansvaret til menneska. Teoretikarar innan denne skulen meiner også at menneskerettar ikkje kan sikrast gjennom lovverket. Nokre av informantane seier også at menneskerettar er noko som skal kjempast for. Vi kan også legge merke til at nokre av informantane trekk fram det religiøse perspektivet og koplar det saman med det moralske, at det er noko som er ibuande hos individ. Tidlegare under kapittel 7.4.4 har vi analysert nærmare korleis informantane snakkar om religion under kulturspørsmålet. Her kom det fram at mange av informantane nemnde religion som ein del av menneskerettane, der nokre av dei sa at det var kopla til Gud og dei ti boda. Igjen ser vi her, under det moralske spørsmålet og individet sitt ansvar for fellesskapet, at religion er med å påverke svara til informantane. Som både Johan Galtung, teoretikaren som Dembour (2006) plasserer innan protestskulen, Guy Haarcher, og *African Charter on Human and People's Rights* seier, meiner informantane at menneskerettar er noko som er eit individuelt ansvar som både skal oppretthaldast for ein sjølv og resten av samfunnet. I kapittel 4.3.1 under

konteksten av menneskerettar, tok vi blant anna føre oss Makau Mutua, som kritiserte menneskerettar ut frå ein afrikansk kontekst. Noko Mutua hylla var *African Charter on Human and People's*, der han seier:

The African Charter's duty/rights conception is an excellent point of departure in the reconstruction of a new ethos and the restoration of the confidence in the continent's cultural identity. It reintroduces values that Africa needs most at this time: commitment, solidarity, respect, and responsibility (Mutua, 2002, s. 93).

Mutua og *African Charter on Human and People's*, er noko som i likskap til informantane sine meiningar kan knytast til den fellesskapstanken som har prega den tanzanianske historia etter deira sjølvstende. Med ei myndigheit som vi har sett i kapittel 2 har satt avgrensingar for menneske i Tanzania sin yringsfridom, er mange informantar skeptiske til kor mykje tillit ein skal gi til myndigheitene i landet, ein skepsis som igjen kan påverke korleis dei vel å svare. Under dette ligg det ei tru på individa, og for at menneskerettar skal kunne oppretthaldast, er det individet sitt ansvar å sikre dette. Men for at eit individ skal kunne ha eit ansvar for å oppretthalde menneskerettar, treng det også å kunne forstå og ha kunnskap om menneskerettar. Her er utdanning viktig, og noko som eg vil sjå nærmare på.

7.6 Utdanning og forståing

I denne siste delen av analysen ser eg nærmare på ein viktig del av menneskerettar, utdanning. Utdanning er ein menneskerett. Samtidig er det viktig for at befolkninga skal kunne få kunnskap og forståing av menneskerettar, og korleis ein skal sikre dei. Som problemstillinga seier, er målet med denne oppgåva å finne ut av kva forståingar av menneskerettar som kan identifiserast blant aktørar på ulike nivå innan utdanningssystemet og relevante organisasjonar i Tanzania. Kva forståingar av menneskerettar i undervisninga som er hos dei ulike informantane, er derfor viktig og heilt nødvendig å sjå nærmare på.

Utdanning er ikkje ein eigen kategori hos Dembour (2006), og blir svært lite nemnd av ho. Likevel vel eg å ha utdanning og forståing av menneskerettar som ein eigen del, då mange av informantane valte å trekke fram utdanning og forståing av menneskerettar som både viktig for å oppretthalde menneskerettar og viktig for kva det har å seie for kulturen i forhold til

menneskerettar. Teorien til Dembour (2006) manglar derfor ein viktig del av menneskerettar som derimot min studie tek omsyn til.

Dembour (2006) har som tidligare nemnd ikkje valt å ta med utdanning og forståing som ein del av dei kategoriane ho har valt. Ho har også valt å ikkje trekke fram utdanning i stor grad. Men likevel kan ein sjå at ho vel å trekke utdanning saman med protestskulen: *Not surprisingly, human rights education figures high among the preoccupations of protest scholars* (Dembour, 2006, s. 248). Sjølv om dette er det einaste Dembour (2006) seier omkring utdanning, er utdanning ein viktig del av menneskerettar og noko som informantane setter høgt. Når informantane snakka om undervisning om menneskerettar knytte dei det spesielt til kultur og kontekst. Dette kapitlet ser derfor nærmare på forholdet mellom utdanning, og kultur og kontekst. Vidare trekk eg fram kritikk som er retta mot menneskerettsundervisning i Tanzania. Men først ser eg på kva informantane seier om betydninga av menneskerettsundervisning i Tanzania, som også tek føre seg korleis menneskerettsundervisning føregår og kva dei meina er den beste måten å gjere det på. Som ein også legg merke til i denne delen, er dei fleste svara rundt utdanning er mest framtrедande hos lærarane, studentane og dei universitetstilsette.

7.6.1 Utdanning – *om du ikkje forstår rettane dine kan du bli behandla urettferdig*

Overskrifta over er henta frå intervjuet med læraren Christina. Sitatet er valt å ta med for å vise noko som er gjentakande hos fleire av informantane, at menneskerettsundervisning er viktig for at ein skal kunne forstå sine egne rettar slik at ein ikkje blir behandla urettferdig. Ifølgje lærarane Christina og John, og universitetstilsette Gary veit ein ikkje korleis ein skal kjempe for rettane sine om ein ikkje har kjennskap til dei.

Christina: Because if you are a Tanzanian for example and don't understand your rights, that means that you might be treated unfair and you don't understand that you are treated wrong

John: The concept of education is instilling them to take actions

Gary: Once people are aware of their rights, their responsibilities, they can probably act in an responsible way

Som vi kan sjå er det lite som skil korleis dei to ulike informantgruppene svarer når det kjem til spørsmålet om menneskerettsundervisning. Dette er to informantgrupper som begge har kunnskap med læreplanen og undervisning i *Civics* og menneskerettar i Tanzania, så dette er noko som kan ha noko å seie i korleis dei vel å svare. Det kan også seiast å vere normalt at nokon som jobbar innanfor utdanningssystemet vel å trekke fram utdanning som ein viktig del av menneskerettar.

Dette er berre to dømer av fleire som viser at informantane er positive til menneskerettsundervisning, og meiner at det er viktig for at dei skal kunne stå opp for sine egne rettar. Dette er også noko vi kan sjå i likskap med individets ansvar som blei diskutert i kapittel 7.5.3. Det ein legg merke til her, er at lærarane meiner at utdanning om menneskerettar er både viktig for å kunne få forståing av det, og for at ein skal lære å kunne ta handlingar. Dembour (2006) har også peikt på at protestskulen er den *skulen* som er mest oppteken av utdanning, og at menneskerettar er noko som skal kjempast for. Vi ser derfor likskap mellom det informantane over seier og protestskulen, at ein må ha kunnskap om rettane sine for å kunne kjempe for dei.

I kapittel 3.1 om tidligare forskning hevda Mushi (2018) at menneskerettsundervisning (*HRE – Human Rights Education*) handlar om undervisning og læring om menneskerettar, fridom og ansvar. Dette er også noko vi har sett nærmare på om individets ansvar, noko som igjen kunne koplant til *African Charter on Human and People's Rights*, har eit eige kapitel som handlar om ansvar. Mushi (2018) peiker på individets ansvar og seier blant anna at:

Individuals are expected to continually develop and improve their abilities to make them active... HRE are essential for human rights activism as it empowers people with the knowledge, skills and values of human rights to take appropriate action and to defend and claim their rights.

Sitatet frå Mushi er ikkje berre noko som kan koplant til kva informantane seier om menneskerettsundervisninga, men også om kva dei seier i forhold til individets rolle til å ta ansvar for menneskerettane i samfunnet. Som både Mushi (2018), lærarane John og Christina, og universitetstilsette Gary seier, skal menneskerettsundervisning gi elevane mogelighet til å utvikle og forbetre kunnskapen sin til å ta handling og krevje rettane sine. Dette viser derfor ei

tydelig haldning hos informantane om at menneskerettsundervisning er viktig for å styrke individet, slik at dei både skal få kunnskap til å kunne forsvare og krevje sine rettar.

Det er derfor stor einigheit mellom informantane når det kjem til viktigheita av menneskerettsundervisning. Sidan alle informantgruppene, utanom organisasjonane, har ei direkte tilknytning til utdanningssystemet i Tanzania, er det derfor lite overraskande at undervisning og kunnskap er noko som står sentralt for mange av informantane. Samtidig kan vi sjå tydelig at David, som jobbar for utdanningsorganisasjonen *HakiElimu*, setter også utdanning sentralt i svara sine. Det som likevel skil informantgruppene frå kvarandre, er at lærarane legg endå meir vekt på viktigheita av undervisning og læring og er mindre kritiske til korleis denne undervisninga er og kva innhaldet i undervisninga er. Dette er noko som eg vil komme nærmare innpå seinare i denne delen.

7.6.2 Undervisning om kultur og menneskerettar

I kapittel 7.4 såg vi at informantane hadde delte meiningar om kva som var forholdet mellom kultur og menneskerettar. Spesielt kunne vi sjå at det var studentane som verdsette kulturen høgast, der dei blant anna var kritisk til vestens maktposisjon. Vi ser at spesielt universitetstilsette Albert og David frå *HakiElimu* meiner at elevane må lære om kva kulturelle praksisar i samfunnet som kan akseptarast og kva som ein ikkje kan godta. Albert og David meiner elevane burde få forståing av menneskerettar på ein slik måte at dei kan reflektere omkring kulturelle praksisane.

David: Education is a key element here, it is so important to create awareness to the people about the human rights, and what culture is right and what culture is wrong

Albert: You have to talk about different issues that surround human rights. And the students should be given time to ask questions about different practises

Nokon som på andre sida ikkje stiller seg kritiske til kva kultur har å seie for menneskerettsutdanninga, er studentane. Vi har tidligare sett at studentane verdsette kulturen høgt, og det vil derfor vere interessant å sjå om det er ein samanheng mellom deira meiningar rundt kultur og menneskerettsundervisning. Og som antatt etter tidlegare svar angående kultur, kan vi også sjå at studentane meiner at undervisninga skal sette kultur framfor menneskerettar:

Student: But sometimes in, I can say that when you look in our curriculum, because the society makes the curriculum according to their culture. So, we as a teacher, we have been prepared to as, or the student or the country can prepare them to solve the problem which is inside their society. So, I can tell that every country or every society can define human rights according to their culture. For example, when you look in other countries, other countries can agree even homosexuality is just human right, but when you come in our society, for instance in Tanzania, you can find that homosexuality is prohibited.

I følge Laclau og Mouffes *diskursive kamp*, er ein diskurs eller ei forståing av eit fenomen ikkje er ei lukka eining, men den blir stadig omforma av i kontakt med andre diskursar (Jørgensen & Phillips, 1999). Vi kan seie at studentane er engasjert i ein diskursiv kamp mot vestens hegemoni. Vi har også tidligare sett under kapittel 7.4.2 at studentane var kritiske til at vesten skulle sitte på toppen og bestemme korleis afrikanrar skal leve. For at ein skal kunne vidareføre den forståinga som allereie er i samfunnet, meiner studentane at læreplanen må vere tilpassa den kulturelle og historiske konteksten som dei er i. Dei meiner dermed at vår forståing er kulturell og historisk bunde, og ein må derfor også vidareføre denne forståinga av kultur, og kva som blir godteke og ikkje godteke innanfor deira kultur.

Slik som vi har sett kan både læreplanen og læreboka vere eit reiskap for å oppretthalde dei ideologiane som er i samfunnet, og i Tanzania er *TIE* nettopp ein garantist for at denne ideologien blir vidareført gjennom læreplanen. Vi har tidligare sett under kapittel 2 at myndigheitene i Tanzania driv med ein nasjonal vidareføring og kamp mot homofili i landet. Vi ser derfor ein likskap mellom den rådeande ideologien i samfunnet og korleis dette påverkar studentane og lærar John.

Igjen kan skilje mellom dei ulike informantgruppene skyldast deira yrkesposisjon og alder. Studentar viser seg her å vere meir kritiske i svara sine når det gjelde menneskerettar, og som vi har sett tidligare at det er noko som er mest tatt ut frå vestlig kultur. Dei universitetstilsette og organisasjonane som vi har sett over, er derimot meir positive på den innverknaden menneskerettar har på kultur, og at menneskerettsundervisning skal bidra til å bli kvitt nokre kulturelle praksisar som er inngrodd i levemåten til mange menneske. På andre sida er studentane i staden meir positive til den innverknaden kultur har på korleis menneskerettar skal bli implementert i læreplanen og elevars læring. Studentane er her dei mest konservative i

forhold til dette temaet, noko som kan verke paradoksalt for oss i Noreg. Men studentane er også den informantgruppa som er mest interesserte i å debattere og uttrykke sine meiningar omkring temaet. Det viser også at den nasjonale einigheita som myndigheitene har skapt omkring korleis ein skal stille seg til homofili, uttrykkast tydligast av studentgruppa.

Som vi såg i kapittel 4.1 meina Gudem (1990) at den oppfatta læreplanen handlar om korleis ein lesar og tolkar den formell læreplanen, fordi den formelle læreplanen er påverka av fleire interesser. Det seier jo derfor at læreplanen er opne nok for at læraren skal kunne tolke læreplanen som ulikt. Men går vi tilbake til Varvus i kapittel 4.3.3 om testing i skulen og lærebokas plass i undervisninga, så gir det kanskje ikkje mogeligheit for verken lærarens eller elvanes tolking av kva læreplanen seier. Samtidig er også TIE sterkt bunde til myndigheitene i Tanzania, noko som kan gjere at læreplanen ikkje er påverka av så mange interesser som Gudem (1990) seier.

I kapittel 4.3.3 såg vi at Yamniuk (2017) meina at menneskerettsutdanning kan skape empati og respekt. Samtidig meiner ho at menneskerettsutdanning kan utvikle barn sin kapasitet til å forstå, avklare og sette pris på dei likskapane og ulikskapane som er blant kulturar. Dette er litt i kontrast med kva studentane hevdar. Går vi tilbake til studentanes utsegn som vi ser over, meina dei at kvart land og kvart samfunn må definere menneskerettar ut frå deira kultur. Vi kan seie at menneskerettsforståinga i forhold til utdanninga her, er ei *oss* og *dei* forståing, at ein må fokusere på sin eigen kultur når ein tolkar menneskerettane. Yamniuk (2017) på si side, meina derimot at gjennom menneskerettsutdanning skal ein lære å sette pris på andre kulturar. Fordi så fort ein forstå og har kunnskap om andre, får ein derfor ei forståing for kvifor ein skal stå opp for sine egne og andre sine rettar. Dette handlar også om at elevane skal lære om å ta ansvar for andre, som kan knytast til det vi har sett i *African Charter on Human and People's Rights*.

7.6.3 Kritikk til menneskerettsutdanninga i Tanzania

Som vi har sett over er dei fleste informantane positive til kva innverknad undervisning har på menneskerettar, og at denne bidrar til å hindre at menneske blir behandla urettferdig. Men det viser seg også å vere ein kritikk mot korleis innhaldet og praktiseringa av menneskerettsundervisning føregår i Tanzania. Mykje av denne kritikken kjem frå universitetstilsette og studentane. Kritikken av menneskerettsundervisning er mykje basert på

dei generelle utfordringane som finnast innanfor innhaldet og praktiseringa innanfor *Civics*-faget.

Kritikken som blir nemnd her, og som vi i størst grad finn hos dei universitetstilsette, handlar mest om korleis menneskerettar blir undervist på. Sjølve innhaldet i læreplanen er dei derimot nøgde med, men korleis dette blir implementert er dei derimot skeptiske til. Dette kan vi blant anna kjenne att hos universitetstilsette Albert:

Albert: We are addressing it in a very shallow manner, not in depth

Han peiker på at undervisninga beveg seg på overflata utan at eleven skal kunne utvikle djupnekunnskap, og seier at problemet er basert på at læraren står og snakkar, medan elevane berre tek i mot den kunnskapen som blir fortalt. Dette er det mange forskarar som er einige i. Ser vi blant anna i den nye læreplanen i Noreg, står djupnelæring heilt sentralt. Dette er også noko vi finn i likskap med kva universitetstilsette James seier:

James: So learning has been what we call rote learning, learning by training. So, you are taught to learn facts you don't have the opportunity to ask questions, why should this be the way it is?

Går vi tilbake til Mushi (2018) sin artikkel om menneskerettsundervisning i Tanzania, ser vi at han tek føre seg tre modellar av menneskerettsundervisning. Den første kallar han *The Values and Awareness model* som bruker ein filosofisk-historisk framgangsmåte for å overføre den grunnleggande kunnskapen om menneskerettsutfordringar, slik som menneskerettshistorie, menneskerettserklæringa og liknande. Den andre modellen kallar han for *The Accountability model*. Denne involverer den lovmessige og politiske framstegsmåten til menneskerettar, der den blant anna fokuserer på aspekt som retts-caser, etiske koder og korleis ein skal handtere media. Den siste modellen kallar han for *The Transformational model* som fokuserer på det psykologiske og sosiologiske aspektet av menneskerettar, aspekt som blir relatert til sårbare grupper, kvinner, minoritetar og valdsoffer, og korleis ein skal kjenne att menneskerettsbrot og mekanismar for å eliminere dei (Mushi, 2018). Ein av utfordringane med menneskerettsutdanninga i Tanzania som artikkelen vel å trekke fram, er at menneskerettsutdanninga manglar ein klar balanse i forhold til kunnskap, verdiar og handlingsferdigheiter (*action skills*). Artikkelen seier vidare at menneskerettsutdanninga har

stort sett vore prega av *Value and Awareness model*, som vi har teke føre oss over, som fokuserer på å bringe fram nokre aspekt av menneskerettar som stort sett er kognitive, noko som ekskluderer andre relevante aspekt relatert til verdiar og ferdigheiter (Mushi, 2018).

Ser vi kva artikkelen seier om menneskerettsutdanninga i Tanzania med kva dei universitetstilsette Albert og James seier, finn vi mange av dei same utfordringane. Som artikkelen seier fokuserer menneskerettsundervisninga lite på ferdigheiter. Dette var også noko som dei universitetstilsette påpeika, der dei meina at undervisninga ikkje opna nok opp for elevar å stille kritiske spørsmål i timane og at ein går for lite i djupna av temaet, ein berre bevegar seg på overflata. Dette utviklar derfor dårlig handlingsferdigheiter, der elevar ikkje i høg nok grad blir kjent med ytringsfridomen. Ut frå meiningane til dei universitetstilsette, kan det derfor verke som at menneskerettsundervisninga er prega av sterkt teoretisk grunnlag, der elevar skal lære seg faktakunnskapar, og lite fokus på korleis ein praktisk skal forsvare sine rettar.

På andre sida er det likevel viktig å påpeike at lærarane ikkje er kritiske til korleis menneskerettsundervisninga er, slik som dei universitetstilsette og studentane er. Dette kan ligge i at lærarane ikkje ynskjer å kritisere sin eigen praksis. Ser vi tilbake på læreplanen og læreboka, som lærarane seier dei bruker i høg grad i si undervisning, står dette i motsetnad til kva artikkelen til Mushi (2018) hevdar. Medan artikkelen seier at menneskerettsundervisninga stort sett er prega av *Value and Awareness model*, samt at dei universitetstilsette og studentane meiner dette, ser vi likevel at læreboka tek føre sårbare grupper, menneskerettsbrot og korleis å handtere desse, der ein blant anna ser dette tydelig i læreboka som har ei eiga overskrift der det står *Abuse of human rights go Ways to combat abuse of human rights* (Abeid & Olutu, 2009, ss. 34-36). Sidan læreboka er noko som lærarane bruker i høg grad i si undervisning, kan ein derfor hevde at elevane vil få ei innføring av dette. Ut frå kva dei universitetstilsette og studentane seier, kan ein likevel hevde at det ikkje blir brukt mykje tid til å tenke kritisk og diskutere tema som menneskerettsbrot for sårbare grupper, og korleis ein skal handtere dette, men læreboka legg likevel opp for at elevane skal lære om dette. Læreplanen og læreboka kan derfor seiast å også ta omsyn til *Value and Awareness model* som Mushi (2018) meiner menneskerettsundervisninga tek for lite omsyn til i skulen.

Det som likevel kan vere å vere ei utfordring i følge dei universitetstilsette og studentane, er at menneskerettar er at menneskerettsundervisninga er tungt prega av læring *om* menneskerettar,

og lite på læring *for* menneskerettar. I følge Mushi (2018) inneber læring om menneskerettar om læring om historie, menneskerettsdokument og implementeringsmekanismer, medan læring for menneskerettar inneber forståing og omfanne prinsippa om likskap mellom menneske og verdigheit, og beskytte andre sine rettar, utvikle solidaritet, ferdigheiter for å utføre handlingar og korleis handtere menneskerettsbrot (Mushi, 2018). I følge dei universitetstilsette, meiner dei at undervisninga er stort sett beståande av læring *om* menneskerettar, og svært lite på læring *for* menneskerettar, om det i det heile teke er noko, og hevdar at undervisninga i skulen gir lite rom for at elevane kan vere kritiske og utøve blant anna yringsfridomen i klasserommet. Men som vi har sett på over, er det samanheng mellom læreboka og lærarens praksis, noko som lærarane i intervjuet sjølv påpeiker, og læreboka fortel om kva som er menneskerettsbrot, samt korleis ein skal handtere brota. Men det er likevel viktig å stille seg spørsmål om korleis undervisninga blir utført på og kor djupt lærarane vel å gå inn på dei ulike delane av menneskerettar. Vi kan også stille spørsmål ved korleis lærarane snakkar om dei utfordringane som er omkring menneskerettar i læreboka, om dei bruker dømer som i høgare grad kritiserer myndigheitene. Men eg vil anta at det ikkje er slik grunna menneskerettssituasjonen som er i landet i dag.

7.6.4 Oppsummering

Som vi har sett i denne delen av analysekapitlet er utdanning og kunnskap noko som står sentralt hos mange av informantane, og vi kan sjå ein samanheng mellom utdanning og dei andre kategoriane som vi har teke for oss tidligare i analysen. Dette er då naturleg sidan informantane hadde ei tilknytning til utdanningssystemet i Tanzania. Nokre informantar meiner at utdanning og kunnskap om menneskerettar er viktig for at ein skal få forståing av menneskerettar. Med forståing av menneskerettane vil ein vite når ein blir behandla urettferdig, samt vite korleis ein skal handtere dette. I likskap til informantane som meina at forståing av menneskerettar er viktig for at ein ikkje skal bli behandla urettferdig, er også protestskulen oppteken av dette. Ein må i følge dei ha kunnskap om rettane sine for å kunne kjempe for dei.

Når det gjeld korleis kultur blir knytt til menneskerettsundervisning. Viser det at studentane er den informantgruppa som er mest positive til å få fram kulturen i menneskerettsundervisninga. Dei meiner ein må lage læreplanar som er for deira historiske og kulturelle kontekst, slik at ein ser kva som blir godteke i samfunnet, og kva som ikkje blir godteke, som for eksempel homofili.

Det er likevel ueinigheit mellom informantane om korleis denne undervisninga føregår, sjølv om alle er einige i at menneskerettar er viktig. Som vi ser var dei universitetstilsette og studentane kritiske til korleis menneskerettsutdanninga føregikk i skulen, og slik som Mushi (2018) skriver, er undervisninga mykje prega av læring *om* menneskerettar og det Mushi kallar for *Value and Awareness model*. Likevel viser læreplanen og læreboka at det blir lagt opp til at elevane skal lære om menneskerettsbrot og korleis ein skal handtere dette. Læreboka er også noko som i stor grad påverkar og setter føringar for lærarens undervisning, noko som læraren også seier sjølv i intervjuet. Det er heller ikkje overraskande at lærarane ikkje er kritiske til menneskerettsundervisninga slik som dei universitetstilsette og studentane, då dei mulig ikkje ynskjer å kritisere sin eigen praksis, samt at dei ynskjer å vise seg frå ei god side til meg som intervjuet.

8 Konklusjon

I dette masterprosjektet har eg vist og diskutert korleis menneskerettar blir forstått på ulike nivå innan utdanningssystemet og relevante organisasjonar i Tanzania. Menneskerettar er eit breitt fenomen som kan forståast på fleire ulike måtar. Derfor har Dembour (2006) si skuleinndeling av menneskerettar vore heilt sentral for arbeidet med denne oppgåva. Men samtidig finnast det også hol i Dembour si inndeling av menneskerettsskular. Eg har i denne oppgåva teke føre meg ei rekke kategoriar, som eg har utvikla ut frå Dembour si inndeling, men eg har også basert kategoriane på noko som er meir retta mot utdanning, samt ut frå ein tanzaniansk kontekst. Menneskerettar er eit betent tema i Tanzania på grunn av menneskerettssituasjonen i landet.

I byrjinga av denne oppgåva presenterte eg fire forskingsspørsmål. Eg tek her føre meg dei viktigaste funna frå kvart forskingsspørsmål, før eg diskuterer hovudproblemstillinga.

- I. *Er menneskerettar forstått som noko universelt, og korleis heng dette saman med aktørane sine meiningar om kultur og religion?*

Studien viser at menneskerettar er noko som blir forstått som universelt. Det klare fleirtalet av informantar meiner at dette er på grunn av at menneskerettar er noko naturleg, der også nokon vel å trekke det mot religion og Gud. Men sjølv om det blir forstått som noko universelt, er det likevel ikkje universelt i realiteten. Det er ulike årsaker til dette, blant anna krig, vald og andre menneskerettsbrot. Men det mest interessante er at kultur og kontekst også er ein årsak til at det ikkje kan kallast universelt. Det mest framtrudande her, er at studentane meiner at kultur må settast framfor menneskerettar og at menneskerettar er noko som er for vesten, og tek lite omsyn til Afrika.

- II. *Er det eit individuelt eller kollektivt ansvar å oppretthalde menneskerettane?*

Etter Tanzania sitt sjølvstende, vaks det fram ein tanke om eit kollektivt einskap. For å sjå om dette var også dominerande i dag i forhold til menneskerettar, stile eg informantane spørsmål om dei meina at menneskerettar er noko som skal oppretthaldast kollektivt eller individuelt. Det klare fleirtalet av informantar meiner at menneskerettar er noko er eit individuelt ansvar, og at den moralske og sosiale bevisstheita til folk skal sikre at rettane blir oppretthaldt. Protestskulen er i likskap med informantane interesserte i det individuelle og moralske ansvaret

til menneska. Men korleis kan ein forstå dette i lys av den politiske situasjonen? Vi har sett at det er ein skepsis til myndigheitene hos nokre informantar, der eit fåtal vel å kritisere myndigheitene for å bryte menneskerettane, blant anna ved innskrenking av ytringsfridomen. Dei fleste som vel å kritisere myndigheitene, bruker heller kritikk som er *ufarlig*, slik som å kritisere dei for å ikkje fjerne motorsykkel-taxiar. Vi kan ut frå analysen seie at det kan vere tre årsaker til det dominerande synet på menneskerettar som individuelt ansvar: Skepsisen til myndigheitene. At informantane ikkje stoler nok på myndigheitene til å ta ansvaret for det. Religion og moral, at det naturleg ligg hos kvart enkelt menneske, då mange også meiner at den beste måten å sikre rettane på, er gjennom menneskas moralske kompass. Eller sist, at myndigheitene ikkje er over alt.

III. Kva syn har aktørane på menneskerettsutdanning?

Utdanning er noko som Dembour tek lite omsyn til i si skuleinndeling av menneskerettar. Men samtidig seier ho at protestskulen er mest oppteken av dette, då ein treng kunnskap om rettane sine for å kunne kjempe for dei. Naturleg nok står utdanning sentralt hos informantane, då alle informantane har ei tilknytning til utdanningssystemet i Tanzania. Dei meina at utdanning skal bidra til å skape empati og respekt, men også ansvar. Menneskerettsutdanninga skal kunne bidra til at elevar kan kunne oppdage menneskerettsbrot og vite korleis ein skal handtere det. Læreboka tek også føre seg tema som dette.

Men samtidig finnast det også kritikk om korleis undervisninga føregår. Her kjem det fram at undervisninga skal bidra til at elevar utviklar ei djupare forståing av menneskerettar og kunne stille kritiske spørsmål, men at dette ikkje skjer. Men i eit samfunn prega av avgrensa ytringsfridom og ein skepsis til myndigheitene, er det ikkje mykje rom for å praktisere kritikk som er retta mot myndigheitene.

IV. Har utdanningsnivå/yrkesrolle noko å seie for aktørane forståing av menneskerettar?

Det er ikkje mykje som skil dei ulike informantgruppene frå kvarandre i kva forståingar dei har av menneskerettar. I følgje Goodlad og læreplanens fem ansikt (Gundem, 1990), kan læreplanen bli forstått og tolka ulikt ut frå forskjellige plan. I følgje Goodlad inneheld også læreplanen element som signaliserer kva som er ideane bakom. Men på grunn av eit

utdanningssystem i Tanzania som er prega av streng kontroll frå myndigheitene, samtidig som mange opplever ein skapesis og usikkerheit retta mot myndigheitene i landet, kan dette ha noko å seie for likskapane i meiningane til informantane. Samtidig er dette også informantar som alle er frå same utdanningssystem.

Vi finn likevel ulikskapar mellom dei ulike informantgruppene. Det mest tydelige er at studentane er mest konservative i sine svar, enn kva dei andre informantane er, spesielt når det kjem til spørsmålet omkring kulturens forhold til menneskerettar. Årsaken til dette kan vere påverka av alder, at dei er unge og stolte over sin kulturelle bakgrunn og sin identitet. Samtidig kan det også vere påverka av den politiske situasjonen i landet, og at dei lett er påverka av kva myndigheitene i landet seier, blant anna omkring homofili. Dei universitetstilsette var derimot meir kritiske til myndigheitene og korleis lover avgrensar ytringsfridomen i landet. Likevel merkar vi at mykje av kritikken også er *ufarlig*.

Korleis blir menneskerettar forstått blant aktørar på ulike nivå innan utdanningssystemet og relevante organisasjonar i Tanzania?

Menneskerettar blir forstått som noko naturleg og universelt, og kan derfor oppfattast som ei *objektiv sannheit*. Men bakom dette ligg det også ei forståing av at menneskerettar er noko som ikkje nytast av alle på grunn av enten lover som setter avgrensingar for menneskas fridom eller kulturelle og kontekstuelle ulikskapar mellom land. Her går spesielt studentane meir kritisk til verks og skylder på vestens hegemoni og maktposisjon, og tek ikkje nok omsyn til afrikanske land og deira kulturelle og historiske bakgrunn. Homofili blir derfor eit tema som for mange informantar ikkje kan samsvarast med menneskerettanes universalitet, fordi det ikkje passar til deira kultur.

Dembour si skuleinndeling av menneskerettar har vore sentral for denne oppgåva. Men det er likevel hol ved hennar teori som eg har valt å sjå nærmare på, samtidig har eg spesifikt fokusert på korleis forståingane av menneskerettar er i Tanzania, eit land der menneskerettssituasjonen er betent. Utdanning er ein kategori og del av menneskerettar som Dembour si skuleinndeling tek svært lite omsyn til. Utdanning er ein menneskerett, samtidig som det skal sikre at menneskerettar blir oppretthaldt. Informantane meiner at menneskerettar er eit individuelt ansvar og gjennom utdanning skal ein ruste elevar til å kunne ta ansvar for sine egne og andre sine rettar. Men med myndigheiter i Tanzania som i dag setter avgrensingar for

ytringsfridomen, avgrensar det også mogeligheitene for menneske å respektere andre, sidan dei ikkje blir respektert for sine meiningar og ytringar. Derfor har denne studien studert nærare kvifor forståingar av menneskerettar også er knytt opp mot utdanning. Både individets ansvar, kultur og kontekst, kan alle sjåast i likskap med menneskerettsutdanning.

Menneskerettar er eit breitt felt. Denne masteroppgåva har sett nærare på korleis dette blir forstått i Tanzania, og teke føre seg korleis menneskerettar blir forstått ut frå ulike tema. Utdanning er svært viktig for samfunnet. Utan at ein kjenner til rettane sine, og veit korleis ein skal beskytte dei, kan menneskerettsbrot fortsette slik det gjer i dag.

9 Litteraturliste

- Abeid, R., & Olutu, S. (2009). *Civics for Secondary Schools: Form One*. Dar es Salaam: Oxford University Press Tanzania.
- African Commission on Human and Peoples' Rights. (1981, 06 27). *African Charter on Human and Peoples' Rights*. Henta frå African Commission on Human and Peoples' Rights: <https://www.achpr.org/legalinstruments/detail?id=49>
- Albers, M., Hoffmann, T., & Reinhardt, J. (2014). *Human Rights and Human Nature*. Henta frå Springer Link: <https://link-springer-com.galanga.hvl.no/book/10.1007%2F978-94-017-8672-0>
- Andersen, A., Rosland, S., Ryymin, T., & Skålevåg, S. (2015). *Å gripe fortida: Innføring i historisk forståing og metode (2.utg)*. Oslo: Det Norsk Samlaget.
- Bartlett, L., & Varvus, F. (2013). Testing and Teaching. I L. Bartlett, & F. Varvus, *Teaching in Tension: a International Pedagogies, National Policies, and Teachers' Practices in Tanzania* (ss. 93-113). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre: om design av samfunnsvitskaplege forskingsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism: Third Edition*. East Sussex: Routledge.
- Christophersen, J. (2018). Fra Nyereres til nyere tid. Tanzanias historie og utvikling før 2000. I J. Christophersen, & V. Vågenes, *"Uhuru na umoja": Samfunn og utdanning i Tanzania* (ss. 49-67). Bergen.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dembour, M.-B. (2006). *Who Believes in Human Rights?* New York: Cambridge University Press.
- Dembour, M.-B. (2010). What Are Human Rights? Four Schools of Thought. *Human Rights Quarterly*, 32(1), 1-20. Henta frå https://www.jstor.org/stable/40390000?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Donnelly, J. (2013). *Universal Human Rights in Theory and Practice*. Ithaca: Cornell University Press.
- FN-sambandet. (2019, 06 17). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Henta frå FN-sambandet: <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- FN-sambandet. (2019, 09 05). *Menneskerettigheter*. Henta frå FN-sambandet: <https://www.fn.no/Tema/Menneskerettigheter/Menneskerettigheter>
- FN-sambandet. (2020, 03 26). *Tanzania*. Henta frå FN-sambandet: <https://www.fn.no/Land/Tanzania>
- Galtung, J. (2007). *Menneskerettigheter - vestlige, universelle eller begge deler?* Oslo: Humanist forlag.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høstmælingen, N. (2010). *hva er MENNESKERETTIGHETER (2.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, Ø. (2018, 11 06). *Klappjakt på homofile i Tanzania*. Henta frå NRK: <https://www.nrk.no/urix/klappjakt-pa-homofile-i-tanzania-tvinger-dem-til-a-ga-i-skjul-1.14280646>

- Hitching, T. R., Nilsen, A. B., & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Human Rights Watch. (u.d.). *Tanzania: Events of 2019*. Henta frå Human Rights Watch: <https://www.hrw.org/world-report/2020/country-chapters/tanzania-and-zanzibar>
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk (4.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mashaza, L. G., & Majani, W. P. (2018). Utdanning: utfordringer og fremtidsutsikter. I J. Christophersen, & V. Vågenes, "*Uhuru na umoja*": *Samfunn og utdanning i Tanzania* (ss. 126-143). Bergen.
- Mushi, P. A. (2018). *The State of Human Rights Education in Tanzania: Issues and Challenges*. University of Dar es Salaam: School of Education.
- Mutua, M. (2002). *Human Rights: A Political & Cultural Critique*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, mentalitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyeko, O. (2019a, 10 28). "*As Long as I am Quiet, I am Safe*": *Threats to Independent Media and Civil Society in Tanzania*. Henta frå Human Rights Watch: <https://www.hrw.org/report/2019/10/28/long-i-am-quiet-i-am-safe/threats-independent-media-and-civil-society-tanzania>
- Nyeko, O. (2019b, 07 03). *Tanzania Drops Threat of Prison Over Publishing Independent Statistics: Amendment to Statistics Act a Step in Right Direction for Free Expression*. Henta frå Human Rights Watch: <https://www.hrw.org/news/2019/07/03/tanzania-drops-threat-prison-over-publishing-independent-statistics>
- Shivji, I. G., Majamba, H. I., Makaramba, R. V., & Peter, C. M. (2004). *Constitutional and Legal System of Tanzania*. Dar es Salaam: Mkuki na Nyota .
- United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. (2018, 12 20). *Rebeca Gyumi, winner, 2018 UN Human Rights Prize*. Henta frå United Nations Human Rights Office of the High Commissioner: <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/RebecaGyumi.aspx>
- University of Huddersfield. (2018). *Viv Burr*. Henta frå University of Huddersfield : <https://pure.hud.ac.uk/en/persons/viv-burr>
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 06 21). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Henta frå Udir: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>
- Valen-Sendstad, Å. (2010). *Theories of human rights in relation to understandings of human rights education: the relevance to diversity* (Doktoravhandling). University of Birmingham, Birmingham.
- Varvus, F., & Salema, V. (2013). Working lives of teachers: Social and Material Constraints. I F. Vavrus, & L. Bartlett, *Teaching in Tension: International Pedagogies, National Policies, and Teachers' Practices in Tanzania* (ss. 75-92). Rotterdam: Sense Publishers.
- Wazambi, F., & Komanya, J. (2019). *Sexual violence: A threat to child rights & welfare in Tanzania: Tanzania human rights report 2018*. Dar es Salaam: Legal and Human Rights Centre.

- Wedgwood, R. (2010). Tanzania. I P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw, *International Encyclopedia of Education (3.utg)* (ss. 841-846). New York: Elsevier Science.
- Yamniuk, S. (2017). The Importance of Including Human Rights Education in Primary and Secondary Schools: A Focus on Empathy and Respect. I J. Zajda, & S. Ozdowski, *Globalisation, Human Rights Education and Reforms* (ss. 145-157). Dordrecht: Springer Netherlands.

10 Vedlegg

Vedlegg 1: Om informantane

Aktørar

Lærarar:

Namn	Yrke	Kjønn	Alder
Christina	Lærer i <i>Geography</i> og <i>Civics</i>	Kvinne	40 åra
John	Lærer i <i>General Studies</i> og <i>Civics</i>	Mann	40 åra
Harold	Lærer i <i>Civics</i> og <i>History</i>	Mann	40 åra

Akademikarar:

Namn	Yrke	Kjønn	Alder
Albert	Tilsett ved universitet	Mann	50 åra
James	Tilsett ved universitet	Mann	50 åra
Gary	Tilsett ved universitet	Mann	50 åra

Organisasjonar:

Namn	Yrke/organisasjon	Kjønn	Alder
Mary	<i>Legal Human Rights Centre (LHRC)</i> (Menneskerettsorganisasjon)	Kvinne	40 åra
Linda	<i>Msichana Initiatives</i> (organisasjon for kvinners rettar)	Kvinne	30 åra
David	<i>HakiElimu</i> (utdanningsorganisasjon)	Mann	40 åra

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantar

Are you interested in taking part in the research project *Human Rights in Civics in Tanzania?*

To _____

Greetings!

This is an inquiry about participation in a research project where the main purpose is to examine the different understandings about human rights in the Tanzanian school. In this letter I will give you information about the purpose of the project and what your participation will involve.

Purpose of the project

I am a teacher student from Western Norway University of Applied Sciences who are writing my master's degree. I am studying the different understandings of the Human Rights phenomenon in civics textbooks in Tanzania secondary school and the understanding of the phenomenon from different people who have any forms of connection to Human Rights in the Tanzanian school system. I would be extremely thankful if you would help me in my study and I would be happy to learn from you and get to know your understandings of Human Rights. My name is Jahn Petter Hellebust, and I arrive in Dar es Salaam in late October and plan to do the field work between November 1st and November 20th this year.

Who is responsible for the research project?

Western Norway University of Applied Science is the institution responsible for the project.

Why are you being asked to participate?

I have asked you to participate in this project because I believe you have useful information and insight in the theme of this project.

In this project I will interview different people who have connections to the human rights work in schools and textbooks in civics. This will include teachers, teacher students and those who work with the curriculum.

What does participation involve for you?

If you chose to take part in the project, this will involve that you will take part in an interview. It will take approx. 60 minutes. Your answers will be recorded electronically, and notes will be taken.

Participation is voluntary

Participation in the project is voluntary. If you chose to participate, you can withdraw your consent at any time without giving a reason. All information about you will be made anonymous. There will be no negative consequences for you if you chose not to participate or later decide to withdraw.

Your personal privacy – how I will store and use your personal data

I will only use your personal data for the purpose specified in this information letter. I will process your personal data confidentially and in accordance with data protection legislation (the General Data Protection Regulation and Personal Data Act).

In connection to the institution responsible for the project (*Western Norway University of Applied Sciences*) my supervisor for this project, Vibeke Vågenes, will have access to the personal data.

I will replace your name and contact details with a code. The list of names, contact details and respective codes will be stored separately from the rest of the collected data. All the data will be stored on a research server, locked away/encrypted.

What will happen to your personal data at the end of the research project?

The project is scheduled to end May 15th. At the end of the project the personal data will be deleted.

Your rights

So long as you can be identified in the collected data, you have the right to:

- access the personal data that is being processed about you
- request that your personal data is deleted
- request that incorrect personal data about you is corrected/rectified

- receive a copy of your personal data (data portability), and
- send a complaint to the Data Protection Officer or The Norwegian Data Protection Authority regarding the processing of your personal data

What gives me the right to process your personal data?

I will process your personal data based on your consent.

Based on an agreement with Western Norway University of Applied Sciences, NSD – The Norwegian Centre for Research Data AS has assessed that the processing of personal data in this project is in accordance with data protection legislation.

Where can I find out more?

Feel free to contact me or my supervisor if you have any questions about the interview or the project.

Student

Jahn Petter Hellebust
Western Norway University of Applied Sciences

Faculty of Education, Arts and Sports

Email: jphellebust@gmail.com

Phone number: 91003093

Supervisor

Vibeke Vågenes
Western Norway University of Applied Sciences
Department of Pedagogy, Religion and Social studies

Email: Vibeke.Vagenes@hvl.no

Phone number: 55585732

NSD – The Norwegian Centre for Research Data AS

Email: personverntjenester@nsd.no

Telephone: +47 55 58 21 17

Our Data Protection Officer

Email: personverombud@hvl.no

Telephone: 55 30 10 31

Asante sana!

Sincerely

Jahn Petter Hellebust

Western Norway University of Applied Sciences 2019

Bergen, Norway

Consent form

I have received and understood information about the project “Human Rights in Civics in Tanzania” and have been given the opportunity to ask questions. I give consent to participate in an interview.

I give consent for my answers to be processed until the end date of the project, approx. May 15th

(Signed by participant, date)

Vedlegg 3: Intervjuguide lærerar

Interview 1: Teacher

1. Introduce the project

- Presentation about me and the goal with my project
- Sound recording. Delete after project is done. No name
 - There are different ways of understanding human rights in the Tanzanian school. Teachers, academics, curriculum developers, the curriculum, textbooks may have different views on the topic.
 - I am here to learn from you. No wrong answers. Everyone has different views.
 - 70-year anniversary for human rights.
 - You can't be identified in this project, it is anonymous. You can withdraw your consent at any time without giving a reason.
 - Will have no negative consequence for you if you participate in this project.
 - Approved by Norwegian Centre for Research Data
- Written approval from the informant

2. Background/personal information

- Which subjects do you teach?

- Do you mean civics education is important in the Tanzanian school? Why?

- What is your opinion on the curriculum and syllabus? Does it need some changes?

- Do you think the textbook is an important tool for the learning of students?

- What do you teach about human rights?

- How well does the curriculum and textbooks reflect human rights in Tanzania? Does it show what human rights in Tanzania really are?

- Are there anything that is more important than other things for students to learn about human rights?
 - UN and the institution?
 - Laws and concepts?
 - How human rights can be protected, and different types of human right abuses?
 - Criticism against human rights
 - Critical thinking

- What kind of examples do you use, or do the textbook use, on human rights, and human rights abuse?
 - Are the examples national, international or more local? African examples such as apartheid in South Africa?
 - African charter on human and peoples' rights
 - Who are often responsible for these abuses?
 - Who are the victims of these abuses?

3. Human rights in general

- In your personal opinion, what do you think human rights is?
 - The right to basic needs? Principles
 - Political rights? Laws
 - The right to express yourself?
 - The right to freedom of assembly? Against the government?

- Who are human rights for?
 - Are they universal? Equal for men and women? Even criminals?
 - Does every human being enjoy human rights today?
 - Can it be realised someday?

- In your personal opinion, what are human rights based on?
 - Nature, God, Religion?
 - The moral understanding, something people have agreed upon as a community)

- People suffering, like people living in poverty?
 - The West?
 - Just talked about? Common sense?
 - Something else?
- How can you best secure that people in general enjoy HR?
- By *laws* or the *ethical and moral* aspects?
 - By this I mean if you think human rights is something people live by for the good of others, or do people follow these rights because of written laws?
- In Tanzania there is a lot of different cultures and traditions, and this diversity is an important part of the Tanzanian community. But sometimes some of these traditional values contradicts with human rights. Do you mean traditions should sometimes come before human rights? Why/why not?
- Child marriage
 - Domestic violence
 - Denying women access to land and property upon divorce or death of the husband
 - Student beating
 - Taking girls out of school
- Who do you mean is responsible for maintaining human rights in Tanzania?
- The government?
 - The international community?
 - Groups in the community? For the community as a whole?
 - Each individual? Have to fight for it?
- In your experience, is there any criticism against human rights?
- Are they realistic? Are they realistic enough for the Tanzanian community today?
 - Do they tend to focus mainly on Western countries, and forget about countries outside the West?
 - Focus on different traditions and cultures?

- In your mind, do a country need positive economic and social development to achieve human rights, or do they need human rights to achieve economic and social development?
 - o Economic growth before focusing too much on human rights?
 - o What comes first, development or HR?

4. Ending

- Is there anything you would like to add what we have talked about?
- Do you have any further questions about what we talked about? Or what the purpose of the interview is?
- ***Thank you very much for participating. Asante sana!***

Vedlegg 4: Intervjuguide universitetstilsette

Interview 2: University

1. Introduce the project

- Presentation about me and the goal with my project
 - Different ways of understanding human rights in the Tanzanian school. Teachers, teacher students, textbooks, curriculum.
 - I am here to learn from you
 - 70-year anniversary for human rights
 - You can't be identified in this project, it is anonymous. You can withdraw your consent at any time without giving a reason.
 - Will have no negative consequence for you if you participate in this project.
 - Sound recording. Delete after project is done. No name.
 - Approved by Norwegian Centre for Research Data
- Written approval from the informant

2. Background/personal information

- Former education and work experience: What is your work experience?
- Where did you study?
- How long have you worked here? Have you worked anywhere else before? Has anything changed from when you started working here till today?
- Do you mean civics is important in the Tanzanian school? Why?
- What do you mean is the most important part of the civics curriculum?

3. The curriculum

- What is your general view on the curriculum in civics?
 - Pros and cons
- What is the difference between the new and old curriculum?
- In what ways do new curricula change the ways teachers work?
- Who chooses which textbooks the school gets, regarding publishers?
- In general, why does the curriculum change? What is the reason?
- What do you think is the goal of having human rights as one whole chapter in the curriculum of civics?

- Learn students to be critical?
- Learn about the UN?
- Learn about Tanzanian law?
- Is it something from the curriculum you are missing?
- Do you think human rights and traditional values are in conflict with each other?
 - Girls and education/pregnancy
 - Student punishment
 - Do you take this into account when you work with a new curriculum?
- How well does the curriculum and textbooks reflect human rights in Tanzania?
Scale: 1-6
- What do you mean is the most important thing for students to learn about human rights in Tanzania?
 - UN and the institution?
 - Laws and concepts?
 - How human rights can be protected, and different types of human right abuses?
 - Criticism against human rights

4. Human rights in general

- In your personal opinion, what do you think human rights is?
 - The right to basic needs?
 - Political rights?
 - The right to express yourself?
 - The right to freedom of assembly? Against the government?
- In your personal opinion, what are human rights based on?
 - Nature, God, the moral understanding?
 - Laws?
 - People suffering, like people living in poverty?
 - War (WW2)?
 - The West?
 - Just talked about?
- How can you best secure that people in general enjoy HR?
 - By *laws* or the *ethical and moral* aspects?

- By this I mean if you think human rights is something people live by for the good of others, or do people follow these rights because of written laws?
- Who are human rights for?
 - Are they universal? Equal for men and women?
 - Arusha-declaration
 - For everyone, even criminals?
 - Can it be realised if they are not universal today?
- In Tanzania there is a lot of different cultures and traditions, and this diversity is an important part of the Tanzanian community. But sometimes some of these traditional values contradicts with human rights. Do you mean traditions should sometimes come before human rights? Why/why not?
 - Child marriage
 - Domestic violence
 - Denying women access to land and property upon divorce or death of the husband
 - Student beating
 - Taking girls out of school
- Who do you mean is responsible for maintaining human rights in Tanzania?
 - The government?
 - The international community?
 - Groups in the community?
 - Each individual?
- Are human rights something each individual have to fight for, or does it come naturally, through human sense?
- Are human rights something every human being should have, or is it for the community as a whole?
 - Ujamaa – the community
 - Charter on human rights and peoples’ rights – “duties”
- In your experience, is there any criticism against human rights?
 - Are they realistic? Are they realistic enough for the Tanzanian community?
 - Do they tend to focus mainly on Western countries, and forget about countries outside the West?
 - Traditions?

- In your mind, do a country need positive economic and social development to achieve human rights, or do they need human rights to achieve economic and social development?
 - Economic growth before focusing too much on human rights?
 - What comes first, development or HR?

5. Ending

- Is there anything you would like to add what we have talked about?
- Do you have any further questions about what we talked about? Or what the purpose of the interview is?
- *Thank you very much for participating. Asante sana!*

Interview 3: Organizations

1. Introduce theme

- Presentation about me and the goal with my project
 - Different ways of understanding human rights in the Tanzanian school. Teachers, academics, teacher students, textbooks, curriculum, organizations.
 - I am here to learn from you
 - 70-year anniversary for human rights
 - You can't be identified in this project, it is anonymous. You can withdraw your consent at any time without giving a reason.
 - Will have no negative consequence for you if you participate in this project.
 - Sound recording. Delete after project is done. No name.
 - Approved by Norwegian Centre for Research Data
- Written approval from the informant

2. General questions about organization

- What kind of work do you do here?
- What have you accomplished during the time you have doing this?
- What are your views on the human rights situation in Tanzania today?
- What do you think is needed to be done? Who have to do it, who have to step forward?
- What kind of challenges do you face? How do you overcome them?
- What is the most important thing that students should learn about HR?

3. Human rights

- In your personal opinion, what do you think human rights is?
 - The right to basic needs?
 - Political rights?
 - The right to express yourself?
 - The right to freedom of assembly? Against the government?
- In your personal opinion, what are human rights based on?

- Nature, God, religion?
- The moral understanding?
- Laws?
- People suffering, like people living in poverty?
- The West?
- It has grown forward because of people were talking about it? Started spreading through the conversations?
- How can you best secure that people in general enjoy HR?
 - By *laws* or the *ethical and moral* aspects?
 - By this I mean if you think human rights is something people live by for the good of others, or do people follow these rights because of written laws?
- Who are human rights for?
 - Are they universal? Equal for men, women and children?
 - For each individual or the community as a whole?
 - In reality?
 - For everyone, even criminals?
 - Can it be realised if they are not universal today?
 - Are they realistic for the Tanzanian community today?
- In Tanzania there is a lot of different cultures and traditions, and this diversity is an important part of the Tanzanian community. But sometimes some of these traditional values contradicts with human rights. Do you mean traditions should sometimes come before human rights? Why/why not?
 - Child marriage
 - Domestic violence
 - Denying women access to land and property upon divorce or death of the husband
 - Female circumcision
 - Student beating
 - Taking girls out of school. Maybe because of pregnancy.
- Who do you mean is responsible for maintaining human rights in Tanzania?
 - The government?
 - The international community?
 - Groups in the community?

- Each individual?
- Are human rights something each individual have to fight for, or does it come naturally, through human sense? Duties?
- In your experience, is there any criticism against human rights?
 - Are they realistic? Are they realistic enough for the Tanzanian community?
 - Do they tend to focus mainly on Western countries, and forget about countries outside the West?
 - Traditions?
- In your mind, do a country need positive economic and social development to achieve human rights, or do they need human rights to achieve economic and social development?
 - Economic growth before focusing too much on human rights?
 - What comes first, development or HR?

4. Ending

- Is there anything you would like to add what we have talked about?
- Do you have any further questions about what we talked about? Or what the purpose of the interview is?
- *Thank you very much for participating. Asante sana!*

Vedlegg 6: Intervjuguide lærarstudentar

Interview 1: Teacher students

1. Introduce the project

- Presentation about me and the goal with my project
- Sound recording. Delete after project is done. No name
 - There are different ways of understanding human rights in the Tanzanian school. Teachers, academics, curriculum developers, the curriculum, textbooks may have different views on the topic.
 - I am here to learn from you. No wrong answers. Everyone has different views.
 - 70-year anniversary for human rights.
 - You can't be identified in this project, it is anonymous. You can withdraw your consent at any time without giving a reason.
 - Will have no negative consequence for you if you participate in this project.
 - Approved by Norwegian Centre for Research Data
- Written approval from the informant

2. Background/personal information

- Which subjects do you want to teach when you become a teacher?

- Do you mean civics education is important in the Tanzanian school? Why?

- What is your opinion on the curriculum and syllabus? Does it need some changes?

- Do you think the textbook is an important tool for the learning of students?

- What do you teach about human rights?

- How well does the curriculum and textbooks reflect human rights in Tanzania? Does it show what human rights in Tanzania really are?

- Are there anything that is more important than other things for students to learn about human rights?
 - UN and the institution?
 - Laws and concepts?
 - How human rights can be protected, and different types of human right abuses?
 - Criticism against human rights
 - Critical thinking

- What kind of examples do you use, or do the textbook use, on human rights, and human rights abuse?
 - Are the examples national, international or more local? African examples such as apartheid in South Africa?
 - African charter on human and peoples' rights
 - Who are often responsible for these abuses?
 - Who are the victims of these abuses?

3. Human rights in general

- In your personal opinion, what do you think human rights is?
 - The right to basic needs? Principles
 - Political rights? Laws
 - The right to express yourself?
 - The right to freedom of assembly? Against the government?

- Who are human rights for?
 - Are they universal? Equal for men and women? Even criminals?
 - Does every human being enjoy human rights today?
 - Can it be realised someday?

- In your personal opinion, what are human rights based on?
 - Nature, God, Religion?
 - The moral understanding, something people have agreed upon as a community)

- People suffering, like people living in poverty?
 - The West?
 - Just talked about? Common sense?
 - Something else?
- How can you best secure that people in general enjoy HR?
- By *laws* or the *ethical and moral* aspects?
 - By this I mean if you think human rights is something people live by for the good of others, or do people follow these rights because of written laws?
- In Tanzania there is a lot of different cultures and traditions, and this diversity is an important part of the Tanzanian community. But sometimes some of these traditional values contradicts with human rights. Do you mean traditions should sometimes come before human rights? Why/why not?
- Child marriage
 - Domestic violence
 - Denying women access to land and property upon divorce or death of the husband
 - Student beating
 - Taking girls out of school
- Who do you mean is responsible for maintaining human rights in Tanzania?
- The government?
 - The international community?
 - Groups in the community? For the community as a whole?
 - Each individual? Have to fight for it?
- In your experience, is there any criticism against human rights?
- Are they realistic? Are they realistic enough for the Tanzanian community today?
 - Do they tend to focus mainly on Western countries, and forget about countries outside the West?
 - Focus on different traditions and cultures?

- In your mind, do a country need positive economic and social development to achieve human rights, or do they need human rights to achieve economic and social development?
 - o Economic growth before focusing too much on human rights?
 - o What comes first, development or HR?

4. Ending

- Is there anything you would like to add what we have talked about?
- Do you have any further questions about what we talked about? Or what the purpose of the interview is?
- ***Thank you very much for participating. Asante sana!***

Vedlegg 1: Om informantane

Aktørar

Lærarar:

Namn	Yrke	Kjønn	Alder
Christina	Lærer i <i>Geography</i> og <i>Civics</i>	Kvinne	40 åra
John	Lærer i <i>General Studies</i> og <i>Civics</i>	Mann	40 åra
Harold	Lærer i <i>Civics</i> og <i>History</i>	Mann	40 åra

Akademikarar:

Namn	Yrke	Kjønn	Alder
Albert	Tilsett ved universitet	Mann	50 åra
James	Tilsett ved universitet	Mann	50 åra
Gary	Tilsett ved universitet	Mann	50 åra

Organisasjonar:

Namn	Yrke/organisasjon	Kjønn	Alder
Mary	<i>Legal Human Rights Centre (LHRC)</i> (Menneskerettsorganisasjon)	Kvinne	40 åra
Linda	<i>Msichana Initiatives</i> (organisasjon for kvinners rettar)	Kvinne	30 åra
David	<i>HakiElimu</i> (utdanningsorganisasjon)	Mann	40 åra

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantar

Are you interested in taking part in the research project *Human Rights in Civics in Tanzania?*

To _____

Greetings!

This is an inquiry about participation in a research project where the main purpose is to examine the different understandings about human rights in the Tanzanian school. In this letter I will give you information about the purpose of the project and what your participation will involve.

Purpose of the project

I am a teacher student from Western Norway University of Applied Sciences who are writing my master's degree. I am studying the different understandings of the Human Rights phenomenon in civics textbooks in Tanzania secondary school and the understanding of the phenomenon from different people who have any forms of connection to Human Rights in the Tanzanian school system. I would be extremely thankful if you would help me in my study and I would be happy to learn from you and get to know your understandings of Human Rights. My name is Jahn Petter Hellebust, and I arrive in Dar es Salaam in late October and plan to do the field work between November 1st and November 20th this year.

Who is responsible for the research project?

Western Norway University of Applied Science is the institution responsible for the project.

Why are you being asked to participate?

I have asked you to participate in this project because I believe you have useful information and insight in the theme of this project.

In this project I will interview different people who have connections to the human rights work in schools and textbooks in civics. This will include teachers, teacher students and those who work with the curriculum.

What does participation involve for you?

If you chose to take part in the project, this will involve that you will take part in an interview. It will take approx. 60 minutes. Your answers will be recorded electronically, and notes will be taken.

Participation is voluntary

Participation in the project is voluntary. If you chose to participate, you can withdraw your consent at any time without giving a reason. All information about you will be made anonymous. There will be no negative consequences for you if you chose not to participate or later decide to withdraw.

Your personal privacy – how I will store and use your personal data

I will only use your personal data for the purpose specified in this information letter. I will process your personal data confidentially and in accordance with data protection legislation (the General Data Protection Regulation and Personal Data Act).

In connection to the institution responsible for the project (*Western Norway University of Applied Sciences*) my supervisor for this project, Vibeke Vågenes, will have access to the personal data.

I will replace your name and contact details with a code. The list of names, contact details and respective codes will be stored separately from the rest of the collected data. All the data will be stored on a research server, locked away/encrypted.

What will happen to your personal data at the end of the research project?

The project is scheduled to end May 15th. At the end of the project the personal data will be deleted.

Your rights

So long as you can be identified in the collected data, you have the right to:

- access the personal data that is being processed about you
- request that your personal data is deleted
- request that incorrect personal data about you is corrected/rectified

- receive a copy of your personal data (data portability), and
- send a complaint to the Data Protection Officer or The Norwegian Data Protection Authority regarding the processing of your personal data

What gives me the right to process your personal data?

I will process your personal data based on your consent.

Based on an agreement with Western Norway University of Applied Sciences, NSD – The Norwegian Centre for Research Data AS has assessed that the processing of personal data in this project is in accordance with data protection legislation.

Where can I find out more?

Feel free to contact me or my supervisor if you have any questions about the interview or the project.

Student

Jahn Petter Hellebust
Western Norway University of Applied Sciences

Faculty of Education, Arts and Sports

Email: jphellebust@gmail.com

Phone number: 91003093

Supervisor

Vibeke Vågenes
Western Norway University of Applied Sciences
Department of Pedagogy, Religion and Social studies

Email: Vibeke.Vagenes@hvl.no

Phone number: 55585732

NSD – The Norwegian Centre for Research Data AS

Email: personverntjenester@nsd.no

Telephone: +47 55 58 21 17

Our Data Protection Officer

Email: personverombud@hvl.no

Telephone: 55 30 10 31

Asante sana!

Sincerely

Jahn Petter Hellebust

Western Norway University of Applied Sciences 2019

Bergen, Norway

Consent form

I have received and understood information about the project “Human Rights in Civics in Tanzania” and have been given the opportunity to ask questions. I give consent to participate in an interview.

I give consent for my answers to be processed until the end date of the project, approx. May 15th

(Signed by participant, date)

Vedlegg 1: Intervjuguide lærerar

Interview 1: Teacher

1. Introduce the project

- Presentation about me and the goal with my project
- Sound recording. Delete after project is done. No name
 - There are different ways of understanding human rights in the Tanzanian school. Teachers, academics, curriculum developers, the curriculum, textbooks may have different views on the topic.
 - I am here to learn from you. No wrong answers. Everyone has different views.
 - 70-year anniversary for human rights.
 - You can't be identified in this project, it is anonymous. You can withdraw your consent at any time without giving a reason.
 - Will have no negative consequence for you if you participate in this project.
 - Approved by Norwegian Centre for Research Data
- Written approval from the informant

2. Background/personal information

- Which subjects do you teach?
- Do you mean civics education is important in the Tanzanian school? Why?
- What is your opinion on the curriculum and syllabus? Does it need some changes?
- Do you think the textbook is an important tool for the learning of students?
- What do you teach about human rights?
- How well does the curriculum and textbooks reflect human rights in Tanzania? Does it show what human rights in Tanzania really are?

- Are there anything that is more important than other things for students to learn about human rights?
 - UN and the institution?
 - Laws and concepts?
 - How human rights can be protected, and different types of human right abuses?
 - Criticism against human rights
 - Critical thinking

- What kind of examples do you use, or do the textbook use, on human rights, and human rights abuse?
 - Are the examples national, international or more local? African examples such as apartheid in South Africa?
 - African charter on human and peoples' rights
 - Who are often responsible for these abuses?
 - Who are the victims of these abuses?

3. Human rights in general

- In your personal opinion, what do you think human rights is?
 - The right to basic needs? Principles
 - Political rights? Laws
 - The right to express yourself?
 - The right to freedom of assembly? Against the government?

- Who are human rights for?
 - Are they universal? Equal for men and women? Even criminals?
 - Does every human being enjoy human rights today?
 - Can it be realised someday?

- In your personal opinion, what are human rights based on?
 - Nature, God, Religion?
 - The moral understanding, something people have agreed upon as a community)

- People suffering, like people living in poverty?
 - The West?
 - Just talked about? Common sense?
 - Something else?
- How can you best secure that people in general enjoy HR?
- By *laws* or the *ethical and moral* aspects?
 - By this I mean if you think human rights is something people live by for the good of others, or do people follow these rights because of written laws?
- In Tanzania there is a lot of different cultures and traditions, and this diversity is an important part of the Tanzanian community. But sometimes some of these traditional values contradicts with human rights. Do you mean traditions should sometimes come before human rights? Why/why not?
- Child marriage
 - Domestic violence
 - Denying women access to land and property upon divorce or death of the husband
 - Student beating
 - Taking girls out of school
- Who do you mean is responsible for maintaining human rights in Tanzania?
- The government?
 - The international community?
 - Groups in the community? For the community as a whole?
 - Each individual? Have to fight for it?
- In your experience, is there any criticism against human rights?
- Are they realistic? Are they realistic enough for the Tanzanian community today?
 - Do they tend to focus mainly on Western countries, and forget about countries outside the West?
 - Focus on different traditions and cultures?

- In your mind, do a country need positive economic and social development to achieve human rights, or do they need human rights to achieve economic and social development?
 - o Economic growth before focusing too much on human rights?
 - o What comes first, development or HR?

4. Ending

- Is there anything you would like to add what we have talked about?
- Do you have any further questions about what we talked about? Or what the purpose of the interview is?
- ***Thank you very much for participating. Asante sana!***

Vedlegg 1: Intervjuguide universitetstilsette

Interview 2: University

1. Introduce the project

- Presentation about me and the goal with my project
 - o Different ways of understanding human rights in the Tanzanian school. Teachers, teacher students, textbooks, curriculum.
 - o I am here to learn from you
 - o 70-year anniversary for human rights
 - o You can't be identified in this project, it is anonymous. You can withdraw your consent at any time without giving a reason.
 - o Will have no negative consequence for you if you participate in this project.
 - o Sound recording. Delete after project is done. No name.
 - o Approved by Norwegian Centre for Research Data
- Written approval from the informant

2. Background/personal information

- Former education and work experience: What is your work experience?
- Where did you study?
- How long have you worked here? Have you worked anywhere else before? Has anything changed from when you started working here till today?
- Do you mean civics is important in the Tanzanian school? Why?
- What do you mean is the most important part of the civics curriculum?

3. The curriculum

- What is your general view on the curriculum in civics?
 - o Pros and cons
- What is the difference between the new and old curriculum?
- In what ways do new curricula change the ways teachers work?
- Who chooses which textbooks the school gets, regarding publishers?
- In general, why does the curriculum change? What is the reason?
- What do you think is the goal of having human rights as one whole chapter in the curriculum of civics?

- Learn students to be critical?
- Learn about the UN?
- Learn about Tanzanian law?
- Is it something from the curriculum you are missing?
- Do you think human rights and traditional values are in conflict with each other?
 - Girls and education/pregnancy
 - Student punishment
 - Do you take this into account when you work with a new curriculum?
- How well does the curriculum and textbooks reflect human rights in Tanzania?
Scale: 1-6
- What do you mean is the most important thing for students to learn about human rights in Tanzania?
 - UN and the institution?
 - Laws and concepts?
 - How human rights can be protected, and different types of human right abuses?
 - Criticism against human rights

4. Human rights in general

- In your personal opinion, what do you think human rights is?
 - The right to basic needs?
 - Political rights?
 - The right to express yourself?
 - The right to freedom of assembly? Against the government?
- In your personal opinion, what are human rights based on?
 - Nature, God, the moral understanding?
 - Laws?
 - People suffering, like people living in poverty?
 - War (WW2)?
 - The West?
 - Just talked about?
- How can you best secure that people in general enjoy HR?
 - By *laws* or the *ethical and moral* aspects?

- By this I mean if you think human rights is something people live by for the good of others, or do people follow these rights because of written laws?
- Who are human rights for?
 - Are they universal? Equal for men and women?
 - Arusha-declaration
 - For everyone, even criminals?
 - Can it be realised if they are not universal today?
- In Tanzania there is a lot of different cultures and traditions, and this diversity is an important part of the Tanzanian community. But sometimes some of these traditional values contradicts with human rights. Do you mean traditions should sometimes come before human rights? Why/why not?
 - Child marriage
 - Domestic violence
 - Denying women access to land and property upon divorce or death of the husband
 - Student beating
 - Taking girls out of school
- Who do you mean is responsible for maintaining human rights in Tanzania?
 - The government?
 - The international community?
 - Groups in the community?
 - Each individual?
- Are human rights something each individual have to fight for, or does it come naturally, through human sense?
- Are human rights something every human being should have, or is it for the community as a whole?
 - Ujamaa – the community
 - Charter on human rights and peoples’ rights – “duties”
- In your experience, is there any criticism against human rights?
 - Are they realistic? Are they realistic enough for the Tanzanian community?
 - Do they tend to focus mainly on Western countries, and forget about countries outside the West?
 - Traditions?

- In your mind, do a country need positive economic and social development to achieve human rights, or do they need human rights to achieve economic and social development?
 - Economic growth before focusing too much on human rights?
 - What comes first, development or HR?

5. Ending

- Is there anything you would like to add what we have talked about?
- Do you have any further questions about what we talked about? Or what the purpose of the interview is?
- *Thank you very much for participating. Asante sana!*

Interview 3: Organizations

1. Introduce theme

- Presentation about me and the goal with my project
 - Different ways of understanding human rights in the Tanzanian school. Teachers, academics, teacher students, textbooks, curriculum, organizations.
 - I am here to learn from you
 - 70-year anniversary for human rights
 - You can't be identified in this project, it is anonymous. You can withdraw your consent at any time without giving a reason.
 - Will have no negative consequence for you if you participate in this project.
 - Sound recording. Delete after project is done. No name.
 - Approved by Norwegian Centre for Research Data
- Written approval from the informant

2. General questions about organization

- What kind of work do you do here?
- What have you accomplished during the time you have doing this?
- What are your views on the human rights situation in Tanzania today?
- What do you think is needed to be done? Who have to do it, who have to step forward?
- What kind of challenges do you face? How do you overcome them?
- What is the most important thing that students should learn about HR?

3. Human rights

- In your personal opinion, what do you think human rights is?
 - The right to basic needs?
 - Political rights?
 - The right to express yourself?
 - The right to freedom of assembly? Against the government?
- In your personal opinion, what are human rights based on?

- Nature, God, religion?
- The moral understanding?
- Laws?
- People suffering, like people living in poverty?
- The West?
- It has grown forward because of people were talking about it? Started spreading through the conversations?
- How can you best secure that people in general enjoy HR?
 - By *laws* or the *ethical and moral* aspects?
 - By this I mean if you think human rights is something people live by for the good of others, or do people follow these rights because of written laws?
- Who are human rights for?
 - Are they universal? Equal for men, women and children?
 - For each individual or the community as a whole?
 - In reality?
 - For everyone, even criminals?
 - Can it be realised if they are not universal today?
 - Are they realistic for the Tanzanian community today?
- In Tanzania there is a lot of different cultures and traditions, and this diversity is an important part of the Tanzanian community. But sometimes some of these traditional values contradicts with human rights. Do you mean traditions should sometimes come before human rights? Why/why not?
 - Child marriage
 - Domestic violence
 - Denying women access to land and property upon divorce or death of the husband
 - Female circumcision
 - Student beating
 - Taking girls out of school. Maybe because of pregnancy.
- Who do you mean is responsible for maintaining human rights in Tanzania?
 - The government?
 - The international community?
 - Groups in the community?

- Each individual?
- Are human rights something each individual have to fight for, or does it come naturally, through human sense? Duties?
- In your experience, is there any criticism against human rights?
 - Are they realistic? Are they realistic enough for the Tanzanian community?
 - Do they tend to focus mainly on Western countries, and forget about countries outside the West?
 - Traditions?
- In your mind, do a country need positive economic and social development to achieve human rights, or do they need human rights to achieve economic and social development?
 - Economic growth before focusing too much on human rights?
 - What comes first, development or HR?

4. Ending

- Is there anything you would like to add what we have talked about?
- Do you have any further questions about what we talked about? Or what the purpose of the interview is?
- ***Thank you very much for participating. Asante sana!***

Vedlegg 1: Intervjuguide lærarstudentar

Interview 1: Teacher students

1. Introduce the project

- Presentation about me and the goal with my project
- Sound recording. Delete after project is done. No name
 - There are different ways of understanding human rights in the Tanzanian school. Teachers, academics, curriculum developers, the curriculum, textbooks may have different views on the topic.
 - I am here to learn from you. No wrong answers. Everyone has different views.
 - 70-year anniversary for human rights.
 - You can't be identified in this project, it is anonymous. You can withdraw your consent at any time without giving a reason.
 - Will have no negative consequence for you if you participate in this project.
 - Approved by Norwegian Centre for Research Data
- Written approval from the informant

2. Background/personal information

- Which subjects do you want to teach when you become a teacher?
- Do you mean civics education is important in the Tanzanian school? Why?
- What is your opinion on the curriculum and syllabus? Does it need some changes?
- Do you think the textbook is an important tool for the learning of students?
- What do you teach about human rights?
- How well does the curriculum and textbooks reflect human rights in Tanzania? Does it show what human rights in Tanzania really are?

- Are there anything that is more important than other things for students to learn about human rights?
 - UN and the institution?
 - Laws and concepts?
 - How human rights can be protected, and different types of human right abuses?
 - Criticism against human rights
 - Critical thinking

- What kind of examples do you use, or do the textbook use, on human rights, and human rights abuse?
 - Are the examples national, international or more local? African examples such as apartheid in South Africa?
 - African charter on human and peoples' rights
 - Who are often responsible for these abuses?
 - Who are the victims of these abuses?

3. Human rights in general

- In your personal opinion, what do you think human rights is?
 - The right to basic needs? Principles
 - Political rights? Laws
 - The right to express yourself?
 - The right to freedom of assembly? Against the government?

- Who are human rights for?
 - Are they universal? Equal for men and women? Even criminals?
 - Does every human being enjoy human rights today?
 - Can it be realised someday?

- In your personal opinion, what are human rights based on?
 - Nature, God, Religion?
 - The moral understanding, something people have agreed upon as a community)

- People suffering, like people living in poverty?
 - The West?
 - Just talked about? Common sense?
 - Something else?
- How can you best secure that people in general enjoy HR?
- By *laws* or the *ethical and moral* aspects?
 - By this I mean if you think human rights is something people live by for the good of others, or do people follow these rights because of written laws?
- In Tanzania there is a lot of different cultures and traditions, and this diversity is an important part of the Tanzanian community. But sometimes some of these traditional values contradicts with human rights. Do you mean traditions should sometimes come before human rights? Why/why not?
- Child marriage
 - Domestic violence
 - Denying women access to land and property upon divorce or death of the husband
 - Student beating
 - Taking girls out of school
- Who do you mean is responsible for maintaining human rights in Tanzania?
- The government?
 - The international community?
 - Groups in the community? For the community as a whole?
 - Each individual? Have to fight for it?
- In your experience, is there any criticism against human rights?
- Are they realistic? Are they realistic enough for the Tanzanian community today?
 - Do they tend to focus mainly on Western countries, and forget about countries outside the West?
 - Focus on different traditions and cultures?

- In your mind, do a country need positive economic and social development to achieve human rights, or do they need human rights to achieve economic and social development?
 - o Economic growth before focusing too much on human rights?
 - o What comes first, development or HR?

4. Ending

- Is there anything you would like to add what we have talked about?
- Do you have any further questions about what we talked about? Or what the purpose of the interview is?

Thank you very much for participating. Asante sana!