



# Høgskulen på Vestlandet

## Samfunnsfag 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBSA550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2023 09:00 CEST	<b>Termin:</b>	2023 VÅR2
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2023 14:00 CEST	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MGBSA550 1 O 2023 VÅR2		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	234
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	30082
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Jeg bekrefter at jeg har  Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



# MASTEROPPGAVE VÅREN 2023

Skrevet av Martine Ågotnes

Veileder: Espen Helgesen

Ord: 30092

Studentnummer: 234

## Balansekunst på mellomtrinnet - En studie av elevers forståelse av demokrati og menneskerettigheter

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett  
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag  
MGBSA550

Innleveringsdato: 15. 05.2023

# Innholdsfortegnelse

<b>INNHALDSFORTEGNELSE</b> .....	<b>2</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>4</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>4</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 PROBLEMSTILLING .....	8
<b>2. KONTEKST</b> .....	<b>9</b>
2.1 HVA ER RAFTOSTIFTELSEN? .....	9
2.2 KINA .....	9
2.3 UIGURENE .....	10
2.4. BAKGRUNN .....	10
2.5 LÆREPLAN .....	14
2.5.1 DEMOKRATI .....	14
2.5.2 MENNESKERETTIGHETER .....	18
2.6 UNDERVISNINGSPLEGGET «ON THE TIGHTROPE» .....	20
<b>3. TEORI</b> .....	<b>22</b>
3.1 DEMOKRATI .....	22
3.1.1 Tidligere forskning demokrati .....	23
3.1.2 Realistisk og idealistisk demokratisyn .....	25
3.1.3 Harmoni og konflikt perspektiv .....	26
3.2 MENNESKERETTIGHETER .....	27
3.2.1 Tidligere forskning menneskerettigheter .....	28
3.2.2 Orientalisme .....	29
3.3 SKJEMA OG RAMME .....	30
<b>4. METODE</b> .....	<b>33</b>
4.1 UTVALG .....	33
4.2 CASESTUDIE .....	34
4.3 TRIANGULERING .....	35
4.4.1 Observasjon .....	36
4.4.2 Spørreundersøkelse .....	36
4.4.3 Intervju .....	37
4.5 ANALYSE .....	38
4.6 ETISKE VURDERINGER .....	39

<b>5. DEMOKRATI</b> .....	<b>41</b>
5.1 HVA TENKER ELEVENE NÅR DE HØRER DEMOKRATI? .....	41
5.2 REALISTISK OG IDEALISTISK SYN PÅ DEMOKRATI.....	46
5.3 DAGSORDEN .....	49
5.4 DAGLIG VERDEN .....	52
5.5 DEMOKRATISK DANNING .....	53
<b>6. MENNESKERETTIGHETER</b> .....	<b>56</b>
6.1 HVA TENKER DU NÅR DU HØRER ORDET MENNESKERETTIGHETER?.....	56
6.2 RETTFERDIGHET .....	59
6.3 LINEDANSING .....	62
<b>7. VI OG DE ANDRE</b> .....	<b>67</b>
7.1 FORDOMMER.....	69
7.2 NORGE SOM HJELPENDE HÅND.....	72
7.3 VI OG DE ANDRE .....	74
7.4 NORSK SELVBILDE .....	74
7.5 NORGE OG VERDEN .....	78
<b>8. KONKLUSJON</b> .....	<b>82</b>
8.1 MIN KONKLUSJON.....	82
8.2 VIDERE FORSKNING .....	83
<b>9. LITTERATURLISTE</b> .....	<b>84</b>
9.1 VEDLEGG 1: INFORMANNSKRIV .....	89
9.2 VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE.....	91

# Sammendrag

I denne masteroppgaven skal jeg svare på problemstillingen: Hvilke forståelse har elever på mellomtrinnet av demokrati og menneskerettigheter? Denne problemstillingen skal svares på ved hjelp av de tre forskningsmetodene intervju, observasjon og spørreskjema. Teorien som blir brukt for å analysere funnene fra forskningen er utvalgte teorier knyttet til demokrati og menneskerettigheter, samt rammeteori. Det er tre hovedfunn i denne masteroppgaven. Det første er at norske elever har en forventning om at alle land har demokrati organisert likt som Norge. Det andre funnet handler om at selv når elevene blir konfrontert med menneskerettighetsbrudd, kan de ha problemer med å identifisere hvilke rettigheter som blir brutt. Det siste funnet handler om at elevene har et «vi» vs «de andre»-syn, der Norge får rollen som en «hjelpende hånd».

## Abstract

In my masters I will answer the research question: what are students in elementary schools understanding of democracy and human rights? To answer this question, I will use the research method survey, observation, and interviews. The chosen theory for my analysis is different theories about democracy and human rights, in addition to theory about frame theory. I have found three main findings. The first finding is that the students have an expectation that all countries have a democracy that is similar to the one we have in Norway. The second finding is that students even when faced with human rights violations have problems identifying the exact violations. The last finding is that the students have a perspective charactered by a “we” and “they” perspective, where the students have given Norway the role as a “the helping hand”.

# Forord

Å skrive master har vært en lang prosess. Det har vært spennende, lærerikt og til noen tider krevende. Det har gitt meg mulighet til å fordype meg i noe jeg virkelig brenner for og noe som betyr masse for meg. Det har gitt meg innsikt i hvordan jeg kan undervise mine fremtidige elever om menneskerettigheter og demokrati på en bedre måte. Jeg har fått mye hjelp og støtte gjennom denne prosessen, og det er noen som fortjener en ekstra takk.

Takk til min fantastiske veileder Espen Helgesen for gode, lærerike og spennende samtaler. Din støtte, kunnskap og hjelp gjennom denne prosessen har vært uvurderlig.

Tusen takk til Raftostiftelsen som har hjulpet meg å komme i kontakt med mine informanter. Takk for at jeg har fått vært en del av deres demokratilab. Dette har gitt meg nyttig innsikt om temaet mitt og gitt meg et godt forum for å diskutere oppgaven min. Takk til informantene mine for godt samarbeid, uten dere hadde ikke denne masteren vært mulig.

Tusen takk til mine gode venner på studiet for støtte, gode samtaler og spennende innspill. Spesielt takk til Amalie, Alda, Malene, Oda og Victoria for utallige timer med masterskriving på skolen, dere har gjort det gøy!

Tusen takk til Hanna og Torbjørg for støtte og oppmuntring, dere har vært uvurderlige når jeg har trengt et avbrekk fra masterskriving. Jeg er heldig som har dere!

Tusen takk til familien min som har vært en stor hjelp gjennom hele studieløpet. Tusen takk for all hjelp, innspill og en enorm støtte. Spesielt takk til mamma, pappa og Daniel som har vært verdens beste heilagjeng.

Menneskerettigheter og demokrati har vært noe som har engasjert meg så lenge jeg kan huske. Likevel var det først da jeg begynte på DELTA-linjen på Danielsen videregående skole at jeg virkelig forsto viktigheten av disse to prinsippene. Mine lærer på DELTA-linjen inspirerte meg til å engasjere meg i samfunnet og lærte meg å aldri ta menneskerettigheter og demokrati for gitt. Derfor dedikerer jeg min masteroppgave til lærerne mine på DELTA. Tusen takk for alt

dere lærte meg. Jeg håper jeg kan inspirere mine fremtidige elever like mye som dere har inspirert meg.

Martine Ågotnes  
Bergen, Mai 2023

# 1. INNLEDNING

Min masteroppgave er et bidrag for å si noe om barns forståelse av menneskerettigheter og demokrati. Ved hjelp av min forskning som består av intervju, spørreundersøkelse og observasjon skal jeg si noe om tendenser som er til stede når jeg har snakket med elever om deres forståelse av temaene. Når vi som fremtidige lærere kjenner til hvilke forståelser barn har om demokrati og menneskerettigheter, er det mulig å tilpasse undervisningen slik at elevenes forståelse blir preget av de samme elementene eller mer hensiktsmessige elementer. Før vi gjør det må vi spørre: Hvilken forståelse har egentlig elever av demokrati og menneskerettigheter?

Demokrati og menneskerettigheter er en stor del av verden vi lever i. Vi ser det i prioriteringene som blir gjort på politisk nivå. Vi ser det i en mengde avisartikler og leserinnlegg der personer uttrykker sin mening. Vi ser det når domstolen behandler alle likt uavhengig av faktorer som kan skille dem. Vi ser det tydelig hvert andre år når det er stortingsvalg og kommunevalget der innbyggerne selv skal avgjøre hvem som er de beste til å lede landet. Det at demokrati og menneskerettigheter er på flere ulike arenaer i samfunnet er ikke synonymt med at dette er noe konstant.

Covid-19 pandemien er et godt eksempel på at menneskerettigheter og demokrati ikke er noe konstant, men noe som hele tiden blir påvirket av hvilke situasjon samfunnet er i. Under covid-19 pandemien var et av de tiltakene som ble tatt i bruk det at staten begrenset hvor innbyggerne kunne bevege seg i dagliglivet. Tiltak som dette endret tilliten til demokratiet, spesielt når slike prosesser i stor grad foregikk bak lukkede dører uten at offentligheten ble involvert (Graver, 2023, s.44). Covid-19 pandemien var et unntak fra det «normale», og derfor ble det tatt i bruk virkemidler som vanligvis ikke er forenlig med de demokratiske prosessene i det norske samfunnet.

Covid-19 pandemien påvirket ikke bare demokratiet. Det var flere saker oppe i media som handlet om hvorvidt de ulike restriksjonene innført av staten innebar brudd på menneskerettighetene. I en artikkel fra 2021 snakker jusprofessor Hans Petter Graver om hvordan flere av restriksjonene kunne være brudd på menneskerettighetene (Olsson, 2021). Han påpeker da spesielt at Oslo kommune brøt de når innbyggerne ble nektet å ha flere enn to gjester, og argumenterte for at dette bidro til å splitte familier.



Om vi ser demokrati og menneskerettigheter i en global kontekst, vil vi se store kontraster sammenlignet med hvordan det oppleves i Norge. I mitt forskningsprosjekt får en klasse på 7.trinn et innblikk i den nasjonale minoriteten uigurene sine menneskerettslige situasjon. De lever i en livssituasjon der de ikke får oppfylt sine grunnleggende menneskerettigheter, og der de demokratiske prosessene gjør at de ikke blir ivaretatt. Faktum er at selv i 2023 der menneskerettigheter og demokrati er velkjente begrep på verdensbasis, er ikke dette synonymt med at de er tilgjengelig for alle. Årsakene til dette er komplekst og vanskelig å svare på. Når dette er utfordrende for meg å svare på, som voksen med mangeårig kompetanse innenfor temaene, kan jeg bare forestille meg hvor utfordrende det kan være for elever som fremdeles går på barneskolen. Klarer de å se viktigheten i demokrati og menneskerettigheter når det er så mange i verden som ikke har tilgang til dette?

## 1.1 Problemstilling

Mitt forskningsprosjekt produserte et stort datamateriale i form av observasjon, spørreundersøkelse og intervju. Dette ga mulighet til å ta oppgaven i flere ulike retninger. En prioritet når jeg konstruerte problemstillingen min var at den skulle gi rom for både demokrati og menneskerettigheter, av den grunn at jeg følte det å kunne se på begge deler var mest hensiktsmessig for å gi et helhetlig bilde av elevenes forståelse. Det var også viktig for meg å avgrense problemstillingen, og da var det naturlig å sette søkelys på mellomtrinnet med tanke på at forskningen min ble gjort med en 7.klasse. Dette resulterte i følgende problemstilling:

Hvilke forståelse har elever på mellomtrinnet om demokrati og menneskerettigheter?

## 2. KONTEKST

I dette kapitlet vil jeg presentere konteksten for mitt forskningsprosjekt. Jeg vil først gjøre rede for hvem Raftostiftelsen er, samt uigurennes livssituasjon og litt om den politiske situasjonen i Kina. Jeg vil deretter presentere bakgrunnen for forskningsprosjektet mitt og argumentere for hvorfor jeg mener dette er et nyttig bidrag til forskningen om demokrati og menneskerettigheter. Til slutt vil jeg se på de ulike overordnede dokumentene i form av overordnet del og læreplanen i LK20, samt i opplæringsloven for å se i hvilke kontekster begrepene demokrati og menneskerettigheter er nevnt.

### 2.1 Hva er Raftostiftelsen?

Raftostiftelsen er en ideell organisasjon som arbeider hovedsakelig med å fremme menneskerettigheter og demokrati (Raftostiftelsen, u.d). Raftostiftelsen har tre hovedfunksjoner. De deler ut Raftoprisen til en gruppe eller person som har gjort en viktig jobb for å ivareta menneskerettigheter i løpet av året som har gått. De følger også opp tidligere vinnere, slik at de kan få ekstra midler til å fortsette arbeidet for å ivareta menneskerettighetene. Til slutt jobber de med å undervise hovedsakelig 8-13. klasse i ulike undervisningsopplegg der problemstillinger knyttet til demokrati og menneskerettigheter blir aktualisert og undervist på en måte som gjerne skiller seg fra tavleundervisning.

### 2.2 Kina

Kina er en autoritær stormakt som har hatt en stor økonomisk vekst som har løftet et flertall av befolkningen ut av fattigdom (Østerud, 2023, s.11). Et autoritært styre kan defineres som «et styresett basert på streng lydighet ovenfor myndighetene og villighet til å bruke undertrykkelse og sosial kontroll for å oppnå dette» (Folk og forsvar, 2023) Kina er et militærregime som har stor internasjonal innflytelse (Østerud, 2023, s.12). Kina er også medlem av FNs sikkerhetsråd, noe som betyr at de har en sentral rolle i verdenspolitikken. Når det kommer til handel, investerer Kina for økonomisk avkastning og innflytelse med land uavhengig av deres styresett (Østerud, 2023, s.12). Kommunistpartiet har hatt makt siden 1949 og det er ikke noen

opposisjonspartier som har en reell mulighet til å overta makten fra partiet (FN-sambandet, 2021b). Selv om Kina som land har demokratiske prosesser, blir disse ikke opprettholdt på samme måte som for eksempel i Norge.

### 2.3 Uigurene

Uigurene er en nasjonal minoritet med muslimsk bakgrunn som hovedsakelig bor i Xinjingregionen i Kina (Danbolt, 2022). I denne regionen er uigurene tallmessig majoritet. Regionen skal jobbe for å bevare dette og utvikle det uiguriske språket, og den uiguriske kulturen og identiteten skal være viktig i regionen (Hansen & Thøgersen, 2013 s. 53) Uigurene skal være majoriteten i regjering, likevel får de sjelden posisjoner innenfor partistyrets ledelse og innenfor politi og sikkerhet (Hansen & Thøgersen, 2013 s. 51). På grunnlag av dette har de ikke noe reell selvbestemmelse, og politikk som går imot Kinas kommunistiske partis styring blir slått hardt ned på.

FNs høykommissær for menneskerettigheter publiserte i 2022 en rapport om den menneskerettslige situasjonen for uigurer i Xinjingregionen (Danbolt, 2022). Denne rapporten avdekket at det hadde skjedd alvorlige menneskerettsbrudd i regionen. De påpekte blant annet at uigurene har vært ofre for mishandling og tortur i fangeleirer. Det blir også pekt på at uigurene blir utsatt for vilkårlig diskriminering der de får begrenset individuelle og kollektive rettigheter (Danbolt, 2022). På bakgrunn av at uigurene fremdeles er ofre for diskriminering og undertrykkelse, er undervisningsopplegget «On the tighetroppe» framdels like relevant som når det ble laget for nesten 20 år siden.

### 2.4. Bakgrunn

Høsten 2020 ble det tatt i bruk ny læreplan. Kunnskapsløftet 2020 (LK20) skulle erstatte den tidligere læreplanen kunnskapsløftet 2006 (LK06). Det ble gjort flere endringer med i den nye læreplanen, blant annet ble læreplanmålene færre. Læreplanen inneholder mer som skal læres i hvert av målene, og læreren står fritt til å velge hvordan de vil formidle dette til elevene. Dette skal gjøre at lærerne står friere i valg av metode. En annen endring som kom med LK20 var at vi gikk fra LK06 sin generelle del til overordnet del i LK20.

I den generelle del av LK06 er en variant av ordet demokrati nevnt 4 ganger mot at det i overordnet del i LK20 er nevnt 31 ganger. På samme måte er ordet menneskerettigheter nevnt ingen ganger i generell del for så å bli nevnt én gang eksplisitt i overordnet del. I læreplanen for hva elever skal kunne etter 7.trinn ser vi at på tross av at LK20 har færre kompetansemål er demokrati et ord som er nevnt i to av kompetansemålene, mot å være nevnt kun en gang i LK06. I tillegg har det i LK20 kommet et eget kompetansemål der menneskerettigheter er nevnt, mens det er ingen i LK06.

Om vi istedenfor å se kun etter ordet menneskerettigheter, ser på ordet rettigheter ser vi at antallet ganger det er nevnt økes betraktelig. Flere av rettighetene som ble nevnt finner vi også igjen i menneskerettighetskonvensjonen. Et eksempel på dette er at det i LK20 står «Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.6). Dette henviser til at elevene skal få kunnskap om blant annet urfolkskonvensjonen som er en del av menneskerettighetskonvensjonen, og dermed kan vi si at det er en del av elevenes opplæring i menneskerettigheter.

I Generell del og LK06 ble ikke ordet rettigheter brukt, men ordet rett. Et eksempel er «rett til utdanning» (Utdanningsdirektoratet,2015, s.15). Når jeg gikk gjennom dokumentene, var ordet «rett» brukt i flere ulike kontekster. Jeg har systematisk gått gjennom de ulike formuleringene og valgt å kun telle med dem som spesifikt kan knyttes til menneskerettigheter. Videre i denne oppgaven vil jeg kun se på formuleringer der menneskerettighets-begrepet eksplisitt er brukt. Grunnen til dette er at selv om rettighetsbegrepet kan bli koblet opp mot menneskerettighetene, er det ingen garanti for at dette blir sett i direkte kobling med menneskerettighetserklæringen.

	Demokrati	Rettigheter	Menneskerettigheter
Generell del LK06	4	7	0
Overordnet del LK20	31	12	1
Etter 7.trinn (LK06)	1	3	2
Etter 7.tinn (LK20)	2	2	1

Ved hjelp av tabellen kan vi si noe om hvor hyppig ordene demokrati og menneskerettigheter blir nevnt i dokumentene. Vi ser spesielt at demokrati har fått en større plass både i skolens kompetansemål og overordnet del enn det har hatt tidligere. Når elevene i større grad skal lære om demokrati og menneskerettigheter på skolen kreves det at lærere har kunnskap om ikke bare forståelsen til elevene, men også hvordan misforståelser kan oppstå i undervisningen om disse komplekse temaene.

Et demokratisk politisk system har behov for å bli legitimert og ha en oppslutning rundt de demokratiske institusjonene, og dette kalles systemlegitimering (Børhaug, 2017). Likevel kan det være problematisk om legitimeringen blir ensrettet. I praksis betyr det at vi ønsker å utdanne elever som støtter opp under de demokratiske verdiene vi har i Norge, men som ikke skal godta alt som blir sagt og gjort for enhver pris. Selv om elevene skal legitimere demokratiet, må de også kunne stille seg kritisk til aspekter ved demokratiet som de oppfatter problematiske. Gjennom samtaler med elevene i forbindelse med dette forskningsprosjektet, vil jeg kunne gjøre indirekte antagelser basert på hvordan elevene forholder seg til systemlegitimering og systemkritikk. Dette kan bidra til å si noe generelt om elevenes forståelse. I overordnet del står det følgende:

“Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes” (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I dette utsagnet er demokratikunnskapen blitt utdypet og satt i enda nærmere kontekst med samfunnet rundt. Elevene skal ikke bare ha kunnskap om hva demokrati er og innebærer, men også hvordan det vedlikeholdes og utvikles. Kunnskapen elevene tilegner seg skal skape en forståelse for at demokrati ikke er noe konstant, men kan og bør utvikles og vedlikeholdes. Derfor må elevene som borgere i samfunnet bidra til dette.

For at elevene skal være i stand til å oppfylle denne delen av overordnet del innebærer det at de har en forståelse av hva demokrati er. Målet med mitt forskningsprosjekt er å få innsyn i elevens forståelse av demokrati, samt ulike misoppfatninger de eventuelt har. Derfor er intervjumateriale som viser elevenes oppfatninger knyttet til demokrati hensiktsmessig for å gi kunnskap om hvordan lærere kan undervise på en måte som gir elevene mulighet til å utvikle og vedlikeholde demokratiet i fremtiden.

En annen del av bakgrunnen for dette prosjektet er at det tar utgangspunkt i elever på 7.trinn sine erfaringer og meninger basert på et undervisningsopplegg om menneskerettigheter og demokrati. 7.trinns-elevene blir intervjuet med utgangspunkt i undervisningen de har deltatt i, men også om temaene menneskerettigheter og demokrati. I boken *Forskningsmetode for lærerstudenter* står det følgende om intervju: “Intervju gir tilgang til menneskers livsverden og er en velegnet metode for å utvikle kunnskap om menneskers tanker, erfaringer og forestillinger” (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78).

Med utgangspunkt i dette kan vi tenke at det å intervjuere elever om disse temaene gir oss kunnskap om hvordan elevene snakker om demokrati og menneskerettigheter. 7.klasse er et interessant klassetrinn av den grunn at de fremdeles er barneskoleelever og deltar i det fellesskapet som er på sin barneskole. Likevel nærmer de seg ungdomsskolen, med de kravene og forventningene de vil møte der. Derfor vil det være spesielt nyttig å se på forståelsen til dette klassetrinnet. Både for å se forståelsen på slutten av barneskolen, og hva de tar med seg til ungdomsskolen.

Demokrati og menneskerettigheter er svekket i mange land, som et resultat av blant annet den globale covid 19-pandemien som begrenset folks bevegelsesfrihet (Koritzinsky, 2021, s.87). Dette gir en ny dimensjon til opplæring om demokrati og menneskerettigheter. Menneskerettigheter og demokrati er ikke noe konstant, dette er noe som utfordres ettersom at samfunnet endrer seg og møter nye utfordringer. Derfor er det ikke tilstrekkelig å bare lære elevene om hva det er, elevene må også rustes til å kunne endre, videreutvikle og tilpasse seg nye utfordringer samfunnet møter.

For elevene er dette ikke noe som kommer automatisk, men noe skolen må gi elevene kunnskap om. Likevel er det ingen garanti for at forståelsen elevene oppnår er den vi som lærere ønsker at elevene skal sitte igjen med. Demokrati og menneskerettigheter er noe som kan forstås på ulike måter (noe jeg vil komme nærmere tilbake til i teoridelen). Håpet med denne masteroppgaven er å kunne si noe en klasse på 7.trinn sin forståelse av temaene, og på bakgrunn av dette trekke noen konklusjoner om kunnskapen elever på mellomtrinnet har om demokrati og menneskerettigheter.

## 2.5 Læreplan

I dette delkapittelet skal jeg se på hvordan Kunnskapsløftet 2020 posisjonerer seg i forhold til menneskerettigheter og demokrati. Jeg vil ta for meg kompetansemål, overordnet del og opplæringsloven. Når jeg skriver om kompetansemål, vil jeg kun ta utgangspunkt i målene etter 7.trinn og kun ta utgangspunkt i faget samfunnsfag. Underveis vil jeg komme med konkrete eksempler fra LK20. Grunnen til dette er for å redegjøre for den faglige forankringen som omhandler elevenes kunnskap om demokrati og menneskerettigheter.

### 2.5.1 Demokrati

Det er to kompetansemål i læreplanen (LK20) i samfunnsfag som eksplisitt nevner ordet demokrati:

“Drøfte hva likeverd og likestilling betyr for et demokrati, og utvikle forslag til hvordan man kan motarbeide fordommer, rasisme og diskriminering.” (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

“Beskrive sentrale hendelser som har ført til det demokratiet vi har i Norge i dag, og sammenligne hvordan enkeltmennesker har mulighet til å påvirke i ulike styresett.” (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Her ser vi to kompetansemål som inneholder demokrati-ordet, men de har ulik vinkling. Det første kompetansemålet handler om demokrati som et verktøy for å hindre diskriminering, rasisme og fordommer, samt klare å komme med forslag til å motarbeide dette. Ordene likestilling og likeverd blir sett opp mot demokratibegrepet. Elevene skal drøfte hva dette betyr for demokratiet. Dette kan tolkes som at elevene skal få en forståelse av hva disse to begrepene innebærer, og dermed kunne se dem i kontekst med demokratiets betydning.

Det andre kompetansemålet inneholder både historie og samfunnskunnskap. Den første delen av målet handler om å se på historien for å forstå hvordan demokratiet har blitt til. Det andre målet handler om at elevene skal få en grunnleggende forståelse av hvordan de selv kan påvirke demokratiet. Vi ser her to kompetansemål som omhandler ulike fagdisipliner, men kan sees i

forbindelse med hverandre på grunn av begrepet demokrati. Begge delene av kompetansemålet gir elevene kompetanse om det norske demokratiet, men med ulik vinkling og fokus.

Undervisningsopplegget “On the tightrope” kan brukes primært for å gi elevene kunnskap om det første kompetansemålet. Undervisningsopplegget handler om hvordan uigurene blir utsatt for fordommer og diskriminering. I klassefelleskap snakker de om dette i relasjon til menneskerettigheter og demokrati. Indirekte blir det også drøftet demokrati i forhold til likestilling og likeverd når elevene blir presentert med et samfunn som i svært liten grad ivaretar en stor del av befolkningen.

Selv om det i kompetansemålene er kun disse to som nevner demokrati eksplisitt, er det flere andre kompetansemål som er såpass «frie» at det er mulig å inkludere demokrati. For eksempel så er det et kompetansemål som handler at elevene skal få kjennskap til nyheter:

«Presentere en aktuell nyhetssak og reflektere over forskjeller mellom fakta, meninger og kommersielt budskap i mediebildet» (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Dette kompetansemålet gir både lærer og elever mulighet til å knytte det som skjer i nyhetene til demokratiet. Nytt med LK20 er også at det har blitt dannet tre tverrfaglige temaer som skal komme inn i all undervisning. I overordnet del står det blant annet følgende om de tverrfaglige temaene:

“De tre tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.13).

De tre tverrfaglige temaene skal bidra til å ruste elevene for samfunnsutfordringer de vil stå overfor i fremtiden. De tre tverrfaglige temaene er demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling. Temaet som har spesiell relevans for min masteroppgave, er demokrati og medborgerskap. I overordnet del står det følgende om det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap:



Opplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet. De skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk. (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.14)

Gjennom det tverrfaglige temaet skal elevene se sammenhengen mellom demokrati og menneskerettigheter. Det betyr at elevene ikke skal se på demokrati og menneskerettigheter som to separate ting. Elevene må hele tiden se dem i sammenheng med hverandre. For eksempel de ser sammenheng med Norge som et demokrati frie valg, der innbyggerne har mulighet til å stemme ved valg grunnet Artikkel 21 i menneskerettighetserklæringen «Enhver har rett til å ta del i sitt lands styre, direkte eller gjennom fritt valgte representanter» (FN-sambandet,2022b). Om elevene hadde levd i et land som Kina der det er et ettpartisystem, så hadde menneskerettighetene deres om stemmerett vært begrenset av den grunn at de ikke hadde hatt et reelt valg.

Rettighetsbegrepet blir igjen nevnt under tverrfaglige tema ved at det står følgende:

“Gjennom arbeid med temaet demokrati og medborgerskap skal elevene forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter.” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.15)

Dette kan tolkes som at elevene skal vite både hvilke rettigheter de har som medlemmer av demokratiet, samtidig som de skal vite at det følger en del plikter med det å være deltakere i demokratiet. For eksempel kan det å stemme ved valg være en av disse pliktene.

En kritikk som har kommet av den nye læreplanen (LK20) er at det ikke er tydelig for elevene hvilke fag det undervises i av den grunn at flere tema foregår på tvers av de ulike fagene (Sæther, 2021, s.33). Dette handler om at elevene må få tydelig innsikt i et tema innenfor alle fagdisiplinene det rommer. Dette krever at det blir jobbet systematisk med temaet fra ulike vinklinger. En måte dette kan bli gjort på er å gi elevene oppgaver som går på tvers av fagene. Arbeidet med de tverrfaglige temaene skal resultere i at elevene utvikler dybdelæring (Sæther, 2021, s.29). De to hovedfunksjonene med dybdelæring er at elevene skal tilegne seg varig forståelse og kunnskap. Dybdelæring skal også lære elevene å reflektere over det de lærer og at de kan overføre den kunnskapen de har fått til andre situasjoner.

Jeg vil argumentere for at opplegget “On the tightrope” kan være godt egnet for både tverrfaglighet og dybdeløring. Tverrfaglighet gjennom at opplegget inneholder både norskferdigheter, samfunnsfag, geografi, samt litt KRLE. Dybdeløring ved at det skal hjelpe til at elevene får varig kunnskap om begrepene demokrati og menneskerettigheter. Dette skal skje med utgangspunkt i uiguresnes situasjon i Kina, samt gi elevene generell kunnskap om temaene menneskerettigheter, demokrati og nasjonale minoriteter.

Demokrati er også nevnt under punkt 1.6 i overordnet del med navn “demokrati og medvirkning”. Under dette punktet i overordnet del står det følgende:

“Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis.” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.9)

Elevene skal altså ved hjelp av medvirkning få mulighet til å lære om hva demokrati er, og hva det innebærer. Måten dette kan bli gjort på er mange, blant annet ved at elevene får se hva demokratiske prosesser er i praksis gjennom deres skolegang. Når elevene får sett det i praksis kan denne kunnskapen om hvordan demokrati blir ivaretatt på skolen, bidra til økt kunnskap om demokrati på generell basis. Videre kan de bruke det de vet om demokrati til å kunne identifisere land som ikke har demokratiske prosesser og der innbyggerne mangler medvirkning.

Demokrati er også nevnt i opplæringsloven som er stadfestet i Norges lover. Om demokrati står det følgende:

“Oppløringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einkilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte”  
(Oppløringa, 1998, § 1-1)

Det som er interessant med denne spesifikke formuleringen er at den sier noe eksplisitt om hva som skal fremmes gjennom utdanningen. Altså skal *ikke* elevene gjennom utdanningen bare lære om demokrati, de skal også lære hvordan de kan bidra til å fremme det. Ifølge denne formuleringen skal elevene være en del av det demokratiske samfunnet, og gjennom utdanningen sin skal de være i stand til å hjelpe med å opprettholde den demokratiske tenkemåten.

Det er tydelig fra min gjennomgang av demokrati sin rolle i lovverk, overordnet del og læreplan, at demokrati har en fremtredende rolle. Elevene skal ikke bare vite hva demokrati er, de skal også kunne medvirke til det og være med å fremme det. Når det ligger forventninger til hvordan elevene skal forstå og beherske demokratiet, vil det være en nødvendig å ha kunnskap om elevenes eksisterende forståelse om begrepet. Dette gir læreren mulighet til å tilpasse undervisningen slik at kunnskapen elevene sitter igjen med samsvarer med forventningene i de ulike dokumentene.

## 2.5.2 Menneskerettigheter

Et av kompetansemålene for samfunnsfag nevner eksplisitt ordet menneskerettigheter. Kompetansemålet er som følger:

“Samtale om menneske- og likeverd og sammenligne hvordan menneskerettighetene er blitt og blir ivaretatt i ulike land” (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Dette kompetansemålet viser at det er en tett sammenheng mellom menneskerettigheter og likeverd. Når kompetansemålet påpeker at man skal se på hvordan rettighetene har blitt og blir ivaretatt, ligger det også mellom linjene at det er naturlig å se på eksempler på at de ikke blir ivaretatt. Hvordan kan man bedømme om rettighetene blir ivaretatt om elevene ikke har eksempler på hvordan det vil se ut om de ikke er det? Formuleringen «ulike land» sier noe om at elevene skal kunnskap om mer enn bare hvilke rettigheter som er i Norge. Kina er et godt eksempel på et land som har en menneskerettslig situasjon som er helt ulik fra den norske. Dette kan hjelpe elevene å identifisere at ikke alle land ivaretar menneskerettighetene på samme måte som oss.

Selv om det ikke er flere kompetansemål der det står eksplisitt om menneskerettigheter, er det mulig for læreren å snakke om menneskerettigheter i sammenheng med annen undervisning i klasserommet. Dette gjelder for eksempel kompetansemålet:

«utforske hovedtrekk ved historien til samene og de nasjonale minoritetene i Norge og presentere rettigheter samene og de nasjonale minoritetene i Norge har i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Dette kompetansemålet gir læreren mulighet til å snakke om rettighetsbegrepet i forhold til menneskerettighetene og da spesielt urfolkskonvensjonen. Menneskerettighetene er også nevnt i overordnet del, under punkt 1.1 om menneskeverd. Der står det følgende

“Opplæringen må være i samsvar med menneskerettighetene, samtidig som elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene.” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4)

Dette innebærer en forståelse av at menneskerettighetene ikke kun er noe elevene skal få kunnskap om, det er også noe som skal inngå i opplæringen når elevene får sine rettigheter ivaretatt. Det at elevene både får lære om menneskerettigheter, samtidig som de opplever å få sine egne rettigheter ivaretatt kan hjelpe dem å forstå viktigheten av dem. Når elevenes rettigheter blir ivaretatt blir kontrasten større når de «møter» andre barn i undervisningen som ikke får sine rettigheter ivaretatt. For eksempel når elevene ser en film om barn som ikke får gå på skole, blir det enklere for elevene å identifisere som menneskerettighetsbrudd, grunnet at dette er rettigheter de ser på som en selvfølge å få oppfylt. I undervisningsopplegget “On the tightrope” får elevene møte barn som ikke får ivaretatt sine menneskerettigheter. Det å bli presentert for en så ulike virkeligheter, kan gi elevene innsikt i menneskerettigheter som varierende avhengig av hvordan styre i landet ivaretar dem.

I opplæringslovens formålsparagraf står det følgende om menneskerettigheter:

“Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane” (Opplæringsloven, 1998, § 1-1)

Her blir en Norges kjerneverdier som likeverd, solidaritet, nestekjærlighet og så videre forankret i menneskerettighetene. Disse verdiene kan vi se igjen i menneskerettighetskonvensjonen. Når elevene får kunnskap om hva det vil si å få menneskerettighetene sine oppfylt, kan det bli lettere for dem å gjenkjenne når de blir brutt. At alle mennesker har rett på det samme, betyr ikke at alle mennesker i realiteten har de samme rettighetene. Deler av denne formuleringen kan være kontroversiell, blant annet har det vært ulike debatter i mediebildet om kristendommen sin rolle i skolen. For eksempel har det flere år vært diskusjoner om elever skal delta på skolegudstjeneste før jul. Argumentet for å dra handlet

blant annet om at opplæringen i Norge skal ha utgangspunkt i kristne verdier. Menneskerettigheter har en betydelig mindre plass i både overordnet del og i kompetansemålene enn det demokrati har. Likevel er det en klar forventning om at elevene skal ha kunnskap om menneskerettighetene. Om læreren passer på å inkludere temaer menneskerettigheter i ulike fag og undervisningsopplegg kan dette bidra til å gi elevene en dypere kunnskap om temaet. Da kan elevene utvide kunnskapen sin over det som står eksplisitt i de ulike dokumentene.

## 2.6 Undervisningsopplegget «On the tightrope»

I min masteroppgave skriver jeg om undervisningsopplegget “On the tightrope”. Dette er et originalt undervisningsopplegg produsert av Raftostiftelsen som er gitt til meg i forbindelse med mitt forskningsprosjektet. Undervisningsopplegget tar for seg situasjonen til uigurene i Kina. Uigurene er en nasjonal minoritet som over lengre tid har opplevde undertrykkelse og diskriminering av regimet i Kina. Raftostiftelsen utviklet undervisningsopplegget etter at Rebiya Kadeer vant Raftoprisen i 2004 for sitt arbeid med å forsvare uigurene mot undertrykkelse.

Hele undervisningen dreier seg om filmen “On the tightrope” som kan oversettes til «på stram line» på norsk. Filmen finner sted i Xinjiang-provinsen i Kina i en liten landsby. Her ligger det et barnehjem for foreldreløse barn der en stor andel av barna er uigurer. I filmen blir vi kjent med fire av barna, Jumakhun, Abliz, Aijamal og Sarigul. Vi får innblikk i livet deres og utfordringer som dukker opp grunnet bakgrunnen deres som uigurer. Det å bli god til å gå på line kan få mange uigure være en mulighet ut av fattigdommen. Derfor er en stor del av fokuset i filmen barnas tanker og ambisjoner knyttet til å gå på line.

Undervisningen startet med at læreren gikk gjennom en rekke begreper og hørte hva elevene tenkte om de. Begrepene ble også skrevet på tavlen slik at elevene hadde dem foran seg hele tiden. Begrepene var demokrati, menneskerettigheter, nasjonale minoriteter og assimilasjon. Læreren kom med eksempler på de ulike begrepene. Etter dette gikk læreren gjennom en powerpoint utviklet av Raftostiftelsen om Rebiya Kadeer som i en årrekke har kjempet for uigures rettigheter. Powerpointen omhandlet hennes liv og hvilke utfordringer hun møtte som

uigur, spesielt knyttet til forhold hennes til myndighetene i Kina. Elevene var delaktig i presentasjonen og stilte spørsmål underveis.

Etter dette så elevene filmen «On the tightrope». Mens de skulle se filmen hadde de fått ut hvert sitt ark med spørsmål knyttet til ett av de fire barna i filmen. Dette barnet skulle de følge ekstra godt med på underveis i filmen slik at de kunne etterpå svare på spørsmål og diskutere i grupper. Underveis som de så filmen ble de oppfordret til å notere svarene.

Etterpå skulle elevene sette seg i grupper med alle de som hadde fått tildelt samme barn som seg selv. Sammen skulle de svare på oppgavene. De tre første oppgavene var fakta spørsmål som de kunne notere svarene på, mens de to siste var mer åpne spørsmål som elevene selv måtte tenke over hvilke svar de mente passet best. For eksempel var det spørsmål der de skulle sette seg inn i hvordan det er å være dette barnet, og skrive om hva de ønsket for fremtiden.

På slutten av timen samlet læreren elevene i en ring der de gikk gjennom oppgavene i fellesskap. Hver gruppe fikk i oppgave å lese opp hva de hadde skrevet på oppgavene der de skulle late som de var barna i filmen. Etter dette ble det en kort diskusjon med utgangspunkt i menneskerettighetserklæringen om hvilke rettigheter barna hadde og hvilke de manglet.

I dette kapittelet har jeg fortalt om bakgrunnen til min masteroppgave og hvorfor den er relevant for elevene. Jeg har sett dette i lys av overordnet del, læreplanen, opplæringsloven og det nye tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap både med tanke på demokrati og menneskerettigheter. Jeg har også introdusert hvem Raftostiftelsen og uigurene er, jeg har også presentert litt om den politiske situasjonen i Kina og undervisningsopplegget “On the tightrope”. Videre i oppgaven vil jeg presentere metoden jeg vil ta i bruk for å svare på min problemstilling “Hvilke forståelse har elever på mellomtrinnet om demokrati og menneskerettigheter?” Videre vil jeg presentere teorien jeg senere vil benytte meg av for å svare på min problemstilling.

## 3. TEORI

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for teorien jeg bruker for å belyse forskningsmetodene mine intervju, observasjon og spørreskjema. Teoriene omhandler hovedsakelig demokrati og menneskerettigheter. Enkelte av de utvalgte teoriene er mer komplekse med flere begreper enn det jeg presenterer i denne delen. Jeg har valgt å presentere de utvalgte delene av teorien som er mest hensiktsmessig for å belyse problemstillingen min og gi innsikt i elevens forståelse av demokrati og menneskerettigheter. Det som skiller min masteroppgave fra annen litteratur er at jeg ser på både menneskerettigheter og demokrati i samme forskningsprosjekt. Likevel vil jeg i stor grad skille temaene før jeg vil avslutte med å se dem i relasjon med hverandre som en del av konklusjonen. Når jeg tar for meg tidligere forskning vil jeg skille demokrati og menneskerettigheter i større grad, grunnet at forskningen jeg presenterer tar for seg enten demokrati eller menneskerettigheter.

Først vil jeg se på tidligere forskning på demokrati og de ulike demokrati teoriene som er hensiktsmessig å bruke knyttet til demokrati. Teorien jeg ser på handler om realistisk, idealistisk, harmonisk og konflikt perspektiv på demokrati. Deretter vil jeg se på tidligere forskning på menneskerettigheter før jeg vil presentere teorien om orientalisme. Jeg vil avslutte med å ta for meg rammeanalyse.

### 3.1 Demokrati

Demokrati er et ord med flere ulike tolkningsmuligheter og betydninger. Hvordan vi forstår demokratibegrepet blir påvirket av sammenhengen det blir diskutert i. Hvordan vi forstår demokrati i en ideologisk sammenheng vil være ulik fra hvordan vi forstår den i en politisk, historisk eller kulturell sammenheng (Stray, 2011, s.21). Dette gjør det utfordrende å finne en entydig og konstant definisjon av begrepet. En vanlig oversettelse av ordet demokrati er folkestyre, og oversettelsen er gjerne brukt hyppig for å definere ordet. Boken *Demokrati på timeplanen* skrevet av Janicke Heldal Stray definerer demokrati som

«En politisk styreform der to av de mest sentrale prinsippene er frihet og likhet. Frihet er et demokratisk prinsipp som gir alle borgerne kollektive rettigheter. Likhet betyr at alle

skal ha de samme rettighetene, blant annet til å danne politisk felleskap, stemme ved valg, likhet overfor domstolene og rett til å ytre seg fritt» (Stray, 2011 s. 22)

En annen definisjon på begrepet demokrati er beskrevet av Kjetil Børhaug i artikkelen «En skole for demokratiet». Kjetil Børhaug er statsviter ved Universitetet i Bergen. Han og Stray har et motstridende syn på hva demokrati i skolen innebærer, noe som de har hyppig diskutert i ulik forskningslitteratur. Børhaug definerer demokrati som

«Individets myndiggjøring i forhold til seg selv, til samfunnsstrukturen og til kulturen»  
(Børhaug, 2004, s.206)

Her ser vi hvordan Stray og Børhaug har ulik definisjon og tilnærming til demokratibegrepet. Stray snakker om demokrati som styringsform og fokuset ligger på hvordan staten skal sikre prinsippene likhet og frihet. Børhaug sin definisjon snakker ikke om demokrati som styreform, men om hvordan mennesker får medbestemmelse over forhold knyttet til seg selv og sitt liv gjennom en samfunnsfaglig dimensjon.

### 3.1.1 Tidligere forskning demokrati

Det finnes mye forskning på ulike metoder for demokratiundervisning. Både Stray og Børhaug er eksempler på to forskere med ulik tilnærming til demokratiundervisning. Stray presenterer tre måter å undervise elever i demokrati: Undervisning *for*, *om* og *gjennom* demokrati (Stray, 2011, s.107). Undervisning *om* demokrati er kunnskap om ulike prosesser i de ulike politiske institusjonene og organisasjonene. Dette henger sammen med undervisning *for* demokrati, der undervisningen handler om saker elevene selv er opptatt av. Lærerens oppgave er å hjelpe elevene å ta stilling til saker ved hjelp av et vitenskapelig og saklig grunnlag. Den siste er undervisning *gjennom* demokrati; dette handler om at elevene selv får oppleve demokrati. Dette kan skje både på skolen og utenfor elevenes tradisjonelle kontekst.

I artikkelen «Ei endra medborgeroppsedning?» av Kjetil Børhaug er han kritisk til Stray sin demokrati-inndeling (Børhaug, 2017, s.3) I teksten argumenterer Børhaug for at Stray vil gjennom sitt syn på demokratiopplæring *om*, *for* og *gjennom* demokrati gi elevene et misvisende bilde på demokrati i institusjonene utenfor skolen. Undervisningen elevene har fått gjennom skolen, vil ikke ha vært tilstrekkelig for at de skal kunne ta del i samfunnets



demokratiske situasjon og institusjoner. Børhaug begrunner dette med at demokrati i skolen ikke er tilstrekkelig sammenlignet med hverdagen elevene kommer til å møte utenfor skolen. Demokratiet som de møter i skolen er ifølge ham mer likt arbeidslivsdemokratiet enn det politiske demokratiet.

Når vi skal diskutere tidligere forskning til demokrati kan det være relevant å se på artikkelen skrevet av Stine Johansen Utler fra 2021 (Utler, 2021). Denne artikkelen tar for seg hvordan barn i denne alderen opplever politikk som en del av samfunnsfaget de fire første årene av grunnskolen. Politikk er en sentral del av både demokrati og menneskerettigheter, men da spesielt demokrati.

Utler skriver at politisk utdanning er lite forsket på, dermed er det lite kunnskap om har det de siste årene vært en økning av studier på dette når det kommer til unge voksne (Utler, 2021, s. 104). Politikk er en grunnstein i demokratiet blant annet ved at måten demokratiet blir utøvet er gjennom frie og uavhengige valg. Om vi vet lite om hvordan elevene forstår politikk, kan vi anta at vi også mangler informasjon om hvordan elevene forstår og opplever demokratiet.

Funnene til Utler viser at når lærere underviser elevene i 1-4.trinn i politikk er dette i stor grad knyttet til demokrati. Måten de underviste elevene i dette var med å forsøke å simulere demokratiske opplevelser (Utler, 2021, s. 121). Dette ble gjort med blant annet at elevene skulle komme til enighet om hvilken bok de skulle lese i spisingen. For å komme til en felles enighet skal elevene ta i bruk stemming som et virkemiddel for den demokratiske prosessen. Det Utler påpeker som problematisk med dette er at virkelighetens politikk er preget av uenighet og splittelse (Utler, 2021, s. 122). Konsekvensen kan være at elevenes forståelse er preget av en glorifisering av det norske demokratiet og politikkens funksjon. Vi kan se sammenheng mellom Utlers kritikk av en glorifisering og Børhaug sin kritikk av Stray. Der begge påpeker at det demokrati elevene undervises i på skolen ikke er sammenlignbart med det reelle demokratiet de kommer til å møte i samfunnet.

Det kan være relevant å se til den internasjonale ICCS studien (Hauang, Ødegård, Hegna, Helland & Seland, 2017, s.12). Hensikten med studien var å få informasjon om hvordan elever i ulike land utøver og forberedes til rollen som demokratiske medborgere. Resultatene viste at Norge ligger blant de beste landene når det kommer til 9.klassingers forståelse av demokrati og

medborgerskap, med en betydelig økning av forståelse siden sist undersøkelsen ble gjennomført i 2009 (Hauang, Ødegård et al, 2017, s.53).

Funnene viste blant annet at 9 av 10 norske elever mente det å stemme ved de nasjonale valgene og respektere regjeringsmedlemmene var de viktigste momentene for å være en god samfunnsborger (Hauang, Ødegård et al, 2017, s.53). I tillegg mente 8 av 10 elever at det var viktig å lære om landets historie for å være en god samfunnsborger. Det å være med i et politisk parti er det til sammenligning kun 30% som mente var viktig for sin rolle som samfunnsborger.

Dette er 9 klassinger, altså elever som har gått 2 år lengre på skole enn elevene i 7.klasse. Likevel kan disse resultatene indirekte si noe om hvilke kunnskaper elevene har med seg fra barneskolen. Dette kan være med å bidra til å si noe om elever i 7.klasse sin oppfatning av hva som kjennetegner en god samfunnsborger. Her ser vi tydelig at elevene tenker først og fremst på klassiske demokratiske prosesser slik som stortingsvalg. Det som er interessant er at elevene påpeker nasjonale valg uten å videre nevne noe om lokale valg. Sier dette noe om at elevene først og fremst mener at de kan bidra som samfunnsborgere ved de nasjonale prosessene, men ikke de lokale?

Vi kan anta at elevene forstår at demokratisk gjennomslag skjer i de nasjonale valg i mye større grad enn ved regionale valg. Det kan virke som elevene har høyere tillit til det som skjer på nasjonalt nivå enn lokalt nivå. Dette kan vi se i relasjon til andre tall fra undersøkelsen som viser at elevene hadde høy institusjonell tillit. Det er høyest tillit til forsvaret, FN og politiet, men det er også en solid tillit til regjeringen og stortinget (Hauang, Ødegård et al, 2017, s114). Dette kan bidra til å forklare elevens antagelige forståelse om at mer kan bli gjort nasjonalt enn kun lokalt.

### 3.1.2 Realistisk og idealistisk demokratisyn

Når vi snakker om demokrati, kan vi snakke om det med utgangspunkt i to ulike synspunkt. Et realistisk og et idealistisk. Et realistisk demokratisyn vektlegger politikkenes konfliktside og handler dermed om fordeling av knappe ressurser (Borgebund, 2015, s. 87). Dette synet har utgangspunkt fra økonomien og den politiske tenker Karl Marx (1818-1883), og baserer seg på hans mange verk fra 1800-tallet. Før Marx sine perspektiver ble dominerende i

samfunnsdiskursen, var sosiologien i stor grad preget av et mer harmoniserende og idealistisk syn (Repstad, 2007, s.58)

Marx pekte på flere samfunnsutfordringer knyttet til kapitalisme, klassesdeling og økonomiske ressurser. Marx hevdet at det kapitalistiske samfunnet som mer og mer var preget av motsetninger og spenninger ville føre til kapitalismens sammenbrudd (Repstad, 2007, s.61). Når Marx satte søkelyset på samfunnsproblemer som tidligere hadde blitt “feid under teppet” var det med på å bryte med datidens eksisterende samfunnsbilde. Det at Marx satte søkelys på motsetninger og spenninger i samfunnet, bidro til å skape en motsetning til det harmoniske og idealistiske som hadde blitt fremmet i samfunnet frem til da. Resultatet var en fremvekst av det realistiske synet på demokratiet.

Funksjonalismen er hensiktsmessig for å forstå hvordan ulike funksjoner opprettholder samfunnet. Tankegangen er inspirert av Émile Durkheims organismetenkning fra 1800-tallet (Repstad, 2007, s.54). De ulike funksjonene blir opprettholdt av de ulike strukturene i samfunnet. Synet innebærer en forståelse av at alt i samfunnet har sin funksjon og de ulike funksjonene er skilt fra hverandre. Dette er en idealistisk forståelse som baserer seg på at samfunnets oppgaver gjøres mulig av den grunn at de har sine faste funksjoner. Vi kan si at dette synet er idealistisk om det er ukritisk til konsekvensene funksjonene kan føre til.

Vi ser det idealistiske i Durkheims perspektiv kommer med en forventning om at de faste funksjonene fungerer på best mulig måte. Det er ikke diskutert de ulike utfordringene av den grunn at det er stor tillit til at de som har ansvar for funksjonene sikrer at de fungerer. Vi kjenner igjen det realistiske i Marxs perspektiv ved at mulige konflikter av økonomisk eller teknologisk art kommer til uttrykk i form av interessekonflikter. I min masteroppgave vil jeg se elevutsagnene fra ulike sider ved hjelp av teorien om idealistisk og realistisk demokratisyn (samt menneskerettighets sak). Da er det hensiktsmessig å gjøre rede for hvor dette teoretiske grunnlaget kommer fra.

### 3.1.3 Harmoni og konflikt perspektiv

Vi kan si at funksjonalisme i stor grad handler om å se hvordan samfunnet henger sammen, der hver funksjon blir forstått som en del av helheten (Erdal & Grønlund, 2021, s.135). Den

funksjonalistiske retningen argumenterte for at på samme måte som de ulike organene har ulike funksjoner i kroppen, så har også samfunnet ulike funksjoner. På samme måte som kroppen vil samfunnet bryte sammen om funksjonene ikke ble ivaretatt (Repstad, 2000, s.54).

Harmoniperspektivet er gjerne brukt i møte med en krise, der konflikter i samfunnet gjerne blir tonet ned i forsøk på å opprettholde en helhet (Erdal & Grønlund, 2021, s.135). Dette så vi veldig tydelig etter terrorangrepet den 22.juli 2011 på regjeringskvartalet og Utøya. I tiden etterpå var det mye fokus på at «Vi i Norge sto sammen mot hatet». Dette ble symbolisert med minnesmarkeringer og rosetog. Fokuset i samfunnet ble på harmoni og felleskap; konflikt og hatet knyttet til situasjonen ble tonet ned. Uromomenter i samfunnet tones ned i forsøk på å opprettholde en stabilitet i vanskelige tider.

Konfliktperspektivet handler om hvordan ulike interesser og maktforhold bidrar til motsetninger og sosiale ulikheter, for eksempel hvordan ulike grupper i samfunnet kjemper om innflytelse og ressurser (Erdal & Grønlund, 2021, s.136). I møte med uigurene kan undervisningsoppleggets «On the tightrope» gjøre at elevene blir oppmerksomme på hvordan kinesiske myndigheter sin innflytelse bidrar til systematisk diskriminering av urigurene istedenfor å prøve å skape harmoni ut fra deres livssituasjon.

### 3.2 Menneskerettigheter

Ifølge boken *Hva er menneskerettigheter?* skrevet av Njål Høstmælingen kan menneskerettigheter kort forklares som “grunnleggende rettigheter og friheter som individet har overfor statens myndighet” (Høstmælingen, 2010, s.10). I praksis betyr dette at staten har bundet seg til et ansvar for å ivareta individene i landet sine rettigheter og frihet. Med individet snakkes det ikke om kun en eller noen få personer, men alle individene i samfunnet.

Menneskerettighetserklæringen ble vedtatt i 1948 med hensikt å hindre at det som skjedde under den 2.verdenskrig skulle gjenta seg. De to hovedfunksjonene for menneskerettighetene var å sikre fred og sikre en standard for hvordan mennesker på tvers av landegrenser skulle behandles (Høstmælingen, 2010, s.13). Erklæringen besto av en liste på 30 rettigheter. Det er viktig å påpeke at menneskerettighetene ikke er et rettslig dokument, men heller et politisk (Høstmælingen, 2010, s.13).

En definisjon som i enda større grad understreker hvem menneskerettighetene gjelder for finner vi på FN-sambandet sine nettsider. Den er følgende:

“Menneskerettigheter er rettigheter alle mennesker har, uavhengig av kjønn, alder, legning, livssyn, nasjonalitet eller hvor i verden de bor” (FN-sambandet, 2021a).

Her gjøres det tydelig at menneskerettigheter er noe som gjelder absolutt alle. Det understrekes at det ikke er noen faktorer som kan diskvalifisere deg fra å få ivaretatt menneskerettighetene dine. Menneskerettighetene skal beskytte alle som er underlagt en stats jurisdiksjon. Alle skal beskyttes, dette favner også papirløse og kriminelle (Høstmælingen, 2010, s.27). Et eksempel på dette er at selv etter handlingene den 22.juli, hadde terroristen fremdeles mulighet til å gå til sak mot den norske stat av den grunn at han ikke følte at menneskerettighetene hans var ivaretatt (Brustad, L & Mogen, T 2018). Selv om saken til Breivik ble avvist var det på grunnlag av at retten ikke så på dette som brudd på menneskerettighetene, likevel har han de samme menneskerettighetene som alle andre. Det at menneskerettigheter er universelt er et grunnleggende prinsipp. Det er nødvendig for elevene å ikke bare vet at menneskerettigheter er tilgjengelig for alle, men at de forstår at selv en velkjent terrorist har i teorien rett til å få de ivaretatt.

### 3.2.1 Tidligere forskning menneskerettigheter

Vesterdal diskutert hvilken rolle menneskerettighetsundervisning i Norge har i møte med utenrikspolitikk og den nasjonale identiteten (Vesterdal, 2019). Videre argumenterer Vesterdal for at Norge har en plikt til å innføre menneskerettighetsundervisning av en moralsk og internasjonal karakter. Basert på Vesterdal sin egen doktorgradsavhandling fra 2016 (Vesterdal, 2016) forteller forskningen som ble gjennomført at utfordringer knyttet til implementering av menneskerettighetsundervisning er like i Norge som internasjonalt (Vesterdal, 2019, s.17). Videre i studien forklarer han en tendens til at når det undervises om menneskerettigheter i Norge så blir fokuset lagt på menneskerettighetsbrudd i land utenfor Norges landegrenser. Når dette blir hovedfokuset settes det spørsmål om substansen i undervisningen om menneskerettigheter (Vesterdal, 2019, s.17).

I konklusjonen til denne artikkelen ble det trukket frem at menneskerettighetsundervisning i stor grad ble brukt som et virkemiddel i undervisningen om andre tema slik som demokrati i forhold til politikk (Vesterdal, 2019, s. 17). Dette gjør at elevene ikke får innblikk i en helhetlig menneskerettighetsundervisning av den grunn at den kun blir brukt for å belyse andre tema. Konsekvensen kan være at menneskerettighetenes egenverdi forsvinner, elevene kan da gå glipp av ulike aspekter ved menneskerettighetene som er særegen når man lærer om rettighetene som et enkeltstående fenomen.

Et annet funn er at menneskerettighetsundervisning ofte er preget av et hvordan land utenfor Norges landegrenser bryter menneskerettighetene (Vesterdal, 2019, s. 17). Videre påpekes det at det er et gap mellom retorikk og praksis. Dette bidrar til å stoppe en implementering av menneskerettighetsundervisning etter det originale formålet (Vesterdal, 2019, s. 17). Dette kan bidra til at elevene får et bilde av menneskerettigheter som at de bare blir brutt i land med stor motsetning til Norge. Vi kan se dette i sammenheng med hvordan elevene ser på seg selv i forhold til verden rundt seg. Dette gjør det relevant å se på teorien orientalisme.

### 3.2.2 Orientalisme

Begrepet orientalisme ble først brukt av Edward Said i sin bok fra 1994, som opprinnelig ble utgitt i 1978. Orientalismen har sitt utgangspunkt fra historien hvor det har blitt skapt et skille basert på blant annet kolonialisme, rasisme og slaveri (Samnøy, 2015, s.108). Oppdagerne la i stor grad premisser for verden ved hvordan de omtalte personene de møtte underveis på reisen med ord som “ville”. Videreføring av denne tankegangen resulterte i at orientalisme defineres basert på teorien til Edvard Said som en vestlig oppfatning av at mennesker i Sør er ulik oss i Nord (Samnøy, 2015, s.108)

Forordet i Suids bok presenterer de to begrepene Orienten og Oksidenten. Begge disse begrepene er basert på skapte ideer uten base i virkeligheten. Oksident-begrepet er knyttet til de vestlige landene som vi antar har lik levemåte og kultur som de europeiske landene. Dermed er det en motpol til Orienten (Said, 1994, s.3). Orienten blir kalt “en mystisk sensuell og fjern verdensdel med egne iboende kulturelle trekk vesentlig annerledes enn de som eksisterer i Oksidenten” (Said, 1994, s.3). Dette blir en motpol mot Orienten. Kontrasten mellom oss i vesten (Oksidenten) og de andre, for eksempel i Afrika og Midtøsten (Orienten).

Norge og andre vestlige land blir ofte i denne teorien fremstilt som de rasjonelle og fornuftige mot de andre som er irrasjonelle og underutviklet. Det påpekes også at det er en fremstilling om “de der nede på kartet” som underutviklet og på bunnen av hierarkiet (Samnøy, 2015, s.108). En slik forståelse av verden rundt oss kan gi konsekvenser for hvilke holdninger vi har til land som har andre kulturer og styresett enn «vi». Slike antagelser kan være uheldig av den grunn at vi i Norge kan oppleve oss selv som suverene i forhold til andre.

### 3.3 Skjema og ramme

I denne delen av teorien skal jeg ta for meg begrepene rammer, skjema, keying og overflate bevis. Jeg vil nå gå systematisk gjennom begrepene. Jeg vil understreke at de ulike begrepene må ses i sammenhengen med hverandre, dette gjelder spesielt skjema og ramme begrepene. Kort fortalt så danner vi rammer for hvordan vi tolker ulike situasjoner ut fra skjemaene våre.

I boken *Framing in discourse* av Deborah Tannen ble det skrevet følgende om Knowledge scheme (skjema):

“We use the term knowledge scheme to refer to participants' expectation about people, objects and setting in the world, as distinguished from alignments being negotiated in a particular interaction” (Tannen,1992, s.60).

Jeg tolker dette som at skjemaer er noe alle mennesker har som en internalisert forståelse basert på tidligere opplevelser og erfaringer. Disse er ikke konstante, men i møte med andre personer kan dette gi nye opplevelser som gjør at skjemaene kan endres eller utvides.

Begrepet frame eller ramme handler om at både mennesker (og dyr) har en evne til å bytte signaler for å få oppfatte en bestemt mening (Tannen, 1992, s.18). Hva som er rammen, blir påvirket av en rekke faktorer. Vi kan tenke på dette som en bilderamme. Alt som skjer i et menneskes liv skjer innenfor en bestemt ramme, og rammen er ulik fra person til person. Rammen blir dannet på bakgrunn av de skjemaene vi bruker for å forstå den bestemte situasjonen.

Rammene handler om hvordan vi velger et av de tilgjengelige skjemaer for å forklare og forstå verden rundt oss. For eksempel kan to personer på bakgrunn av de ulike skjemaene de har forstå den samme situasjonen ulikt. For eksempel er humor noe som kan forstås ulikt basert på hvilke skjema personer har. Et eksempel er når Atle Antonsen møtte Sumaya Jirde Ali på bar. Det som av Antonsen blir tolket som humor ble tolket av Jirde som rasisme (Danielsen, Klevjer et al., 2022). Dette viser tydelig hvordan to ulike skjema kan gjøre at samme situasjonen oppfattes ulik.

Et eksempel mellom forholdet mellom skjema og ramme presenterer Tannen i boken sin *Framing in discourse*. I situasjonen fortelles det om en telefonsamtale der Tannen selv pratet med en venn (Tannen, 1992, s.61). Midt under samtalen ropte vennen “STOPP MED DET!”. Basert på Tannen sine eksisterende skjema visste hun at vennen hennes akkurat nå passet en annen sin hund. Basert på dette skjemaet gjenkjente Tannen situasjonen innenfor den spesifikke rammen “Å disiplinere et dyr”. Uten dette skjemaet ville Tannen fått problemer med å identifisere situasjonen innenfor den bestemte rammen.

Keying handler om at eksisterende skjemaer blir transformert slik at en situasjon blir tolket på en ny måte (Goffman, 1968, s.45) Jeg tolker denne teorien som at man tar utgangspunkt i en spesiell ramme som er dannet basert på en rekke tidligere erfaringer og opplevelser. Likevel når en person kommer i ulike situasjoner og de blir møtt med erfaringer som utfordrer deres originale ramme kan keying forekomme. Når keying forekommer blir rammen til personen transformert slik at grunnlaget de har for å forstå en situasjon blir endret.

Et eksempel på keying i dagliglivet er når en persons ramme har blitt transformert slik at situasjonen får ny mening (Goffman, 1974, s.45). Dette trenger ikke å være noe stort og dramatisk som endrer synspunkt på komplekse problemer som rører ved ens identitet. Et eksempel kan være om du skal i et planlagt møte med en du har et forholdt utover kun det profesjonelle. Før møtet er det naturlig å ha en kort “small talk” om hverdag, jobb osv. Til slutt må en av deltakerne ta initiativ til å begynne det faktiske møtet om det planlagt tema. Når dette skjer, blir rammene endret fra noe uformelt til noe formelt. Da har keying blitt foretatt

Et annet begrep jeg vil presentere er surface evidence kan på norsk oversettes til overflatebevis



Ofte kan man identifisere overflatebevis ved å se at det blir foretatt en sammenligning mellom linjene. For eksempel om vi ser på formuleringen «For et ryddig hjem!», ligger det til grunn at personen sammenligner hjemmet med et som ikke er like ryddig. Overflate bevis handler om at det er en forventning basert på det som blir sagt (Tannen & Wallat, 1992, s.22). I utsagnet over kan vi identifisere at når det blir påpekt at dette var et ryddig hjem, blir det sammenlignet med et eller flere hjem som ikke er ryddig. Dermed kan vi ved hjelp av overflatebevis si noe om at personen har erfaring med hjem som er uryddig.

Et eksempel på dette er om for eksempel et barn hadde kommet på besøk hos en venn og spør «Hvor er trampolinen deres?». Vi kan da identifisere at det hos dette barnet ligger en forventning om at trampoline er noe som hører til alle hjem. Dette barnet sier ikke at trampoline er noe alle må ha i hjemmet sitt, men på grunn av måten spørsmålet blir stilt på kan vi identifisere en antydning om at trampoline er en del av hjemmet.

Videre vil jeg presentere metoden jeg har brukt for å samle inn datamaterialet. Det er datamaterialet samlet ved hjelp av metoden jeg skal presentere som vil være utgangspunkt for min analyse. I analyse delen vil teorien jeg har presentert ovenfor bli brukt for å diskutere de ulike utsagnene hentet fra intervju og observasjon. Nå vil jeg gi en detaljert prestasjon over min hvordan jeg har brukt forskningsmetodene intervju, observasjon og spørreundersøkelse for å samle inn data.

## 4. METODE

I dette kapittelet skal jeg ta for meg metoden jeg har brukt i mitt forskningsprosjekt. Jeg har utført en casestudie hvor jeg har sett på hvilke forståelser en 7.klasse i Bergen har om demokrati og menneskerettigheter. For å finne ut av dette har jeg tatt i bruk triangulering i form av spørreundersøkelse, observasjon og intervju. Jeg vil videre i denne oppgaven gjøre rede for utvalget mitt, før jeg forklarer begrepet triangulering og ser dette i relasjon med min metode, samt hva intervju, spørreundersøkelse og observasjon innebærer for min oppgave. Til slutt vil jeg reflektere over de etiske vurderingene.

Jeg har valgt å ta i bruk kvalitativ metode for å svare på min problemstilling. Kvalitativ metode henter inn informasjon gjennom språk (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 64). Formålet med kvalitativ metode er at det skal være et virkemiddel for å forstå den andre (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 95). I dette tilfelle blir de andre elevene som deltok i studiet. Kvantitativ metoder i kontrast handler om å samle inn empiri ved hjelp av tall (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 99)

I mitt forskningsprosjekt valgte jeg kvalitativ over kvantitativ. Hovedgrunnen jeg ser på det som var nødvendig for å kunne gå i dybden av elevens forståelse av demokrati og menneskerettigheter. For å gå i dybden så jeg på det som mest hensiktsmessig å primært bruke typiske kvalitative metoder som intervju og observasjon. Likevel har jeg brukt spørreundersøkelse som er kvantitativ metode når jeg gjennomførte en spørreundersøkelse. Jeg brukte en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode, med mest vektlegging på kvalitativ.

### 4.1 Utvalg

Utvalget mitt er en 7.klasse i Bergen, som til dels er et sannsynlighetsutvalg. Et sannsynlighetsutvalg innebærer at utvalget gjøres på en slik måte at alle i populasjonen har like stor sannsynlighet for å bli trukket ut (Gleiss & Sæther, 2021 s.38). I mitt forskningsprosjekt har jeg søkt etter en tilfeldig 7.klasse i Bergen, uten noen andre forbehold. Av den grunn kan vi si at dette var et sannsynlighetsutvalg. Likevel kom jeg i kontakt med denne klassen gjennom Raftostiftelsen som hadde et nettverk av skoler de samarbeidet med. Dette avgrenset utvalget ved at det kun blir tatt utgangspunkt i skoler som var en del av dette nettverket

Portvakt defineres som “aktør med kontroll over ankomstlinjer til informantene” (Gleiss & Sæther, 2021 s.41). Portvaktene kan hjelpe til å samle inn informanter til forskningsprosjektet, samtidig som de kan virke som et hinder som begrenser tilgang til mulige informanter. Vi kan si at Raftostiftelsen på mange måter fungerte som en portvakt for mitt forskningsprosjekt. De bisto med å ta kontakt med skoler som kunne være aktuelle for mitt forskningsprosjekt. Samtidig som ved at de selektivt tok kontakt med skoler innenfor deres nettverk var med å begrense min tilgang. Det var en fordel for meg i innsamling av informanter å samarbeide med organisasjonen av den grunn at Raftostiftelsen er en kjent organisasjon med et godt rykte, dermed er det en forventning om at de oppleggene de har produsert har en god kvalitet.

## 4.2 Casestudie

Casestudie er en fellesbetegnelse for å studere en «case» som er avgrenset i tid og rom (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 63). Min casestudie baserer seg på en 7.klasse sin opplevelse og forståelse av demokrati og menneskerettigheter basert på tre undervisningstimer med opplegget “On the tightrope”. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i kun disse timene, med mulighet for elevene å dra inn andre erfaringer og meninger i intervjuet. I casestudie er konteksten helt sentral (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 63). Konteksten i dette studie er at dette ble gjort i en 7.klasse i forbindelse med undervisning i samfunnsfag. Undervisningsopplegget er laget av Raftostiftelsen for elever på mellomtrinnet. En annen kontekst er at det blir gjort på en offentlig barneskole i Bergensområdet.

Dette er en enkelcasestudie. Formålet med denne typen studie er “å presentere en grundig forståelse av en enkeltcase” (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 64). Jeg vil med hjelp av triangulering som metode få kunnskap om hvordan den enkelte eleven forstår menneskerettigheter og demokrati. Videre i boken *Forskningsmetoder for masterstudenter i lærerutdanningen* står det at dersom forskeren mer generelt ønsker å belyse og forstå en sak, kan forskeren benytte seg av en case for å belyse dette (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 64).

I mitt masterprosjekt har jeg benyttet meg av en case som virkemiddel for å belyse elevenes forståelse av demokrati og menneskerettigheter. Jeg har benyttet meg av en tilfeldig 7.klasse i et forsøk overføre funne for å kunne si noe om de andre 7.klasser i Bergen. Med tanke på at

dette er i stor grad et sannsynlighetsutvalg vil det i teorien være mulig å overføre kunnskapen om forståelse til andre elever på 7.trinn.

Om forskeren velger en case for å belyse noe kan vi kalle dette en “instrumentell casestudie (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 64). Basert på dette vil jeg argumentere for at min studie er en blanding mellom enkeltcasestudie og instrumentell casestudie. Vi kan ikke kalle dette en instrumentell casestudie av den grunn at det er et smalt utvalg, og før vi utfører forskningen på en større skala vet vi ingenting om resultatene samsvarer på en generell basis. Likevel kan vi anta noen koblinger basert på en rekke samsvarende faktorer mellom 7.klassen som deltok på studie og generelle 7.klassinger.

### 4.3 Triangulering

Triangulering er en måte å styrke pålitelighet og gyldighet ved å kombinere datasamlingsmetoder, forskere, forskningsdesign og datakilder (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 236). Å ta i bruk flere ulike metoder for å samle inn data er den vanligste måten å sikre triangulering. I mitt datamateriale har jeg gjort denne trianguleringen ved å bruke de tre forskningsmetodene intervju, observasjon og spørreundersøkelse.

Intensjonen med triangulering er å beskrive virkeligheten fra flere ulike sider, i et forsøk på å få et helhetlig bilde av en kompleks verden (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 237). Mine forskningsmetoder gir meg ulik kunnskap om elevenes forståelse. Ved hjelp av spørreundersøkelsen får jeg innblikk i det første elevene skriver når de blir spurt om hva demokrati og menneskerettigheter er. Observasjonen gir meg mulighet til å fange opp spontane tanker og utsagn som oppstår i undervisningssituasjonen. Intervjuet gir meg mulighet til å snakke med elevene om ulike aspekter ved deres forståelse som går utover det de erfarer og forstår med utgangspunkt i undervisningen.

En annen side med triangulering er at det kan brukes til å sjekke om funnene samsvarer på tvers av metodene (Gleiss & Sæther, 2021 s.41). For meg blir det mest naturlig å se etter samsvar mellom intervju og observasjon. Jeg ser om det er et samsvar mellom de samtalene oppsto under undervisningen og den forståelsen elevene viser intervjusituasjonen. Om det er eller ikke er

samsvar mellom resultatene fra de ulike forskningsmetodene jeg har tatt i bruk vil dette også være et funn.

#### 4.4.1 Observasjon

Observasjon som forskningsmetode i kvalitativ forskning blir gjort i situasjoner som utspiller seg naturlig uten unaturlig påvirkning (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 113). Som forsker får man da studert både de menneskelige reaksjonene som oppstår, samt det fysiske stedet det skjer. I mitt forskningsprosjekt foregikk observasjonen ved at jeg observerte den utvalgte 7.klassen når de gjennomførte undervisningsopplegget “On the tightrope”.

Som forsker inntok jeg rollen som fullstendig observatør. Dette innebærer at jeg som forsker hadde ingen tilknytning til undervisningsopplegget som ble gjennomført og i liten til ingen grad samhandlet med elevene under observasjonen (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 115). Grunnen til at jeg valgte å innta denne rollen er for at jeg ønsket å observere spørsmål og reaksjoner som elevene uttrykte uten at jeg var med på å lede undervisningen. Ved å innta en rolle som fullstendig observatør minimerte jeg påvirkningen min som forsker. Likevel ble ikke elevene fullstendig upåvirket av min rolle, av den grunn at min tilstedeværelse som observatør var noe som vakte fra en «normal» undervisningstime.

Jeg tok i bruk semi-strukturert observasjon. Semi-strukturert observasjon gir mulighet til en mer utforskende tilnærming (Gleiss & Sæther, 2021 s.104). Til forskjell fra det som kalles ustrukturert observasjon har semi-strukturert observasjon en ide om hva som skal ses etter i observasjonen, men forskeren er åpen for nye innfallsvinkler. I mitt forskningsprosjekt var dette hensiktsmessig av den grunn at jeg kunne observere andre hendelser og utsagn som oppsto selv om det gjerne ikke var dette jeg planlagte å observere. Dette gjorde at jeg fikk andre innfallsvinkler i arbeidet med å besvare problemstillingen.

#### 4.4.2 Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelse er brukt for å hente inn kvantitativ data. Om en spørreundersøkelse er basert på et representativt utvalg kan det gi god informasjon som kan generaliseres til en større populasjon (Gleiss & Sæther, 2021 s.104). Dette er ikke formålet med spørreundersøkelsen jeg

foretar i min masteroppgave. Det er en smal undersøkelse med kun to spørsmål som kun blir gjort i klassen som gjennomførte undervisningsopplegget “On the tightrope”. Den eneste populasjonen denne spørreundersøkelsen kan si noe om er den utvalgte 7.klassen.

Formålet med min bruk av spørreundersøkelse var at jeg kunne bruke svarene til å produsere to ordskyer. Den ene sier noe om elevenes forståelse om menneskerettigheter, og den andre sier noe om elevenes forståelse av demokrati. Dette ble gjort ved at elevene måtte svare på de to følgende spørsmålene:

Hva tenker du når du hører ordet demokrati?

Hva tenker du når du hører ordet menneskerettigheter?

Formålet med spørreskjema er at det gir forskeren den informasjonen den trenger, samtidig som det er lett og raskt for informanten å svare på (Gleiss & Sæther, 2021, s.144). Spørreskjema i denne forbindelsen ble delt ut på slutten av en lang skoledag for elevene, derfor var det viktig at spørsmålene var enkle å forstå og svare på. Spørreskjemaet mitt ga innsikt i elevenes spontane tanker når de hørte disse begrepene, men ikke noe mer enn det som kan betegnes som overflatisk kunnskap. Å bruke denne spørreundersøkelsen til å si noe om elevenes forståelse om demokrati og menneskerettigheter krever at det ses i sammenheng med den ytterlige empirien som er samlet inn.

#### 4.4.3 Intervju

Det som skiller intervju fra den daglige hverdagssamtalen er at i et intervju går man i dybden av en tematikk med hensikt om å utvikle kunnskapen om det spesifikke temaet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 117). Med tanke på min masteroppgave har hensikten med å ta i bruk intervju som en av mine forskningsmetoder vært at gjennom samtale med elevene, var det mulig å få innsikt i deres forståelse om de to temaene.

Jeg valgte å ta i bruk semistrukturert intervju. I semistrukturert intervju har forskeren bestemt tema og har noen forslag til spørsmål. Forskeren er ikke avhengig av å stille spørsmålene, men gjør det kun om det er naturlig (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121). Forskeren kan underveis i intervjuet komme med nye spørsmål som spontant har oppstått som et resultat av samtalen med forskningsdeltakeren.

I mitt forskningsprosjekt var dette den mest hensiktsmessige måten å organisere intervjuet på. Jeg anerkjente at med tanke på det undervisningsopplegget «On the tightrope» kunne det dukke opp andre vinklinger som kunne være relevant å følge opp videre. Dette ga meg mulighet å stille spørsmål underveis som ga mer kunnskap om elevenes forståelse. For eksempel ble det mulig å snakke mer med elevene om menneskerettssituasjonen i Kina enn originalt planlagt.

Jeg valgte å ta i bruk individuelle intervjuer til fordel for det som kalles gruppeintervju. I et individuelt intervju er samtalen i stor grad styrt av forskeren ved å stille spørsmål til den aktuelle informanten. I et gruppeintervju har intervjuer en mer tilbaketrukket rolle, mens deltakerne i intervjuet prater seg imellom (Gleiss & Sæther, 2021 s.80) Forskeren bryter gjerne inn for å sikre at samtalen holder seg på riktig spor. Det som er positivt med et gruppeintervju er at de ulike deltakerne kan spille på hverandre og dermed kan de komme med flere tanker enn om det kun var en og en.

I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å ta i bruk individuelle intervjuer. Grunnen til dette er at jeg var interessert i hva som var den enkelte elevens forståelse av demokrati og menneskerettigheter. I et gruppeintervju kunne det vært utfordrende å skille de ulike elevenes personlige syn fra hverandre. Når det er individuelle intervjuer er det lettere å identifisere forståelsen til den enkelte elev, og stille oppfølgingsspørsmål basert på den enkelte informanten sin kunnskap.

#### 4.5 Analyse

Analyse handler om å finne mening i dataene og å utvikle en forståelse av casen som er studert (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 157). Analyseprosessen handler om å forstå ulike situasjoner og hendelser, og deretter bruke disse til å si noe om lignende hendelser eller situasjoner. Det er forskeren selv og problemstillingen som er med på å avgjøre hvilke analysemetoder man tar i bruk.

I mitt forskningsprosjekt tok jeg i bruk direkte analyse som er et vanlig analyseverktøy når man analyserer casestudier. Denne analysemetoden er preget av at forskeren analyserer enkelthendelser (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 157-158). På samme måte tok jeg for meg et

og et moment fra intervju eller observasjon for å analysere hva akkurat det kan bety. I noen tilfeller så jeg det i relasjon med andre elevutsagn. Likevel var analysen min begrenset til enkelthendelsene.

Når jeg begynte å analysere empiri fra mitt forskningsprosjekt tok jeg i bruk koding. Å kode et datamateriale er i dette tilfelle å dele opp intervjuene jeg har foretatt i mindre deler og gi dem koder (Gleiss & Sæther, 2021 s.173). Kodene som jeg fant hensiktsmessig å gi var følgende:

1. Generelt om undervisningsopplegget
2. Uigurene
3. Kina
4. Demokrati
5. Menneskerettigheter

Ved hjelp av disse kodene satte jeg ord på datamaterialet. Jeg forenklet datamaterialet og reduserte dermed datamaterialet til mindre koder (Gleiss & Sæther, 2021 s.174) Etter å ha laget disse kategoriene sorterte jeg intervjuutsagnene etter hvilke som kunne være aktuelle å ta med i analysedelen. Deretter var det naturlig å jobbe med å se de ulike kategoriene i sammenheng med hverandre slik at jeg kunne plassere dem i tre separate analysedeler. Et analysekapittel som tok for seg demokrati, og et som tok for seg menneskerettigheter og det siste som omhandlet vi og de andre.

#### 4.6 Etiske vurderinger

Forskningen min har vært på elever under 15 år. Dette var noe jeg så på som viktig for forskningen min av den grunn at jeg ønsket å si noe om barneskoleelever sin forståelse av demokrati og menneskerettigheter. Det at elevene er under 15 år stiller større krav til meg som forsker for å ivareta deres interesser. For å sikre elevene i dette forskningsprosjektet kreves det samtykke fra foreldrene for at de skal delta (Gleiss & Sæther, 2021 s.44). Dette samtykket er systematisert og tatt vare på. Selv om elevene hadde fått samtykke til å delta av foreldrene var jeg tydelig på at de selv bestemte om de ønsket å delta på intervjuet, og på denne måten ble elevenes selvbestemmelse ivaretatt.



Konfidensialitet i forskning innebærer at man begrenser hvem som har tilgang til datamaterialet, og at empirien blir anonymisert slik at det ikke kan spores tilbake til en person (Gleiss & Sæther, 2021 s.45). Dette var noe jeg tok hensyn til når jeg gikk gjennom mitt datamateriale. Alle utsagnene ble vurdert om de var anonymisert til en så stor grad at verken utenforstående eller andre i klassen kunne identifisere hvilken elev det er. Utsagn der elevene snakket om personlige erfaringer og bakgrunn som kunne føre til gjenkjenning ble ikke tatt med.

En utfordring var at det kun var en del av klassen som hadde samtykket til å delta i forskningsprosjektet. Dette betydde at da jeg observerte undervisningen til elevene var jeg nødt til å være oppmerksom på at jeg kun registrerte hva som ble sagt og gjort av elever som foreldrene hadde samtykket at de fikk hver med på prosjektet. Dette krevde at jeg som forsker identifiserte hvor de enkelte elevene som hadde samtykke satt i klasserommet. Likevel kunne dette være utfordrende for om det ble en diskusjon mellom noen elever hadde jeg gjerne ikke mulighet til å ta den med på bakgrunn av at en eller flere elever manglet samtykke,

Videre vil jeg nå presentere funnene jeg har oppdaget etter å ha fullført og analysert datamaterialet mitt. Funnene jeg presenterer i analysen er resultater fra intervju, spørreundersøkelse og observasjon av 7.klassen. Ved hjelp av denne empirien skal jeg nå gå videre til å besvare problemstillingen min: "Hvilke forståelse har elever på mellomtrinnet om demokrati og menneskerettigheter?"

## 5. DEMOKRATI

I neste delen av min masteroppgave skal jeg analysere resultatene fra min forskning. Jeg vil begynne med å se på ordskyene som var et resultat av spørreundersøkelsen, og i tillegg bruke noen sitater fra mine observasjonen. Hovedtyngden av denne analysen vil være fra intervjuene med 7.klassinger. Dette er et valg jeg har tatt da det gir mer innsyn i elevene sine erfaringer og opplevelser som kan hjelpe å si noe om deres forståelse av demokrati og menneskerettigheter. Jeg har valgt å dele analysen og drøftingen min inn i tre separate kapitler. Et tar for seg demokrati, et menneskerettigheter og dert siste tar for seg om vi og de andre perspektiv. Grunnen til at jeg valgte denne inndelingen var at leseren får større innsikt i oppgavens kjernefunn når det blir presentert i tre ulike kapitler.

I kapittel 5 (demokrati) vil jeg snakke om elevers forståelse av demokrati i lys av teorier som er relevant for å belyse ulike synspunkter i intervjumaterialet mitt. Jeg vil blant annet snakke om det ved hjelp av teorier om realistisk og idealistisk demokrati, samt teori om globalt medborgerskap og demokratisk danning. I kapitel 6 (menneskerettigheter) skal jeg se på elevenes forståelse av menneskerettigheter i lys av teorien om relativ fattigdom og deprivasjon. For å avslutte analysen vil jeg i kapitel 7 (vi og de andre) handler om vi og de andre i lys av teorien orientalismen.

Et gjennomgående fokus i min oppgave er begrepene realistisk, idealistisk, harmoni og konfliktperspektiv. Teoriene er relevant for å si noe om elevenes forståelse med utgangspunkt i datamaterialet. Jeg vil også bruke rammeanalyse gjennom de tre kapitlene for å analysere funnene. Grunnet til at jeg har valgt disse teoriene det er hensiktsmessige metoder for å gi kunnskap om elevenes forståelse.

### 5.1 Hva tenker elevene når de hører demokrati?

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for mine forskningsfunn basert på mitt masterprosjekt knyttet til demokrati. Jeg vil først basert på ordskyen samt annen forskning si noe om elevenes tillit til myndigheter. Jeg vil gjøre noen observasjoner om hvilke syn elevene har på demokratiet

før jeg vil diskutere hvordan dagsorden påvirker demokratiet. Jeg vil avslutte dette kapitlet med å si om forholdet mellom demokratisk dannelse og elevens rolle som globale medborgere.

## Hva tenker du når du hører ordet demokrati?



I denne analysen vil jeg først se på ordskyen som er produsert som et resultat av spørreundersøkelsen. Ordskyen fungerer som et verktøy for å fange opp det første elevene tenker på når de hører ordet demokrati. Den kan ikke brukes alene til å si noe spesifikt om elevenes forståelse, men kan være et nyttig verktøy for å poengtere syn som har kommet frem i intervjuet. Dette vil jeg bruke som bakgrunn mens jeg drøfter utsagn fra observasjon og intervju.

Jeg vil nå ta for meg slutten av filmen «On the tightrope» og et utsagn en av elevene kom med da filmen endte. Det blir fortalt litt om hva som skjedde videre med de ulike personene fra filmen. Etter dette kommer det noen svarte sider med tekst. Det siste som skjer i filmen, er en svart skjerm der det står følgende:

“Thousands of Uighurs are in prison for demanding their basic freedom.  
China claims they are terrorists”  
Sitat hentet fra filmen «On the tightrope» (28.11.2022)

Etter filmen ble det en diskusjon mellom elevene om det de hadde sett. Det var en elev som spesielt reagerte på denne teksten som kom på slutten av filmen. Eleven reagerte spontant og kom med følgende utsagn:

«På slutten av filmen så står det at Uigurene bare kjemper for sine rettigheter, mens Kina påstår at de er terrorister- Hvem skal vi stole på da?»  
Elev under observasjon (31.10.2022)

Eleven antyder at det er vanskelig å avgjøre hva som er rett når de blir møtt med to ulike forståelser av virkeligheten. Elevene har i stor grad blitt presentert fakta gjennom hele undervisningen som viser til at uigurene lever i en marginalisert livssituasjon. Likevel kan det virke som eleven synes det er vanskelig å stole på dette når de kinesiske myndighetene presenterer en annen historie som ikke samsvarer med den fortalt av uigurene selv.

Skjema handler om hvilke tidligere opplevelser elevene har knyttet til et tema, for eksempel i dette tilfelle demokrati. Når elevene fikk spørsmål om hva de tenker når de hører ordet demokrati, var det deres eksisterende demokrati-skjema som ble aktivert. En rimelig antagelse er at elevenes skjema i stor grad var preget av positive opplevelser knyttet til det norske demokratiet. Dette kan være en mulig forklaring på at elevene først og fremst assosierte demokrati med positive ord.

Vi kan se dette i relasjon med elevenes syn på demokrati. Det kan virke som om elevene som svarte på denne spørreundersøkelsen deler oppfatning om hva demokrati innebærer. Med utgangspunkt i ordskyen kan vi se at et flertall av elevene har valgt ord som er positivt ladet i forhold til demokrati, ord som flertall, flertallet bestemmer, alle del av samfunnet osv. Det er noen eksempler der elevene har problematisert ordet demokrati for eksempel med ordet krangel. Likevel basert på resultatet av ordskyen og intervju materiale kan en rimelig antakelse være at elevene primært ser på demokrati som noe positivt og uproblematisk. Dette kan bety at elevene har en forventning om at Norge og alle andre land har en styreform som gir lik mulighet for alle til å være med og bestemme. Dette kan være en konsekvens av at elever i Norge har høy tillit til det norske demokratiet generelt.

Tall hentet fra en ICCS-studie om 14 åringers tillit til institusjoner viser at den er høy på verdensbasis (Huang et al., 2016). Vi ser på tabellen på s.150 i artikkelen at elevene i Norge samt de andre skandinaviske landene har høyere tillit til alle de ulike politiske institusjonene (regjering, rettsvesen, storting og politiske partier) enn det som er det internasjonale gjennomsnittet. Dette er noe som samsvarer med den skandinaviske velferdsmodellen som er betinget av høy tillit til politiske institusjoner (Huang et al., 2016, s. 250). Basert på ordene elevene har valgt å uttrykke i ordskyen, er det en rimelig antagelse å anta at eleven har høy tillit til demokratiet. Basert på ordene rettferdighet, del av samfunnet osv. Elevene sier ikke eksplisitt med disse ordene at de har høy tillitt til menighetene. Likevel kan summen av de positive ordene, bli sett på som et overflatebevis på at elevene stoler på det norske demokratiet.

Med en forståelse av at elevenes syn på demokrati er med utgangspunkt i Norge, kan elevens utsagn gi en ny mening. Eleven har en forventning om at Kina er et demokrati, og derfor tar de det som en selvfølge at de kan stole på myndighetene. Dette kan ses i sammenheng med at elevene under intervjuet hadde lite kunnskap om hvordan situasjonen i Kina er. De fleste hadde overfladisk kunnskap som ikke gikk i dybden på den politiske og menneskerettslige situasjonen i landet. Om elevene har en forventning at Kina er et land hvor ting er ganske likt Norge, er det forståelig at elevene blir usikre på hvem de skal stole på.

I ordskyen tar elevene i bruk ord som i stor grad er positive knyttet opp til demokrati. Jeg tolker dette som overflatebevis på at elevene antar at Kina er et demokratisk land. Om vi ser dette i relasjon med utsagnet ovenfor kan vi tolke det som at eleven ikke mente at uigurene i seg selv var en troverdig kilde. Det er mulig at denne tvilen blir forsterket ved at Kina anklager uigurene for å være terrorister. I en norsk kontekst er stort sett ordet terrorist brukt i kontekst med høyreekstremismer som har utført brutale angrep for sin «sak», slik som Anders Behring Breivik og Philip Manshaus<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> De to mest kjente terroristene i norsk kontekst. Begge to er fengslet etter å bli dømt for terrorangrep.

Når norske politikere eller andre myndighetspersoner snakker om Breivik eller Manshaus som terrorister er det i stor grad en automatisk tillit til at de sier stemmer. Når kinesiske myndigheter bruker et så kraftfullt begrep som i norsk forståelse trolig er svart-hvitt i elevenes skjema, kan det være vanskelig for elevene å forstå hvordan uigurene ikke kan være terrorister. Som vist ovenfor har elevene stor tillitt til de norske myndighetene. En rimelig antagelse er at det er vanskelig for dem å akseptere at de kinesiske myndighetene lyver om at uigurene er terrorister.

Det som skjer i utsagnet over kan vi se på som et eksempel på at elevenes skjema blir utfordret. Eleven hadde et skjema som sier noe om hva et demokrati er. Dette skjemaet er preget av opplevelsene som barn i et demokratisk land. Når filmen avslutter med å påpeke at det ikke er samsvar mellom situasjonsoppfatningen til uigurene og kinesiske myndigheter, kommer det frem at eleven gjerne ubevisst hadde en antagelse om at de kinesiske myndighetene var lik de norske myndighetet. Utsagnet ovenfor kan tolkes som at eleven er i en prosess der deres skjema holder på å endres, men hen sine personlige erfaringer står så sterkt at dette ikke skjer automatisk.

7.klassingenes skjema handler om at alle erfaringene deres, måles opp mot det som skjer innenfor den norske demokratiets kontekst. Selv om de lærer på skolen om samfunn som ikke er demokratiske, vil erfaringene deres likevel være preget av Norge som demokratisk samfunn. Dette kan føre til at disse erfaringene står så sterkt at når elevene blir presentert med et syn som i stor grad er motstridende, vil erfaringene de bærer med seg fremdeles være dominerende når skjema dannes.

Å stille spørsmålsteget ved troverdigheten til uigurene til fordel for myndighetene i Kina kan vi tolke som er et forsøk på å støtte tidligere erfaringer og dermed opprettholde dannede rammer. Det kan virke som om eleven har problemer med å se en reel mulighet for at myndighetene vet om uretten uigurene opplever, og likevel velger å ikke gjøre noe med den. En rimelig antagelse er at eleven ikke tenker at dette kunne skjedd i Norge, og derfor stiller hen spørsmålsteget ved om dette er tilfellet i Kina.

Vi kan tenke oss at elevene ved videre arbeid med emnet ville opplevd keying. Keying er en prosess som gjør at det skjer en transformasjon i elevenes rammer. Altså at basert på nye opplevelser endrer elevens rammer seg for å samsvare med den nye informasjonen. Vi kan si

at eleven allerede var på vei inn i en keying-prosess ved å stille spørsmål om hvem som var til å stole på, istedenfor å automatisk anta at det var de kinesiske myndighetene. Elevens ramme vill bli endret på en slik måte at hen forstår mer av den systematiske undertrykkelsen uigurene opplever, og vil kanskje i fremtiden stille seg mer kritisk til de kinesiske myndighetene.

Skjemaene de norske elevene har om hva demokrati innebærer, tilpasses inn i en bestemt ramme når dette utsagnet kommer på slutten av filmen. Basert på denne rammen blir eleven usikker på hvem som er den mest troverdige kilden. Rammen deres er preget av høy myndighetstro basert på skjemaer som tilsier at man kan stole på det norske demokratiet. En elev fra for eksempel Kina med andre skjemaer knyttet til hva demokrati er, vil ha et annet utgangspunkt om de hadde sett denne filmen. For dem ville ikke det vært et spørsmål om hvem man kunne stole på, for de hadde det vært selvfølge at uigurene var en marginaliserte nasjonal minoriteten.

## 5.2 Realistisk og idealistisk syn på demokrati

I boken «Spadestikk i samfunnsdidaktikk» sitt fjerde kapittel skrevet av Harald Borgebund deler han demokratisyn i to: Realistisk og idealistisk demokratisyn (Borgebund, 2015) Han er tydelig på at han har et såkalt realistisk demokratisyn. I dette ligger han det at politikk har en konflikt side der politikere må fordele knappe ressurser (Borgebund, 2015, s. 87). Denne tilnærmingen problematiserer det at politikeren står overfor vanskelige moralske dilemmaer som det ikke finnes en klar løsning på. I kontrast definerer han et idealistisk demokratisyn som hva demokratiet kan oppnå og er dermed for lite opptatt av begrensningene som ligger i dette demokratiet. Det idealistiske synet handler om demokrati kan “løse” alle problemer (Borgebund, 2015, s. 94).

Ut fra elevenes kommentarer kan vi lese at elevene har et idealistisk syn på demokrati. Det kan virke som elevene ser på demokrati som en ressurs for samfunnet generelt, uten at elevene nevner konfliktsiden i politikk som oppstår når interessene ikke samsvarer. Når eleven setter spørsmålstegn ved hvem de kan stole på, kan dette være et tegn om at de ikke har forståelse for at demokrati kan ha en konfliktside Det kan virke som om de stiller spørsmål på bakgrunn av at de ikke kan forestille seg at myndighetene i Kina kan være delaktig i undertrykkelsen av uigurer. En rimelig antagelse kan være at elevene har en holdning om at demokrati er noe som

er tilgjengelig for alle. Konsekvensen av dette er at elevene kan ha en forestilling om at dette er tilgjengelig for alle, uten å tenke kritisk om hvordan eller hvorfor demokrati blir tilgjengelig for «alle».

Som nevnt ovenfor handler et realistisk syn på demokrati om at den politikken som er bestemmende for demokratiet er et resultat av kompromisser mellom de som har makt. Et eksempel på dette er når et parti går i regjering med et eller flere partier som gjerne er på den samme siden av den politiske skalaen, men har ulike synspunkt i ulike politiske saker. Dette gjør at når partiene bestemmer politikken må de gå i kompromiss på noen saker for å sikre gjennomslag for andre saker. Dette kan føre til at partiene må føre ulik politikk enn det partiet egentlig står for.

Vi kan også se dette i relasjon med harmoni- og konfliktperspektiver (Erdal & Granlund, s.138, 2021). Med utgangspunkt i utsagnet at elevene hadde et idealistisk syn, kan vi si at eleven på samme side også har et harmoniperspektiv. Det er en rimelig antagelse basert på blant annet ordskyen at eleven har et grunnleggende syn på demokrati som rettferdig og tilgjengelig for alle. Når eleven ser film som viser at uigurene undertrykkes av kinesiske myndigheter, kan vi anta at dette kommer i konflikt med elevens skjemaer om hva demokrati innebærer. For at helheten skal harmoniseres med elevens opprinnelige antagelser setter eleven spørsmålsteget ved om man faktisk kan stole på uigurenas perspektiv.

Ut fra funnen kan vi si at eleven i liten grad har et realistisk syn på demokrati. Det kan virke som om eleven ser på demokrati som noe universelt uten at det blir problematisert. På samme måte ser vi ikke noe spor av konfliktperspektiv i elevens utsagn. Det at eleven stiller spørsmålet kan tolkes som at hen ikke ser på maktforholdet mellom uigurene og kinesiske myndigheter som problematisk. Eleven identifiserer heller ikke de mulige politiske interessene de kinesiske myndighetene har ved å kalle uigurene terrorister.

Det å bruke realistisk og idealistisk syn parallelt med harmoni- og konflikt-perspektiv kan være nyttig for å se ulike sider av elevenes utsagn. Det idealistiske og harmoniske perspektivet har til felles at ingen av de problematiserer demokratiet og bruker demokratiet for å gi mening til en bestemt helhet. Realistisk og konfliktperspektiv handler i større grad om å problematisere og se andre sider av en bestemt sak. Realistisk syn handler om å se på hva som er realiteten i



demokratiet. Det samme gjør konfliktperspektivet i stor grad, men fokuset ligger på makt som fører til sosial ulikhet. Den største likheten er at begge perspektivene ser på makt og konsekvensene av den, samt maktkampen som kan utspille seg.

Vi kan si at disse realistisk/idealistisk/konflikt/harmoni perspektiv kan komme til uttrykk i ulike skjemaer, og basert på disse skjemaene vil elevene danne rammen for å forstå situasjoner i lys av de ulike tilnærmingene. Om rammen til elevene er basert på skjema preget av harmoni/idealistisk eller konflikt/realistisk syn på demokrati vil påvirke hvordan situasjoner som oppstår tolkes inn i rammen. Grunnen til dette er at erfaringene som personen har hatt med demokrati avgjør hvilken ramme de ser situasjoner i lys av. Basert på hvilke av disse synene som er mest fremtredende i elevenes skjemaer vil rammene påvirke hvordan for eksempel filmen om uigurene oppfattes.

For eksempel kan vi si at utsagnet ovenfor i stor grad er preget av et idealistisk syn på demokrati som fører til en forventning om at den kinesiske styreform er lik den norske. Dermed blir rammen eleven har når den skal forstå det siste som blir sagt i filmen at staten er troverdig. Basert på denne rammen finner eleven det utfordrende å kun stole på uigurene sitt om at de får menneskerettighetene brutt, når Kina som land påstår at de er terrorister. Dette bryter med elevens ramme, så spørsmålet eleven stiller etter filmen kan være et forsøk på å finne bevis for å opprettholde sine allerede dannede rammer.

Om man har istedenfor var preget av et realistisk syn på demokratiet, vil rammen også bære preg av dette, og dermed vil måten filmen forstås på, være ulik. Om elevene sitt perspektiv var i større grad preget av realistisk syn ville elevene muligens se de problematiske elementene i filmen tydeligere. De vil ha en rammeforståelse som er preget av at demokrati ikke alltid er den åpenbare styreform, og selv om et land har et demokrati på papiret er det ikke nødvendigvis slik i praksis. Dermed vil det være mer tydelig at uigurene er i en marginalisert posisjon.

Med utgangspunkt i Kina sin grunnlov kan det virke som at det er gode muligheter for at befolkningen kan ha innflytelse på politikken, men realiteten er at partiet Kinas kommunistiske parti er i sentrum av det politiske liv (Hansen & Thøgersen, 2013, s.78) Dette betyr at i motsetning til Norges flerpartisystem der det er flere partier som kjemper om oppslutningen, så

har Kina et ettpartisystem der det kun er ett parti som får all oppslutningen. Dette er til hinder for demokratiet når befolkningen ikke har et reelt valg.

En rimelig antagelse er at elevene i stor grad har et idealistisk syn på det norske demokratiet, der det ikke blir tatt hensyn til for eksempel konsekvenser av maktkamper. Vi kan si at de ulike politiske partiene i Norge har en maktkamp med hverandre. I praksis betyr dette at de kjemper om makt i form av gjennomslag. Gjennomslag vil si at partiet sin politikk blir ført i samfunnet. Når et parti får mye gjennomslag blir velgergruppen fornøyd, noe som kan være med å sørge for gjenvalg. Borgebund skriver følgende om maktkamp “Maktkamp er en viktig side ved det politiske liv. Den avgjør hvilke saker som kommer på dagsorden” (Borgebund, 2015, s. 97).

### 5.3 Dagsorden

Når vi snakker om dagsorden betyr det medias evne til å bestemme innhold og form på den politiske diskurs (Waldahl,1999, s.19). Tidligere var mediebildet styrt av at de ulike mediene var knyttet til politiske partier, men nå har media en mer selvstendig rolle på den politiske arenaen (Waldahl,1999, s.17). Dette gjør at media står mye friere til å sette lys på ting i samfunnet som kan være et problem, uavhengig av hvem som er ansvarlig. Media rapporterer også om hva som skjer i det politiske Norge. Når det utspiller seg en maktkamp mellom politiske partier, skal media være en selvstendig aktør som skal nøytralt rapportere på hva som utspiller seg. Dette er slik som media i teorien bør opptre.

Det som blir” bestemt” at kommer på dagsorden får virkning på flere arenaer i samfunnet. Skolen er ikke et isolert forum, men blir til enhver tid påvirket av det som skjer i samfunnet rundt. Elevene skal være oppmerksomme på det som skjer i samfunnet rundt dem. Dette kan vi blant annet se i kompetansemålet for samfunnsfag der det står at etter 7.trinn skal elevene

“Presentere en aktuell nyhetssak og reflektere over forskjeller mellom fakta, meninger og kommersielt budskap i mediebilde” (Utdanningsdirektoratet, 2022b)

Et annet eksempel på at skolen ikke er separert fra samfunnet ellers ser vi i overordnet del. Ulike versjoner av ordet samfunn er nevnt 34 ganger gjennom hele den overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Om vi også tar med felleskap (nevnt 27 ganger) som kan brukes synonymt til samfunn, blir dette til sammen nevnt 61 ganger. Dette viser tydelig at det

som skjer på skolen ikke er et isolert vakuum fra resten av samfunnet. Skolen utdanner elever slik at de en dag blir forberedt på å bli en del av samfunnet, dette innebærer blant annet at de skal bidra med å ivareta og delta i de demokratiske prosessene. Derfor må det som er på dagsorden i samfunnet også bli implementert inn i skolehverdagen, slik at elevene blir kjent med samfunnets kontekster.

Flertallet av elevene hadde lite til ingen kunnskap om Kina som land. Vi kan sette spørsmålsteget ved om dette kan forklares med at den politiske og menneskerettslige situasjonen i Kina sjeldent har vært dominerende på dagsorden. Den politiske situasjonen er ikke noe som dominerer det norske mediebildet, og er dermed sjeldent med på å dominere dagsorden. Om ikke Kina som land har en stor rolle i media verken politisk og menneskerettslig, kan det forklare hvorfor elevene har lite kjennskap til landet.

Likevel var det en elev som kunne komme med noe kunnskap fra en sak som var mye oppe i media i januar/februar samme år som intervjuene ble gjort (2022).

Intervjuer: Disse barna levde jo i Kina. Har du hørt noe om hvordan det er å leve i Kina før?

Elev: jhha jeg har hørt litt om det. Det var veldig mange som var sure når de fikk arrangere OL.

Intervjuer: Ja. Husker du hvorfor de var sure for det?

Elev: Ja var det ikke sånn at de ble behandlet litt dårlig eller noe sånt

Elev 7.trinn (01.11.2022)

Før det ble arrangert OL i Beijing i 2022 var det flere medier som hadde oppslag som kritiserte det faktumet at Kina skulle være arrangør, flere oppfordret til å boikotte det store mesterskapet. Amnesty var blant dem som stilte seg kritisk til mesterskapet. Blant argumentene for hvorfor dette mesterskapet var problematisk, var diskriminering av uigurene på bakgrunn av deres språk og kultur (Amnesty internasjonal, 2022).

Eleven viser at hen har grunnleggende kunnskap om hva debatten rundt OL i Beijing handler om. Selv om eleven ikke eksplisitt nevner brudd på menneskerettigheter, så viste hen at det var problematisk at Kina skulle arrangere mesterskapet. Grunnen ifølge elevene var hvordan mennesker blir behandlet i landet som gjorde at det ble negative reaksjoner.

Før denne eleven deltok i dette undervisningsopplegget hadde hen allerede en forståelse om at Kina var et land som skilte seg fra Norge. Vi kan anta at elevene tidligere har hørt om Kina og OL. Basert på denne erfaringen har eleven opprettet et skjema som sier noe om Kina. Kunnskapen i elevens skjema omhandlet blant annet uenighet om landet burde arrangere OL, dette gjorde at skjemaet inneholdt en forståelse om at Kina var et land der ikke alle ble behandlet bra. Om eleven tidligere hadde hørt om Kina basert på den rike kulturen landet har, ville skjemaet blitt preget av dette. Resultatet av dette ville være at rammen eleven oppfattet undervisningen gjennom ville gjerne vært mer positivt innstilt til Kina, og elevens tidligere erfaringer ville preget skjemaet ubevisst.

Dette utsagnet viser at rammen som eleven har om Kina problematiserer menneskets livssituasjon. Dette er et resultat av at eleven i forbindelse med OL har fått med seg at menneskerettighetsbrudd finner sted. Når eleven allerede hadde internalisert som en del av sitt skjema at Kina som land ikke behandler befolkningen sin bra, kan vi anta at det var lettere for denne eleven å akseptere Kina som et udemokratisk land der menneskerettigheter blir brutt.

Eleven sin kunnskap om dette kommer fra nære personer rundt eleven eller nyheter (for eksempel NRKs supernytt). Medietilsynet sin undersøkelse fra 2022 viser til at blant 9-10 åringer er 94% som forholder seg til nyheter (Medietilsynet, 2022). I denne undersøkelsen blir nyheter brukt som et paraplybegrep for alt av både nyheter utenriks og innenriks, sport, underholdning samt andre saker man kan finne i avisen. Av jentene på barneskolen er det en størst prosentandel som interesserer seg for nyheter fra utlandet (42 %). Mens av gutter i denne aldersgruppen interesserer størst prosentandelen seg for sport (54 %). Det er 27% av jentene følger med på sport.

Disse tallene gir ikke informasjon om elevene som følger med på sport, også følger med på andre nyheter. Likevel kan vi bruke denne informasjonen til å si noe om at sport er en del av elevenes livsverden og virkemiddel i elevenes kunnskap om verden rundt. Om vi ser dette i lys av elevenes utsagn kan vi anta at det er sammenheng mellom interesse for sport som gjør at eleven ble bevisst på den menneskerettslige situasjonen i Kina. Om vi ser på tallene fra medietilsynet i relasjon med elevenes utsagn, kan en rimelig antakelse være at elever kan få kunnskap om problemstillinger knyttet til demokrati gjennom andre arenaer enn kun de som omhandler nyheter og utenriks. Når nyheter kombineres med sport, kan det føre til at en større

gruppe barn får kunnskap om dette. Samt at saker som for eksempel menneskerettighetsbrudd i OL kan kombineres for å gi kunnskap om sport.

#### 5.4 Daglig verden

Undervisning må alltid inneholde spor av den daglige verden, om den ikke gjør det får ikke elevene innsikt i den komplekse verden de lever i og dermed kan det bli utfordrende for dem å forholde seg kritisk (Ryen, 2021, s.177). Med utgangspunkt i intervjuene jeg har foretatt og ordskyen, kan man anta at når det kommer til Kina sin styreform har ikke elevene fått forståelse av kompleksiteten ved demokratibegrepet. Deres antagelse om hva et demokrati bør være har i stor grad utgangspunkt i Norge. Dette kan komme frem ved at elevene ikke har nyanser av hva begrepet demokrati innebærer knyttet til land som Kina.

Dette kan gjøre at det er vanskelig for eleven å stille seg kritisk. Vi så dette i utsagnet ovenfor der en elev stilte spørsmålstegn ved hvem man skal stole på av uigurer og de kinesiske myndighetene. Vi kan tenke at elevene ikke ser kompleksitet når det kommer til dette demokratibegrepet. Dette gjør at de synes det er vanskelig å ha et kritisk syn på de kinesiske myndighetene slik som filmen fremmer. Vi kan stille spørsmål ved om grunnen til dette er at elevene har utviklet en forenklet forståelse fra den daglige verden.

Likevel kan det være problematisk å påstå at elevene har en forenklet dagligverden da deres dagligverden er separat fra dagligverden barna i Kina har. Elevenes dagligverden vil ta utgangspunkt i deres egen hverdag og dermed kan vi anta at skolen har i oppgave å introdusere aspekter ved den mer komplekse verden til elevene. Dette kan forklare at elevens kunnskap om Kina i stor grad er preget av at de ikke kjenner til situasjonen i landet. Kina er ikke en del av deres hverdag. Kina er heller ikke en spesifikk del av kompetansen som er forventet at elevene skal lære etter 7.tinn (Utdanningsdirektoratet, 2020b). En konsekvens av dette kan være at antagelser om landet ikke basert på rett kunnskap.

De erfaringene elevene gjør seg i dagliglivet danner ulike skjema. Etter hvert som disse skjemaene blir dannet bidrar dette til å danne rammer i møte med den daglige verden. Dagligverden til elevene er fjernt fra uigurennes situasjon i Kina per nå. Dette er noe som gjør at det kan være utfordrende for eleven å sette seg inn i situasjonene. Skjemaer eleven har tilgang

til gir annen kunnskap og danner andre rammer enn den som er nødvendig for å sette seg inn i situasjonen til uigurene.

## 5.5 Demokratisk danning

Elevene skal gjennom demokratisk danning blitt opplært til å bli borgere som deltar i politikken på en meningsfull måte, samtidig som fokuset har vært på å internalisere de underliggende normene for demokrati som politisk likhet, toleranse og personlig autonomi (Borgebund, 2015, s. 94). En forklaring på elevenes syn ut fra modellen om demokratisk danning kan være at disse elevene har fått internalisert verdiene ovenfor på en slik måte at de blir «blind» for de mer komplekse og utfordrende sidene ved demokratibegrepet. Om fokuset blir ensidig på hvordan elevene tilegner seg politisk likhet, toleranse og personlig autonomi, kan det bli mindre søkelys på andre deler av verden der dette ikke blir en prioritet eller praktisert. For eksempel kan kunnskap om politisk likhet være lite hjelpsom når eleven skal lære om Kina.

Demokratisk danning har tradisjonelt vært rettet mot at eleven skulle opplæres til å bli aktive medborgere (Borgebund, 2022, s.218). I en ny globalisert verden blir fokus mer rettet mot globalt demokrati og deltagelse. Ut ifra dette kan vi snakke om globalt medborgerskap. Globalt medborgerskap handler om at elevene får en forståelse av at de er “verdensborgere”. Elevene har en forståelse om at det finnes en rekke globale problemer som gjerne krever løsning på tvers av landegrensene (Borgebund, 2022, s.215).

Med utgangspunkt i mitt intervjumateriale kan det tolkes at elevene i syvende klasse ikke hadde noe åpenlyst globalt perspektiv på medborgerskap. Et eksempel er denne samtalen med en av elevene.

Intervjuer: I noen oppgaver så skulle du late som om du var barna i filmen. Hvordan var det?

Elev: Altså jeg følte jo faktisk ikke hvordan det var å være disse barna. Så jeg følte meg som meg selv, men om jeg hadde følt det som de barna hadde det sikkert vært mer forskjell.

Elev 7.trinn (01.11.2022)

Her ser vi at eleven hadde fått i oppgave å sette seg inn i hvordan det var for barna i filmen. Eleven er tydelig på at selv om oppgaven skulle være et forsøk på å sette seg inn i uigurene sin livssituasjon, var dette ikke noe eleven lyktes med. Dette kan si noe om at eleven ikke ser seg selv som en global medborger av den grunn at hen ser sitt liv og sine erfaringer separert fra den livssituasjonen barna i filmen levde under. Det kan tolkes som at eleven mener at det som skjer med barna i filmen foregår separat fra deres livsverden som er dagliglivet i Norge.

Om tilfelle er at elevene ikke ser på seg selv som globale medborgere kan vi stille spørsmål om hva som hindrer dem fra dette. Er det at elevene ikke opplever uigurene sin livssituasjon som et globalt problem? Det er ikke noe som får direkte konsekvenser for noen andre enn de som lever i Kina og blir utsatt for denne diskrimineringen. Er det som hindrer eleven i å sette seg inn i livssituasjonen at det ikke er et globalt problem som direkte påvirker livet hen lever?

Om uiguresnes situasjon kan defineres som et globalt problem kan det være ulike meninger om. Vi kan se dette i kontekst med kosmopolitisk teori som omhandler “den moralske forpliktelsen hver enkelt borger har basert på de universelle menneskerettighetene” (Borgebund, 2022, s.218). I dette synet vil det at uigurene får brutt sine grunnleggende menneskerettigheter bli sett på som et globalt problem. Elevene og alle andre ville da ha en forpliktelse av moralsk grad til å engasjere seg. Likevel kan det være vanskelig for en 7.klassing som fremdeles går på barneskolen å se en naturlig måte å engasjere seg i noe som virker så stort og komplekst.

En rimelig antagelse basert på utsagnet over er at eleven synes det var vanskelig å tilpasse rammen sin på en slik måte at hen kunne sette seg inn i barnas livssituasjon. Dette er naturlig med tanken på at elevens ramme er basert på elevens dannede skjema fra den norske skole, noe som er en helt annen virkelighet med andre betingelser enn det som er realiteten til barna på filmen. Dermed er ikke elevenes rammer tilpasset for å kunne sette seg inn i opplevelsene da dette er så virkelighetsfjernt fra rammene basert på deres egen hverdag.

Vi kan si at virkemidlene fra undervisningsopplegget ikke var kraftfulle nok til at eleven opplever at rammene ble endret ved hjelp av keying. Rammene til eleven blir uendret, og dette gjør det utfordrende for eleven å sette seg inn i deres situasjon. Om eleven på bakgrunn av undervisningen fikk en stor følelsesmessig reaksjon som resulterte i keying, ville det gjerne dannet et nytt rammegrunnlag. Dette kunne resultert i en annen type forståelse. Med andre

rammer dannet av undervisningen ville gjerne forståelsen av situasjoner være ulik og det vil bli lettere å sette seg inn i barna sin situasjon.

Det at eleven ikke mestret å sette seg inn i uigurene sin livssituasjon kan være en hindring for å oppnå siste del av kompetansemålet : «Drøfte hva likeverd og likestilling betyr for et demokrati» (utdanningsdirektoratet, 2020b).

Om de hadde satt seg inn i uigures livssituasjon slik som var formålet med undervisningsopplegget, hadde de gjerne sett at det de hadde til felles med barna i filmen var nettopp at de alle var barn. Det som skilte dem, var at barna i filmen tilhørte en nasjonal minoritet. Basert på deres status som uigurer ble de ikke sett på som et likeverdig medlem av demokratiet og dette gjorde at de ble diskriminert. Om den norske eleven ovenfor hadde klart å relatere mer til barna, ville de gjerne fått en forståelse for at de kinesiske myndighetene ikke behandler uigurene som likeverdige. Elevene hadde fått en forståelse av hvilke konsekvenser dette får for demokratiet og de demokratiske prosessene i Kina. Noe som ville gitt rom for å drøfte likeverdets betydning for demokratiet.

I dette kapittelet har vi sett at elevene kan ha utfordringer med å avgjøre hvem de skal stole på i situasjoner der de blir presentert med perspektivet til uigurene og til de kinesiske myndighetene. Basert på dette kan vi si at elevene i stor grad har et idealistisk syn på demokrati der de har en forventning om at de kinesiske myndigheter tar vare på innbyggeren på samme måte som de norske. Vi kan også se at elevene overfører kunnskap fra for eksempel sportsnyheter til kunnskap. Dette ser vi ved at en elev kunne identifisere at innbyggeren i Kina fikk brutt sine menneskerettigheter basert på nyhetssaker knyttet til OL i Beijing. Avslutningsvis så vi at elevene hadde problemer med å sette seg inn i livssituasjonen til barna på filmen.



## 6. MENNESKERETTIGHETER

### 6.1 Hva tenker du når du hører ordet menneskerettigheter?

I dette kapitlet skal jeg ta for meg hvordan elevene forholder seg til at menneskerettigheter er noe alle har vs at det er noe alle bør ha. Dette vil jeg gjøre med å bruke ordskyen nedenfor samt et utsagn fra observasjonen. Jeg skal også i dette kapitlet se på hvordan elevene forholder seg til rettferdighetsbegrepet. Jeg vil avslutte dette kapitlet med å se på elevenes forståelse av hvorfor barna i filmen må gå på line. Dette vil være med å belyse hvordan elevene forstår uigurens livssituasjon. I de to siste delene av kapitlet vil jeg primært ta utgangspunkt i intervjumaterialet.

### Hva tenker du når du hører ordet menneskerettigheter



Ovenfor vises en ordsky som omhandler hva elevene tenker på når de hører ordet menneskerettigheter. På samme måte som ordskyen om demokrati, kan brukes til å identifiser at de første ordene elevene tenker på knyttet til menneskerettigheter i stor grad er positivt ladet. Kan vi også her benytte oss av overflatebevis fra denne ordskyen si at elevene i stor grad ser på menneskerettigheter som et nyttig virkemiddel. Ord som “alle mennesker likestilte” “Alle er fri” og “flertallet bestemmer” gir en rimelig antagelse av at elevenes primære instinkt er at menneskerettigheter er noe positivt. Likevel kan vi se eksempel på at enkelte elever problematiser menneskerettigheter, for eksempel med ord som “Rettigheter alle burde ha” og

“urettferdighet”. Et videre eksempel på elever som problematiserer menneskerettigheter kan ses i utdraget nedenfor fra observasjonen av undervisningsopplegget.

Lærer: Hva er menneskerettigheter?

Elev: Det er rettigheter alle mennesker bør ha

Lærer: Ja det er noe alle har

Elev 7.trinn (31.11.2022)

Her ser vi at eleven som svarer på spørsmålet forholder seg til menneskerettigheter ved å si at menneskerettigheter er noe alle bør ha istedenfor å si at det er noe alle har. Eleven viser en forståelse av at hen ikke tar det for gitt at alle har disse rettighetene. Dette kan peke på at eleven har kunnskap utover at menneskerettighetene er universelle. Læreren anerkjenner at eleven har tenkt riktig, men påpeker at det er noe alle har istedenfor bør ha. Lærerens utsagn har en egenverdi. Uavhengig om barna i filmens menneskerettigheter blir brutt eller ikke, er det noe alle de har rett på. Svarene viser to forskjellige perspektiver på menneskerettigheter. Læreren setter søkelys på at det er noe alle har, mens eleven påpeker at det er noen alle burde ha. Skjemaene eleven har produsert har blitt preget av at menneskerettighetsbrudd er en hyppig hendelse. Lærerens skjema er preget av at alle mennesker skal ha rett til menneskerettigheter. Dette betyr ikke at læreren ikke vet at menneskerettigheter er blitt brutt. Læreren underviste om at uigurene fikk brutt grunnleggende rettigheter. Likevel sier det noe om at i lærerens skjema var det viktigere å få frem at menneskerettigheter skal være noe alle har. Dermed ble rammen de presenterte undervisningsopplegget gjennom preget av dette.

Ovenfor i kapittel 5.2 har jeg snakket om begrepene realistisk og idealistisk i relasjon til demokrati. Vi kan overføre betydningen av Borgebund sin teori om disse begrepene til hvordan vi snakker om barns forståelse av menneskerettigheter. For å snakke om begrepet idealistisk tok jeg utgangspunkt i Borgebund sitt kapittel (4) i boken *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* om idealistisk og realistisk demokratisyn (Borgebund, 2015, s. 87-101). Et idealistisk demokratisyn handler i stor grad om hva demokratiet kan oppnå, og er mindre opptatt av begrensningene som ligger i dette demokratiet. (Borgebund, 2015, s. 94). På samme måte vil jeg argumentere for at et idealistisk syn på menneskerettigheter handler om hva menneskerettigheter kan oppnå, og hvilken verdi det kan ha for samfunnets deltakere at alle har like rettigheter. Blikket vil rettes mot det positive med menneskerettigheter. Om elevene har dette synet vil de i liten grad problematisere menneskerettigheter.

Når Borgebund snakker om et realistisk demokratisyn påpeker han demokratiet sin konfliktside og knappe ressurser (Borgebund, 2015, s. 87). Om vi skal snakke om et realistisk menneskerettighetssyn ville det være naturlig å snakke om problemene og konfliktene knyttet til menneskerettigheter. For eksempel er det et kjent faktum at menneskerettigheter skal være universelle, men likevel finnes det mange eksempler (som vist i filmen *On the tightrope*) på personer som ikke får oppfylt disse rettighetene. Om vi også tar i bruk et konfliktperspektiv ville det vært naturlig å se på de ulike interessene og maktforholdene mellom ulike land. Istedenfor å kun ha et positivt syn på menneskerettighetene, blir det mer nyansert.

Om vi tar utgangspunkt i utsagnet ovenfor kan vi si at eleven viser et realistisk syn på menneskerettigheter. Eleven viser at hen har kunnskap om at i teorien er menneskerettighetene noe alle har krav på, men eleven anerkjenner også det faktumet at dette ikke er tilfelle ved å påpeke at dette er noe alle bør ha, men ikke har. Med ordet «bør» viser eleven en realistisk forståelse av menneskerettigheter. Vi kan tenke at eleven tar i bruk et konfliktperspektiv for å identifisere mulige utfordringer som hindrer rettighetene i være universelle.

Det som er interessant i utsagnet er at læreren svarer på elevens definisjon som er preget av realistisk perspektiv på hva menneskerettigheter er ved å påpeke at dette er noe alle har. Vi kan si at lærerens tilnærming til menneskerettigheter er idealistisk. Læreren kan ubevisst prøve å gi elevene et harmoniperspektiv. Det at menneskerettigheter er noe som er tilgjengelig for alle og som alle har rett på er noe som er logisk og dermed enkelt for eleven å skape en helhet av. Det blir lettere for elevene å identifisere at uigurene lever i en marginalisert livssituasjon, om de har kunnskap om at menneskerettigheten er universelle.

Vi kan tenke at læreren rettet på eleven for å understreke det faktumet at menneskerettigheter er noe som gjelder alle. Likevel kan det fremstå som om elevens nyanserte og realistiske syn på menneskerettigheter blir rettet på til fordel for et mer idealistisk syn. Undervisningsopplegget gir blant annet elevene et innblikk i hvordan uigurene får sine menneskerettigheter brutt. Når læreren formidler at alle har rett på menneskerettigheter kan dette ubevisst skape en motsetning til den kompetanse elevene kan tilegne seg gjennom undervisningsopplegget. Undervisningen skal gi elevene kunnskap om uigurenas livssituasjon som er preget av menneskerettighetsbrudd,

derfor kan lærerens idealistiske formulering være uheldig. Vi kan se dette i relasjon med kompetansemålet i samfunnsfag som elevene skal lære etter 7.trinn:

“samtale om menneske- og likeverd og sammenligne hvordan menneskerettighetene er blitt og blir ivaretatt i ulike land” (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Vi kan si at eleven viser et realistisk syn på hvordan menneskerettigheter har blitt ivaretatt. Når de problematiserer at menneskerettigheter er noe alle bør ha, sier det noe om at de har kunnskap om at dette ikke er noe som har blitt ivaretatt. Dermed gjenkjenner elevene at rettighetene er universelle. Jeg vil på bakgrunn av formuleringen «sammenligne hvordan menneskerettigheter blir ivaretatt» argumentere for at et realistisk syn på menneskerettigheter er mer hensiktsmessig for at elevene skal utvikle kompetansen fra dette målet. Hvordan menneskerettigheter blir ivaretatt er veldig ulikt, dermed kan et realistisk syn sikre en forståelse av at menneskerettigheter også blir brutt.

Vi kan tolke situasjonen ovenfor som at når eleven sier at menneskerettigheter er noe alle bør ha, retter de synet mot den siste delen av kompetansemålet som handler om hvordan menneskerettigheten har blitt ivaretatt. Når læreren retter på eleven ovenfor kan det tolkes som at læreren velger å rette blikk mot begynnelsen av kompetansemålet som omhandler likeverd. Læreren fokuserer på at rettighetene er noe alle har krav på. Dette kan vi koble til en mulig tankegang fra lærerens side som omhandler at elevene skal vite at alle mennesker har rett til å få oppfylt menneskerettighetene. Derfor kan lærerens perspektiv bidra til å understreke viktigheten ved at menneskerettighetene er universelle.

## 6.2 Rettferdighet

Et flertall kan være enig i elevens utsagn om at menneskerettigheter er noe alle bør ha, men hva innebærer det å få oppfylt menneskerettighetene? En rettighet i barnekonvensjonen er at alle barn har rett til å gå på skole (FN-sambandet, 2022a). Likevel er det stor forskjell på hvordan norske elever får oppfylt denne rettigheten. Den norske skole har chromebooks, egne skolebøker, moderne klasserom og rettigheter som er nedskrevet i opplæringsloven. Uigurene i filmen fikk oppfylt rettigheten om å gå på skole, men det var slitte skolebøker, overfylte

klasserom og lite omsorg. Begge parter får oppfylt menneskerettighetene sine, men er det rettferdig? Nedenfor tar jeg opp et utsagn der en elev har blitt spurt om uigurene sine rettigheter.

Intervjuer: Ble uigurene sine rettigheter brutt?

Elev: Ja

Intervjuer: Hvilke rettigheter tenker du på da?

Elev: Ehm.. De fikk ikke så veldig mye penger

Intervjuer: Hvilke menneskerettigheter hadde de?

Elev: At de hadde rett til fritid og skole

Elev 7.trinn (01.11.2022)

Når elevene skal nevne rettigheter elevene har, nevner de skole som en av dem. Dette stemmer. Vi fikk se på filmen at uigurene fikk mulighet til å gå på skole. Likevel ser man at skolen er i mye dårligere stand enn den tradisjonelle skolen vi har her i Norge. Dette var noe eleven ikke kommenterte på. Det ser ut som elevene oppfatter menneskerettighetene som at alle barn har rett til å gå på skole, men sier ikke noe om hvilken kvalitet skolen skal ha. Vi kan stille spørsmål om hvorfor elevene tenker at begge får oppfylt menneskerettigheter, når det er så stor forskjell på skolenes kvalitet?

Vi kan forstå dette med utgangspunkt i relativ fattigdom. Relativ fattigdom handler om hvor mye man har tilgang til sammenlignet med andre som bor i samme samfunn (Edwards,2008, s.202) Vi kan anta at elevene har en oppfatning om at de ressursene som trengs på norske skoler er ulik fra de ressursene som trengs på skoler i Kina. Dette kan forklare hvorfor elevene mener at menneskerettighetene til uigurene om å gå på skole blir opprettholdt. De har en forståelse om at de ikke krever den samme standarden som den norske skolen krever. Fattigdom blir da relativt for elevene. De kan sammenligne seg selv med andre barn i Norge, men når sammenligningen skal skje med elever i Kina, et land som er så langt unna kan vi anta at sammenligningsgrunnlaget blir vanskelig å bruke.

Om vi bruker begrepet relativ fattigdom kan dette hjelpe oss å forstå grunnen til dette. Ut fra intervjumaterialet kan vi se at elevene i noe grad har en forståelse for urettferdighet mellom deres levestander og levestanderen til uigurene. De norske elevenes skjema kan inneholde en forståelse av at behovene til uigurene er ulike fra behovene norske barn av. De ser at barna smiler på filmen og gjør en antagelse om at barna trenger mindre enn elevene selv for å være lykkelige. Dette gjør at elevene har andre rammer når de tenker på hva uigurene trenger for å

60

være lykkelige enn hva de personlig trenger. Dermed handler det ikke om rettferdighet eller urettferdighet, men at elevene ikke ser det nødvendig å sammenligne. De har det bra med mindre.

Ordet urettferdig ble kun nevnt i ett av elevutsagnene i hele intervjumaterialet. Dette utsagnet er følgende:

Intervjuer: Følte du noe spesielt når du så filmen?

Elev: Jeg følte det var litt urettferdig for de som var uigurer, jeg følte de ble litt sett ned på

Elev 7.trinn (01.11.2022)

Vi kan tolke dette utsagnet som at eleven tenker på at uigurene har blitt urettferdig behandlet. Likevel virket det som eleven tenkte utelukkende på hvordan de ble behandlet av Kina. Det ble ikke nevnt noe om rettferdigheten i relasjon til at barna lever et liv som er mye mindre privilegert enn deres eget. Er det av den grunn at eleven ser på rettferdighet som noe som primært skjer i Norge med jevnaldrende heller enn med “fremmede” barn i Kina?

Selv om noen av elevene kunne identifisere urettferdighet, kunne det virke som om de synes det var problematisk å peke på akkurat hvordan barna i filmen fikk rettighetene sine brutt. Eksempelet på s.60 viser at eleven er tydelig på at uigurene får menneskerettighetene sine brutt, men er ikke like tydelig på hvordan de blir brutt. Grunnen til at elevene vet at menneskerettigheter blir brutt kan være et resultat av at det ble stadfestet i klassesamtale, men dette kan ikke sies med sikkerhet, og denne forståelsen kan være et resultat av en selvstendig refleksjon. Når spørsmålet blir stilt om hvilke menneskerettigheter som har blitt brutt kan det virke som om eleven blir usikker. Elevene navngir ikke en spesifikk rettighet, istedenfor påpeker hen en observasjon om at barna hadde lite penger. Vi kan tolke dette som at eleven henviser til artikkel 22 i menneskerettighetserklæringen som handler om økonomisk og sosial trygghet (FN-sambandet, 2022b). Om eleven visste at dette var en nedfelt rettighet eller om det var en generell påpekning kan vi ikke si sikkert. Vi kan se at når eleven ble bedt om å fortelle om menneskerettigheter barna i film hadde, kunne eleven fortelle om mer velkjente rettigheter og konkrete rettigheter som har en mer tydelig plass i for eksempel barnekonvensjonen. Et eksempel på dette er «alle barn har rett til skolegang» (FN-sambandet,2022b)

Det er interessant at eleven påpeker at barna i filmen hadde fritid som en av rettighetene. Når eleven sier at de hadde fritid kan vi anta at de tenker på tiden som ble brukt på å øve på linedans. Barna i filmen brukte mye tid på organisert trening, i filmen ble det påpekt at det å bli en berømt linedanser var en mulighet for å komme seg ut av fattigdommen. Vi kan spørre om barna kun går på line som et middel til å komme seg ut av et liv med fattigdom og diskriminering, kan dette virkelig kalles fritid? Det er naturlig at elevene tenker på dette som fritid av den grunn at treningen på linedans kan ha likhet med planlagte fritidsaktivitetene de møter i sin egen hverdag.

### 6.3 Linedansing

Noen elever klarte å se på linedansing som tegn på menneskerettighetsbrudd og ikke fritidsaktiviteter. Vi kan se et eksempel på dette nedenfor.

Intervjuer: Ja. Følte du noe når du så på denne filmen?

Elev: Ja litt, jeg var hele tiden redd for at de skulle falle

Intervjuer: Ja du var redd for barna?

Elev: Ja for at de skulle falle

Intervjuer: Tror du de barna hadde det bra?

Elev: Vet ikke.

Elev 7.trinn (01.11.2022)

En annen elev sa følgende om linedans:

Elev: Uigurer, og de var jo foreldreløse på et barnehjem, så det var veldig fascinerende hvordan de spilte med fotball og var linedansere, at de klarte å gjøre det, bare på en annen måte. Vanlige linedansere er jo mye madrass hvis de faller. De hadde ikke madrass. De stolte jo på Allah hvis de falt så var det skjebnen som ville det. Så da bare gikk de, de var veldig modige det hadde ikke jeg turt i hvert fall, jeg hadde falt av med en gang.

Elev 7.trinn (01.11.2022)

Her ser vi at eleven reagerte på sikkerheten når barna går på line. I det første utsagnet forteller indirekte elevene at barna ikke ble sikret og derfor var hen hele tiden bekymret for at barna skulle falle. På grunnlag av dette eller muligens andre faktorer som eleven ikke nevner, virket eleven usikker på om barna i filmen hadde det bra. Dette viser at selv om eleven kunne identifisere at eleven var i en farlig situasjon, kunne det likevel virke som hen er usikker på om

dette kan være nok for å si at eleven ikke hadde det bra. Elevene hadde gjerne en antagelse av at barna på line gjorde dette av fri vilje og ikke som et desperat forsøk på å komme seg ut av fattigdom.

I det andre utsagnet ser vi at eleven er mye mer tydelig på at det mangler sikkerhetsutstyr. Deretter sier hen at de gikk på line fordi de stolte på Allah, og at barna i filmen påpekte at det å falle var Allahs vilje. Vi kan stille spørsmål om dette er noe barna i filmen mener eller om trenerne deres har overbevist dem i et forsøk for å at barna skal bli bedre linedansere, og trenerne kan tjene penger på deres ferdigheter. Fra et voksenperspektiv kan det virke som at treneren til disse barna presser dem til å bli bedre linedansere, for å sørge for en egen økonomisk gevinst om de blir berømte. Eleven i utsagnene sier ingenting om trenerne og snakker heller om hvor modige barna var og at hen ikke hadde våget dette.

I utsagnet over snakker eleven om at hen ikke hadde vært modig nok til å gjøre som barna på filmen. Fra et voksenperspektiv er det mulig å identifisere at barna i filmen ikke nødvendigvis er modige, men desperate. Eleven i utsagnet kan si med sikkerhet at hen ikke ville gjort dette, grunnen er at eleven aldri har vært i en situasjon der hen har vært desperat nok til å risikere livet sitt. Spørsmålet er om eleven hadde sett det på samme måte om dette var en hendelse som fant sted i Norge og ikke i Kina. Hadde det vært lettere for elevene å identifisere risikoene da?

Vi kan se dette i relasjon med begrepet relativ fattigdom. I praksis betyr dette at elevene i 7.klasse ikke finner det naturlig å sammenligne seg selv med uigurene på barnehjem, av den grunn at de lever så vidt forskjellige liv. Dermed kan det å gå på line uten sikring fremstå som så fjernt at elevene ikke klarer å relatere til opplevelsen. Altså blir rammen for elevene en kul ferdighet som barn på andre siden av verden har og ikke et brudd på menneskerettighetene.

Begrepet relativ deprivasjon defineres som “Det at individet føler de har tilgang til færre goder enn de fortjener” (Hansen, 2011, s.486). Hvilke goder personer føler de trenger og fortjener vil være avhengig av deres livssituasjon. Vi kan se dette i relasjon til filmen og elevene som deltar. På grunn av at elevene i Norge og barna i Kina har ulik tilgang til goder, vil godene de føler seg fortjent til være ulik. For elevene som har vokst opp i Norge med alle de økonomiske godene og mulighetene som er her, er det en høyere forventning til godene de «trenger». Barna på barnehjemmet i Kina er vant til å ha mindre goder, i motsetning godene Norske elever er



oppvokst med. Dette gjør at barna i filmen mener de fortjener mindre goder enn de norske elevene.

Relativ fattigdom handler om at fattigdom sammenlignes med personer det er naturlig å sammenligne med, mens relativ deprivasjon handler om at individet føler de har tilgang til færre goder enn de fortjener. Når fattigdom sammenlignes med personer som det er naturlig å sammenligne seg med, vil det de føler de fortjener også være forskjellig. For de norske barna vil det da være naturlig at de sammenligner seg selv med klassekamerater og andre jevnaldrende sin «rikdom», dette vil påvirke hva de føler de fortjener. På samme måte vil da barna i Norge forvente mye mer enn barna i Kina, siden de sammenligner seg med barn som har større rikdom.

Ut fra mitt intervjumateriale vil jeg anta at dette gjør at 7. klassingene mener det er forskjell mellom hva de selv trenger og det uigurene trenger. Dette er relativt av den grunn at de lever totalt ulike liv. Dette kan forklare grunnen til at eleven ovenfor ikke ser det å gå på line som nødvendigvis noe farlig. De ser ikke på det å gå på line som noe barna trenger beskyttelse fra, mens de gjerne hadde gjenkjent beskyttelsesbehovet i større grad om dette skjedde i en norsk kontekst.

Vi kan si at den første eleven har et konfliktorientert perspektiv på det at elevene gikk på line. Hen ser indirekte hvordan maktforholdet «tvinger» elevene til å bli god på line. Myndighetenes undertrykkelse av uigurene gjør at det å gå på line blir en måte å underholde på og dermed en av de eneste måtene å sikre et stabilt liv. Likevel kan det at eleven sier at hen ikke vet om disse barna hadde det bra, si noe om at elevenes tankegang er preget av harmoniperspektivet og et forsøk fra elevens side på å skape en helhet.

Det andre utsagnet har et tydelig harmoniperspektiv. Istedenfor at eleven ser på det at barna går på line som noe farlig og negativt, påpekes det som noe kult. Eleven tolket det som at barna fikk drive med sport, noe som ut fra elevens perspektiv er en gode som kan oppleves uvanlig for barn i ekstrem fattigdom. Det kan virke som eleven tolker dette som at barna i filmen har god livskvalitet. Denne delen bidrar til å skape en helhet som gjør at eleven konkluderer med at barna i filmen egentlig hadde det bra.

Vi tenker at eleven omformulerer ulike detaljer hen ser i filmen i et forsøk på å skape en helhet som passer med rammen eleven har opprettet basert på eksisterende skjema. Denne rammen er gjerne konstruert på grunnlag av at barna i filmen kan fremstå glade og fornøyde i enkelte deler av filmen. På bakgrunn av denne bestemte rammen kan de norske elevene konstruere detaljer som stemmer med deres eksisterende skjemaer. For eksempel på dette er at konstruerte en detalj som handlet om at grunnen til at barna gikk på line var at de er modige.

Måten eleven snakker om barna kan gjerne minne om måten de ville snakket om en sirkusartist. Skjemaer som har blitt dannet mens elevene er på sirkus blir her overført til en annen situasjon og danner en ramme med dette som utgangspunkt. Rammen er preget av at det er noe kult som ikke andre klarer. På samme måte som eleven gjerne på sirkus har en ramme preget av at dette er noe kult og eksotisk, vil den samme rammen bli overført når de ser film av barna som går på line. Dette kan være problematisk om barn som er ofre for tydelige menneskerettighetsbrudd bli gjort til underholdning.

Når eleven bruker ord som modig kan det også virke synonymt med at dette er noe barna gjør av fri vilje. Dermed blir det at elevene blir omtalt som modig med på å skjule det faktumet at dette er noe barna gjør i et desperat forsøk på å sikre seg sin egen fremtid. Det handler om rammen de norske elevene har til en situasjon. I denne sammenhengen er rammen preget av en forventning om at fritidsaktiviteter er noe trygt. For barna på barnehjemmet vil rammen med navn «linedans» være ulik av den grunn at de lever med at dette er eneste mulighet ut av fattigdommen. Deres skjema er basert på opplevelser de har hatt, på samme måte som den norske elevens skjema er dannet på grunnlag av deres opplevelser. Problemet er at skjemaene til de norske og de kinesiske barna er så ulike, at rammene gir ulik tolkning av den samme situasjonen.

For å oppsummere så har jeg i dette kapitlet diskutert forskjellen ved å forholde seg til menneskerettigheter som noe alle bør ha VS som noe alle har. Dette kan få konsekvenser for elevenes tilnærming. Å se på menneskerettigheter som noe alle bør ha kan tyde på et realistisk syn, mens å se på menneskerettigheter som noe alle har, kan tyde på et syn som er mer idealistisk. Det kan virke som om elevene synes det var rettferdig at barna i filmen hadde mindre enn de selv. Med utgangspunkt i teorien om relativ fattigdom og relativ deprivasjon er det ikke en naturlig for elevene å sammenligne sitt liv med uigurrenes liv. Dermed opplever de at barna

klarer seg med mindre. Avslutningsvis i kapitlet gjør jeg rede for at elevene har en begrenset forståelse av faren ved å gå på line. Faren blir ofte redusert til noe «fascinerende» og barna sett på som «modige» heller enn ofre for menneskerettighetsbrudd.

## 7. VI OG DE ANDRE

I dette kapittelet vil jeg se på hvordan elevene i forskningsprosjektet har en «oss» og «de andre» tilnærming som påvirker hvordan de vurderer barna i filmen sitt behov for hjelp. Videre skal jeg ta for meg hvordan elevene gir Norge rolle som en «hjelpende hånd» og eneste muligheten uigurene har for å få hjelp. Dette resulterer i at Norge blir idealisert av elevene som en slags «helt». Avslutningsvis vil jeg skrive noe om elevenes ulike forståelse av livssituasjonen til Rebiya Kadeer kontra barna vi møter i filmen.

Nedenfor er to utsagn hentet fra intervjuet der elevene fikk spørsmål om hobarna i filmen hadde behov for hjelp. Videre vil jeg drøfte hvordan vi kan forstå svarene til elevene i et lys av ulike perspektiv.

Intervjuer: Følte du barna i filmen trengte hjelp på noen måte?

Elev: Kanskje ja og nei. Det er litt vanskelig å si. Det så ut som de hadde det gøy og var glad.

Intervjuer: Men du tenker at de trengte hjelp likevel? Eller tenker du de hadde det bra?

Elev: Vanskelig å si

Elev 7.trinn (01.11.2022)

Intervjuer: Tror du barna i filmen trengte hjelp på noen måte?

Elev: De hadde det gøy, det så jeg. Med alle vennene sine, men de hadde sikkert hatt lyst på foreldre, de var jo lei seg siden de ikke hadde foreldrene sine

Elev 7.trinn (01.11.2022)

I begge utsagnene fremstår det som elevene er usikre på om elevene i filmen trenger hjelp. De påpeker at barna hadde det gøy og var glade, og derfor var det vanskelig for dem å avgjøre om barna trengte hjelp. Det er overraskende at eleven etter å ha sett en film som viser et liv med betydelig dårligere levestandard enn sin egen, ikke imidlertid gjenkjenner dette som at barna har behovet for hjelp. Vi kan stille spørsmålstegn ved om elevene ville gjenkjent at barna trengt hjelp om det var barn i Norge som levde under disse forholdene.

I boken *Samfunnsfagdidaktikk* snakkes det om å ha et konfliktorientert eller et harmoniorientert perspektiv på 22.juli. Vi kan se disse to begrepene i relasjon til elevenes utsagn. Harmoniperspektivet ser på at hver del har en funksjon som skal virke til fordel for helheten

(Erdal & Granlund, s.139, 2021). Om vi ser dette i relasjon med utsagnet over kan det virke som om eleven prøver å skape en harmoni i uigurenes livssituasjon. De påpeker positive elementene de identifiserte i filmen, og bruker dette for å forklare hvorfor de mener barna i filmen ikke trenger hjelp. Fokuset til elevene er i stor grad farget av en forståelse av at uigurene trives i livssituasjonen sin.

Vi kan si at elevene med utgangspunkt i utsagnene i liten grad uttrykker et konfliktperspektiv. Et konfliktperspektiv kjennetegnes av ulike interesser og maktforhold som bidrar til sosial ulikhet (Erdal & Granlund, s.139, 2021). Med utgangspunkt i dette perspektivet hadde det vært naturlig for elevene å se problemer knyttet til uigurenes livssituasjon. Elevene fikk presentert flere eksempler på sosial ulikhet i filmen. Både i forhold til hvordan uigurene ble behandlet i forhold til resten av Kinas befolkning, men også knyttet til hvordan uigurene sitt liv var i forhold til deres liv.

Det at elevene vektlegger harmoni over konflikt kan handle om deres egen behagelighet. Det er en behagelig tanke at barna på filmen egentlig har det bra. For elevene er det lettere å fokusere på at barna i filmen smiler. Dette blir en del av prosessen for å finne en helhet, og helheten blir at barna egentlig har det bra. Når dette blir et element i helheten er det lettere for eleven å konkludere med at barna egentlig hadde det bra. Denne tankegangen kan hindre elevene i å få et nyansert bilde av uigurene og deres livssituasjon.

Elevenes skjema er preget av deres erfaringer som norske innbyggere i et land som i stor grad er demokratisk. Disse skjemaene vil påvirke hvordan elevene oppfatter resten av verden. Derfor vil elevene aktivt lete etter detaljer som bidrar til å bekrefte en forståelse som passer med deres rammeforståelse. Disse detaljene kan være at elevene påpekte at barna i filmen smilte og virket glad. Derfor vil elevene basere seg på sine skjemaer som omhandler at når noen smiler er de faktisk glad. De baserer seg på eksisterende skjemaer og setter dette inn i en ramme som bli basert på at elevene ikke har det så ille, men faktisk ganske bra.

Når eleven velger å konstruere denne helheten, blir alt som skjer tolket innenfor et skjema om at barna egentlig virker som at de har det gøy og er glade. Den rammen elevene har når de ser filmen og skal forstå uigurenes situasjon er basert på erfaringer fra deres eget liv, der det å smile og le er synonymt med å faktisk ha det bra. En rimelig antagelse er at de fleste elevene er vokst

opp med at de får uttrykt hvordan de virkelig føler til enhver tid. Dermed er rammen deres preget av at de tviler på om uigurene livssituasjon virkelig var så krevende, om dette var tilfelle hvorfor fremsto de så smilende i filmen?

En rimelig antakelse er at elevene mangler en forståelse av at barna i filmen lever i en konstant “krise”. Livet deres er kun basert på ekstrem fattigdom og utnyttelse, samtidig som uigurene vet at på bakgrunn av deres status som nasjonal minoritet vil denne undertrykkelsen fortsette i fremtiden. Dermed vil deres skjema være mer nyansert når det kommer til hva et smil kan bety enn de norske elevenes skjema. De norske elevene tenker gjerne ikke på smil som synonymt med å være glad. Uigurene har en forståelse for at selv om de viser litt glede vil situasjonen deres være konstant, og rammen deres vil alltid være preget av denne skjemaforståelsen.

## 7.1 Fordommer

Vi kan stille spørsmål om hva som er grunnen til at disse to elevene ikke så på det som en selvfølge at barna i filmen trengte de samme materielle godene som de selv. Det kan handle om et idealistisk syn på livet til barna i filmen, samt et ubevisst sett av fordommer norske barn har som handler om at barn i mindre privilegerte land klarer seg med mindre. Fordommer kan oppstå som et forsøk på å systematisere virkelighetene (Von der Lippe, s. 18, 2021). Fordommene blir en effektiv kategorisering som det er vanskelig å endre på. Norske elever kan ta i bruk denne kategoriseringen for å forstå livet til barna i filmen. Filmene viste ikke bare et liv som er ulik elevenes, men også et ulikt land, språk og kultur, samt en levestandard som ikke kan sammenlignes med den vi har i Norge. Derfor kan det være lett for elevene å konstruere en fordom om at barna i filmen var fornøyde med det de hadde. De smilte, så det betydde at de er vant til det og dermed har de ikke behov for bedre levestander.

Hvordan vi organiserer kategoriene rundt oss påvirker hvordan vi tenker om verden rundt oss (Samnøy, 2015, s. 106). Selv om det er nødvendig med ulike kategorier for å skape et system i møte med den komplekse verden, kan det lett resultere i et skille mellom vi og “de andre”. Media kan fungerer som en slags grensevakt for forestillinger om vi og de andre. (Samnøy, 2015, s. 106). Istedenfor at media bidrar til å skape et globalt “vi” blir det et større og mer polarisert skille.

Jeg påpekte i kapittel fem at skolen til enhver tid påvirket av det som skjer i media. Om media over tid fremmer et bilde av barn på andre siden av verden som isolerte fra det som foregår i vårt eget land, vil dette perspektivet feste seg i samfunnet. En rimelig antagelse er at en konsekvens av at media skaper og viderefører fordommer som kan bli internalisert i foreldre og andre voksenpersoner barna møter i hverdagen. Disse fordommene kan ubevisst bli overført til norske barn gjennom samhandling med voksen personene rundt seg. Dette kan resultere i et «vi og de andre»-syn som dominerer barns tankegang.

Dette kan forklare at elevene i eksemplet over ikke anerkjenner at barna trenger hjelp. Om media og samfunnet rundt lager et veldig tydelig skille mellom “vi”, altså barna i Norge, og “de andre”, for eksempel i dette tilfelle barna i Kina, kan man anta at det er logisk for barna å skille mellom hvordan de lever og hvordan “de andre” lever. Dette kan resultere i en fordom om at barna på barnehjemmet trenger mindre enn de selv gjør.

Vi kan si at en stor andel av elevene i klassen som gjennomførte undervisningsopplegget var privilegerte, uten at dette er noe de tenker over i hverdagen (Von der Lippe, s. 23, 2021). Dette kan påvirke hvordan de oppfattet situasjonen til barna i filmen. Elevene kan oppfatte barna i filmen som glade uten å ta hensyn til realiteten og utfordringene de møter i hverdagen. Grunnen til dette kan være at deres egne privilegier gjør at de har problemer med å identifisere barnas hjelpebehov.

Likevel viser noen av elevenes formuleringer ovenfor at de ikke tror at barna har behov for hjelp. Tankegangen deres er dermed ikke typisk preget av orientalisme. Orientalisme er en tenkemåte der det i stor grad skaper et skille mellom oss i vesten og “de andre” (Bakken & Børhaug, 2009 s. 17). Med utgangspunkt i undervisningsopplegget «On the tightrope» vil elevene symbolisere vi i vesten, mens barna i filmen som uigurer og minoritet ville fått rollen som de andre.

Faren med orientalisme er at de som blir betegnet som “vi” oppfatter “de andre” som en negativ motsetning av seg selv. Dette skjer ved at “vi” rollen blir representanter for det gode liv (Bakken & Børhaug, 2009 s. 18). Altså blir “vi” og måten “vi” lever på malen på hvordan ha det bra. Når elevene i 7.klassen ikke sier med sikkerhet at barna trenger hjelp, kan vi tolke dette som at

de åpner for muligheten om at livet barna lever på barnehjemmet har en egenverdi. Selv om livet skiller seg fra deres eget liv, blir ikke dette nødvendigvis antatt som noe negativt.

Likevel var det noen av elevene som kunne vise tendenser på et syn preget av orientalisme. Nedenfor er et eksempel fra en samtale med en av elevene. Etter en samtale der eleven fortalte om hvordan uigurene ble diskriminert og hadde behov for hjelp, spurte jeg hen om hvordan vi kunne hjelpe. Dette var svaret eleven ga:

Elev: Det kunne jo for eksempel vært en TV-aksjon for dem, det kunne det for eksempel vært. Å samle inn penger til dem. Samle inn penger for å bygge bedre barnehjem, bedre mat. Jeg så den maten de spiste liksom, det var en suppe med mange rare vet ikke så ikke helt hva det var. Det var ikke veldig fint der. Om de hadde fått mer penger til bedre mat og bedre klasserom, klasserommet var veldig masse slitte møbler, og tavlen var tre sammensatte tavler og jeg vet ikke om de hadde klut til å tørke av så det sto liksom igjen når de skulle skrive på det.

Elev, 7.trinn (01.11.2022)

Eleven ser barn som lever med dårligere levestandard enn det den selv har, og tenker at de har behov for hjelp. Faren med et slik tankemønster er at identitet og verdensbilder preget av at uigurene trenger vår hjelp skapes og dermed reproduseres (Bakken & Børhaug, 2009 s. 18). Verdensbildet som da spesielt blir trukket frem i Bakken og Børhaug sin artikkel er synet av en “giver” (alltid Norge) og en som mottar (i dette tilfelle ville dette blitt landet Kina for å hjelpe uigurene). Selv om det er et mønster som er basert på ønske om å hjelpe et annet land, kan denne rolledelingen føre til å forsterke skille mellom «vi» og «de andre»

Mennesker og andre land får en fremstilling preget av elendighet og et stort behov for hjelp. Forholdet mellom vi og de andre blir basert på deres avhengighet av vår hjelp (Bakken & Børhaug, 2009 s. 19). Om norske skoleelever har en slik tenkemåte kan den egenverdien det enkelte land har forsvinne i deres behov for hjelp, i tillegg kan det gi et bilde på at “snille Norge” kan hjelpe med alt. Vi kan “bare” arrangere en TV-aksjon og hjelpe, fordi vi er et snilt folk som ønsker å hjelpe alle som er i en dårligere livssituasjon enn oss selv.

Her ser vi at eleven har tolket uigurene sin livssituasjon med utgangspunkt i deres personlige ramme. Eleven påpeker at barna i filmen trenger penger fordi de blant annet har slitte møbler i klasserommet. Når eleven så på filmen og det ble vist klasserommet til barna, var dette et avvik



fra den allerede etablerte rammen av hvordan et klasserom skal se ut. Denne rammen var basert på skjemaer dannet av det klasserommet eleven møter i sin egen hverdag, uten hensyn til forskjellene som ligger innenfor deres egne skjema kontra barnehjemsbarna i Kina.

Eleven påpeker at klasserommet hadde «slitte møbler». En rimelig antagelse er at dette er noe elevene påpeker av den grunn at det er en klar kontrast fra hvordan møblene i deres klasserom ser ut. Ved å se på elevenes utsagn er en rimelig antagelse basert på overflatebevis at eleven har en forventning om at et klasserom ikke skal ha møbler som vi kan se er slitte. Der er tydelig at eleven er vant til et klasserom med høyere standard. Dermed er det naturlig for dem å påpeke klasserommets mangler når de snakker om hvordan de tolker barna i filmens livssituasjon.

Rammen eleven ser situasjonen fra er preget av elevens egen skolegang. I deres skolegang er det naturlig at skolen skal være av god kvalitet. Det skal være gode stoler, ordentlige tavle og i hvert fall kluter. I den rammen barna på filmen har er nok dette ikke en selvfølge. Derfor er det heller ingen som av barna i filmen påpeker dette, grunnen er at i skjema til uigurene er dette et helt ordinært klasserom. Dette kommer i konflikt med norske elevers skjema om klasserom, derfor er det naturlig for eleven ovenfor å påpeke dette.

## 7.2 Norge som hjelpende hånd

En annen ting som kan være problematisk med dette utsagnet er at vi kan si at det er et eksempel på at eleven har blitt sosialisert inn i det norske selvbildet (Bakken & Børhaug, 2009 s. 24). Eleven antar at Norge både ønsker og har mulighet til å hjelpe, av den grunn at vi nordmenn er ansvarlige og hjelpsomme. Dette kan gi et uheldig syn på hvordan verden henger sammen, da kulturformidlingen består av pengeinnsamling som det sentrale. (Bakken & Børhaug, 2009 s. 24). Istedenfor å se på hvert enkelt lands særpreg i form av kultur, blir landet sett på som et “hjelpesprosjekt”.

Det er negativt om det blir så stort fokus på å hjelpe barn i andre land, at dette er den eneste assosiasjonen eleven får til landet. Faren kan være at vi reduserer et helt land og et helt folk til kun noen som trenger vår hjelp og tjener på Norges godhet. Elevene kan gjerne ubevisst minimere betydningen av landes kultur, språk, råvarer og andre momenter som gjør landet

unikt. Faren blir at vi lærer om andre land kun som noen med behov for hjelp. (Bakken, 2015, s. 191)

For mye fokus på Norge som den hjelpende hånd og uigurene sin eneste mulighet for hjelp, kan resultere i et syn på Norge som suveren. Dette kan gi elevene en følelse av at Norge er suverene og dermed separert fra resten av verden. Resultatet kan være negative fordommer om “de stakkarslige landene som ikke klarer seg uten snille Norge”. En av konsekvensene av dette kan være at elever ser ned på andre land. Barn ser isolert på ting voksne ser i sammenheng (Bakken, 2015, s. 186). Dette kan forklares med at elevene ser på “vi” som et land isolert fra “de andre” som trenger hjelp.

Spørsmålet vi må da stille videre er hvorfor fokuset skal ligge på Norge. Hvorfor skal elevene sette søkelys på Norge sin villighet til å hjelpe og ikke det faktum at de landene Norge hjelper mangler grunnleggende rettigheter (Bakken & Børhaug, 2009 s. 25). Hvilke syn gir dette elevene på menneskerettighetserklæringen? At den kun kan bli oppfylt om det er et rikere land som gir økonomisk hjelp for å sikre de grunnleggende rettigheter? At det er Norge og deres innbyggere som er ansvarlig for å organisere TV-aksjoner for at rettighetene blir oppfylt? Hvor er internasjonale organisasjoner? Statsleder? Styresett?

Istedenfor å ha rette blikket på Norge som den snille hjelpende hånd kan det være mer hensiktsmessig å se på prinsippet om global likhet (Bakken, 2015, s. 186). Jeg tolker dette at vi ikke legger alt ansvar på Norge for å sørge for hjelp til alle som trenger det, istedenfor undervises elevene i det faktumet at global likhet er noe alle land har krav på. Dette bør være til stede uavhengig om Norge og andre mer velstående land donerer penger. Dette kan begrunnes ut fra FNs menneskerettighetserklæring som sier noe om rettigheter alle mennesker har krav på.

Det kan føles litt bakvendt å påstå at vi må vekk fra å lære elevene om bistand. Det er positivt at elevene læres opp til å hjelpe i form av å gi økonomisk støtte til land som har mindre. Vi kan tenke at de kan overføre den “snillheten” de viser til deres egne klassekamerater på andre måter. Dette kan hjelpe elevene å utvikle sine personlige skjema for å romme medfølelse for de som har mindre og trenger hjelp.

### 7.3 Vi og de andre

Intervjuer: Følte du noe spesielt når du så filmen?

Elev: Ja, jeg følte jo at det er mange andre her i verden som ikke har det så bra som vi har det. Vi har jo det egentlig veldig bra, i forhold til sånn som de har det. De må jo bruke liksom slitte fotballer og et tau som de kanskje bare har funnet eller lagd. Så det var fascinerende

Her ser vi et eksempel på en av elevene sin reaksjon på filmen. Vi ser tydelig av måten eleven snakker på at det er et skille mellom vi og de andre. Måten eleven ordlegger seg på ved å si “mange som ikke har det så bra som VI” og “i forhold til sånn som DE har det” kan vi bruke som overflatebevis på at elevene skille mellom «vi» og «de andre». Eleven skiller mellom de som er i sin krets, som venner, familie osv., og de som bor på barnehjemmet i Kina. Det kan tyde på at denne eleven ikke har fullt tatt innover seg livssituasjonen til barna i filmen. Filmen blir for eleven noe som fascinerer, med handling langt vekke fra ens eget liv. Dette kan være et resultat av at filmen viser et ulikt liv på andre siden av verden, der språket er med å forsterke denne forskjellen. Dette kan gjøre det vanskelig å relatere til barna i filmen.

Samtidig viser eleven at hen forstår at som født og oppvokst i Norge er hen heldig. Det kan virke som eleven kategoriserer vi som de heldige og de andre som de uheldige. Blant annet begrunnes dette med at lekene barna i filmen hadde tilgjengelig var i betydelig dårligere kvalitet enn det eleven selv er vant med. Det er flere ting i filmen som det hadde vært mer naturlig å påpeke som grunn til at barna i Kina er mer uheldige enn det “vi” er. Det at denne eleven trekker frem noe så trivielt og “uviktig” sammenlignet med de andre menneskerettighetsbruddene i filmen kan forklares ut fra at dette for eleven var tett knyttet til elevens egen livsverden

### 7.4 Norsk selvbilde

Tanken om den “snille Norge” som VI mot de ukjente mindre privilegerte DE ANDRE kan vi se i relasjon med det norske selvbilde. Mari Kristin Jore har skrevet artikkelen “Fortellinger om 1814: Fortellinger om det eksepsjonelle norske demokratiet” (Jore, 2018). Her snakker hun om hvordan en lærer i 8.klasse under et prosjektarbeid om grunnloven i forbindelsen med 17.mai vegret seg for å snakke om jødeparagrafen (Paragrafen i den originale versjonen av grunnloven som sier at jøder ikke skal ha adgang til riket). Fokuset for læreren var å se på hvordan

grunnloven var selve starten på det norske demokratiet (Jore, 2018). Videre sier Jore at på samme måte som jødeparagrafen bli satt til side, kan man gjenkjenne det samme når elevene undervises i den amerikanske og franske revolusjon. De ser på den som inspirasjon til grunnloven, uten å nevne skyggesiden som kolonisering og slaveri vi ser i denne delen av historien (Jore, 2018). Dette gjør at det vestlige demokratiet fremstår som eksepsjonelt (Jore, 2018).

Om vi ser på denne historiske konteksten i forbindelse med synet på «vi» og «de andre» kan en rimelig antakelse være at læreren ubevisst kan fremme det norske demokratiet som noe unikt og positivt der menneskerettigheter blir ivaretatt. Dette kan være med på å gi elevene en sterk nasjonalfølelse. Denne nasjonalfølelsen kan styrke “vi”-følelsen, og gi et syn om at de andre demokratiene er underlegen det norske. Konsekvensen kan bli at elevene får et idealistisk syn på det norske demokratiets historie, uten noe kunnskap om den “mørkere” historien.

Det idealistiske synet av grunnloven kan overføres til andre samfunnstema, for eksempel menneskerettigheter. Samtidig som elevene hadde vanskelig for å identifisere akkurat hvilke menneskerettigheter som uigurene fikk brutt, gjenkjente de fleste at de ble brutt. Dette kan gi en ny dimensjon til teorien om “vi” og “de andre”. De andre «uigurene» som ikke fikk ivaretatt rettighetene sine og “vi” som får menneskerettighetene våre oppfylt.

M: Fikk uigurer brutt noen menneskerettigheter?

E: Jaa vi har det mye bedre enn de, og det er jo fordi at vi får mye mer penger enn de og det er vel gjerne på grunn av at staten der har mindre penger. For Norge har jo olje og sånt som de tjener mer og mer penger på, og det har jo ikke de, samme pengekilde. Og da går jo alt ned. ... de får ikke pusset opp. De burde jo kanskje fått hjelp av andre folk, det var jo mange mennesker som bodde i område, og bare så på det og tenke ok det er ikke mitt problem. Det kunne de gjerne vært litt flinkere på. Og kanskje ... men de fikk jo egentlig mange menneskerettighetsbrudd, men jeg vet ikke akkurat hvilke som ble brutt, men jeg at det var mange som blir brutt. For Kina er jo et stort land, men jeg tror ikke de brydde seg så mye om uigurer. De var liksom langt nede for de på liste over folk de skulle hjelpe, så de bare ikke tenkte på de. Så da fikk de ikke noe hjelp av landet. For eksempel i Norge om du er syk kommer de med en gang og hjelper deg, det gjør de sikkert ikke der. Der var det liksom å klare seg selv, ikke få hjelp av noen.

Elev, 7.trinn (01.11.2022)

Her kan vi se et veldig tydelig skille mellom “vi” i Norge som har både olje og får hjelp med en gang vi er syke, og uigurene som “de andre” som får brutt mange menneskerettigheter. Vi kan lese ut fra elevens sitat en tankegang der det i Kina blir brutt menneskerettighetene, mens dette ikke skjer i Norge. Dette er ikke tilfellet, vi har sett flere eksempler på mennesker som får brutt menneskerettighetene også i Norge (FN-sambandet, 2023a). Norge har fått kritikk på områder som omhandler blant annet etniske minoriteter, barnevern og funksjonshemmede.

Det kan hende at eleven gjerne gjennom skolegang har opprettet et skjema om hvilke land som typisk bryter menneskerettigheter, og hvilke som ikke gjør dette. Dette skjemaet kan tyde på at eleven har en oppfatning om at Norge ikke bryter rettighetene. Dette gjør at når eleven får spørsmålet “Får uigurene brutt sine rettigheter?”, så er rammen eleven tar utgangspunkt i basert på et skjema som sier noe om at menneskerettigheter ikke blir brutt i Norge. Derfor blir det naturlig for eleven å bruke en ramme basert på hvorfor uigurene får brutt sine menneskerettigheter med å vise hvorfor ikke de blir brutt i Norge.

Det at eleven har et skjema som vi kan anta ikke inneholder at Norge også er et land som bryter menneskerettigheter kan føre til at eleven utvikler et «vi» og de «andre syn». Om eleven har et skjema basert på denne tenkemåten kan rammen være preget av en sammenligning mellom Norge og andre landet som bryter rettigheter. Faren her er at man ubevisst danner et skjema som sier noe om at Norge som land er bedre enn de andre, slik at dette blir rammen som danner grunnlag i møte med andre land. Konsekvensen kan da være at elevens syn blir lite nyansert. Vi kan tenke at eleven i noen grad har et «vi» og de «andre syn». Blant annet ved at eleven påpeke goder som olje og at Norge har en velferdsstat som tar vare på oss når vi er syke.

Det er interessant at eleven nevner at skolelokalene er slitte som en del av grunnen til at de ikke får sine rettigheter oppfylt. Dette kan baseres på at elevenes personlige rammer danner et skjema der elevene har en forventning til hvordan et klasserom burde se ut. Vi ser det når eleven påpeker at klasserommet må pusses opp. Dette sier noe om at eleven basert på egne skjema har en forventning om hvordan et klasserom skal se ut. Når de ser på filmen er dette noe som tydelig bryter med elevens eksisterende forventninger og dermed blir det naturlig å påpeke det. Med et voksenperspektiv ville det gjerne vært mer alvorlige menneskerettighetsbrudd som ville bli sett på som viktigere å påpeke.

Ut fra elevens utsagn kan vi lese en forventning om at den kinesiske stat har omsorg og et ønske om å hjelpe uigurene. Dette kan vi blant annet se ved at eleven påpeker at de er langt nede på listen over de som de kinesiske myndigheter må hjelpe. I dette utsagnet ligger en forventning om at myndighetene ønsker å hjelpe. Dette er i strid med den reelle situasjonen der kinesiske myndigheter er ansvarlig for diskriminering og undertrykkelse mot uigurene. Vi kan se dette i sammenheng med at norske elever har en høy tillit til den norske stat og de ulike velferdsordningene (Hauang, Ødegård et al, 2017, s.259). Det er en forventning om at den norske staten tar vare på sine innbyggere med omsorg. Denne forventningen overfører de norske elevene til Kina.

Om vi ser på kompetansemålet nedenfor:

«samtale om menneske- og likeverd og sammenligne hvordan menneskerettighetene er blitt og blir ivaretatt i ulike land» (Utdanningsdirektoratet,2020b).

Med utgangspunkter i kompetansemålet kan vi anta at elevene har en forståelse av hvordan menneskerettigheter ikke blir ivaretatt i Kina. Om vi ser kompetansemålet i relasjon med utsagnet på side 75, kan en rimelig antakelse være at elevene har en forventning om at kinesiske myndigheter ønsker å opprettholde uigures rettigheter. For at elevene skal tilegne seg et nytt syn på Kinas rolle som undertrykker av uigures rettigheter, krever dette at de utvikler et nytt perspektiv på hvordan menneskerettigheter bli ivaretatt.

Uigurene basert på deres egen livssituasjon har ulike skjemaer enn de norske elevene, dette gjør at de danner andre rammer. Menneskerettighetsbruddene uigurene hadde påpekt hadde gjerne vært brudd som spesifikk skjedde som en konsekvens av deres posisjon i samfunnet som minoriteter. Deres tanker om de kinesiske myndighetene ville nok skilt seg fra dette elevutsagn, grunnen til det at de har vokst opp som ofre av systematisk diskriminering fra myndighetene. Den omsorgen de norske elevene forventer at kinesiske myndigheter gir, kan vi anta at kinesiske barn grunnet tidligere erfaringer ikke forventer.

Her ser vi et eksempel på hvordan to ulike personer med to ulike skjemaer kan gi to ulike rammer. Erfaringen som elev i Norge gir en ramme, som gjør at de legger merke til ulike ting enn det uigurene hadde gjort. Det kan være utfordrende for norske elever å forstå situasjonen de nasjonale minoritetene står i når skjemaene som trengs for å forstå rammene er ulike fra de

naturlige skjemaer innenfor de norske elevenes normal. Hvordan kan vi forvente at norske elever skal forstå noe de ikke har forutsetning for å forstå?

## 7.5 Norge og verden

I boken *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022) diskuterer de temaer som kan betegnes som kontroversielle og dermed ikke har så stor plass i undervisningen i den norske skolen. Kontroversielle temaer kan defineres som “spørsmål som splitter samfunnet og som skaper motstridende forklaringer og løsninger basert på ulike verdssystemer eller verdioppfatninger (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022, s. 13). Det at Norge som et av landene i verden med størst velstand, fremdeles ikke ivaretar hele befolkningens menneskerettigheter på en best mulig måte kan oppleves kontroversielt og skaper følelser.

Kontroversielle tema har blitt løftet frem som en sentral del av demokratiundervisning. Blant annet kan det være en god måte å lære elever å håndtere uenighet (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022, s. 16). Når elevene får et bilde av Norge slik som elevene ovenfor, kan det gjøre at elevenes bilde av det norske samfunnet ikke inneholder denne nyansen. Dette kan resultere i at på samme måte som elevene i artikkelen til Jore ble undervist om eksepsjonelt demokrati i historieundervisningen (Jore, 2018), vil denne oppfatningen om Norge som «eksepsjonell» overføres til undervisning om menneskerettigheter, for eksempel ved å fremstille Norge som et land der menneskerettighetsbrudd ikke forekommer.

Undervisning om menneskerettigheter kan forsterke orientalistikk tenkemåte. De kontroversielle sidene med menneskerettigheter i Norge blir “skjult”, og i stedet blir menneskerettighetsbrudd snakket om som noe som skjer i andre deler av verden der demokratiet ikke er så sterkt som her i Norge. Igjen kan synet på “vi” som opprettholder menneskerettighetserklæringen og “de andre” som bryter menneskerettighetserklæringen bidra til at norske elever får et syn der de ser ned på de landene som ikke er like “flinke” med menneskerettigheter som Norge.

På samme måte som den norske grunnloven i stor grad blir fremstilt som noe utelukkende positivt for Norge, gjør denne fremstillingen seg gjeldende også når vi snakker om Norge sin

historie for å utvinne oljen. For å beskrive dette brukes formuleringen som “det norske oljeeventyret” og fokuset er utelukkende på godene Norge fikk av oljen, uten å nevne de problematiske sidene med denne virksomheten, og hvilke konsekvenser dette har for natur og klima (Børhaug & Christophersen, 2012, s.122.123).

For å sammenligne er Nigeria også et land som distribuerer olje. Når man snakker om oljehistorie med utgangspunkt i dette landet blir det snakket hovedsakelig om de negative sidene som miljøutfordringer og lokale konflikter (Børhaug & Christophersen, 2012, s.123). Slike fremstillinger er med på å forsterke elevenes «vi» og «de andre» syn. I møte med slike fremstillinger der olje blir fremstilt som en styrke for Norge, men som et problem i afrikanske land kan dette være med på å opprettholde holdninger om Norge som “bedre” enn de andre.

Vi kan tolke ut fra elevens utsagn om at hen har en forventning om olje som noe utelukkende positivt. Hen snakker om rikdom og forteller dermed at “VI” i Norge har olje og derfor har vi det bedre. Eleven fremstiller som at hvis Kina hadde hatt tilgang til olje, ville de hatt flere ressurser for å ivareta uigurenes behov. Dette kan gi konsekvenser i form av en utelukkende positiv fremstilling av Norges demokrati og rikdom, som kan gi elevene et uheldig bilde på Norges plass i verdenssamfunnet.

I utsagnet over sier en elev at «uigurene var langt nede over folk de (myndighetene i Kina) skulle hjelpe». Ut fra denne setningen identifiser jeg forståelse fra elevenes side om at Kina ønsket å hjelpe uigurene, men manglet kapasitet til å gjøre det. Dermed kan uttalelse tolkes som et overflatebevis på at elevene tenker på myndighetene som noen som skal hjelpe.

Ut fra måten eleven snakker om uigurene og forholdet deres med Kina kan det virke som eleven ser på det som at Kinas har neglisjert uigurenes rettigheter som en konsekvens av at de ikke hadde tilgjengelig ressurser. Spesielt ser vi dette når eleven påpeker at de var langt nede på en liste over folk de måtte hjelpe. Uigurene er og har vært ofre for systematisk undertrykkelse i en årrekke basert på deres status som nasjonale minoriteter. Dette kan det virke som om eleven ikke hadde forståelse om.

Under ser du et eksempel på den samme eleven som kom med utsagnet over ble spurt om hva hen vet om Rebiya Kadder.



M: I begynnelsen av timen viste lærer dere en powerpoint og ved hjelp av denne PowerPointen fortalte han dere om en som het Rebiya Kadeer.

E: Ja hun der, ja

M: Husker du noe om henne?

E: Hun var en som kjempet for uighurer. Hun satt i fengsel i 8 år fordi hun hjalp uigurer og ville kjempe for sitt folk, da ble de sure og satt henne i fengsel i isolasjon. Også fikk hun en pris, den prisen sa de var mottatt i Bergen.

Elev, 7.trinn (01.11.2022)

Her ser vi at eleven både anerkjenner at hen vet at Kadeer er uigurer samt at hun ble fengslet for å kjempe fra uigures rettigheter. I dette utsagnet kan vi si at eleven anerkjenner at uigurene har vært ofre for diskriminering. Dette skiller seg fra utsagnet over der eleven snakket om uigurer barna på barnehjemet, hvor det kan høres ut som at barna ikke får flere goder, grunnet den økonomiske situasjonen i Kina. Det kan se ut som eleven har en dissonans mellom hvordan de ser på Rebiya Kadeer og barna i filmen.

Vi forsøker å forstå dette i lys av at disse elevene hadde et harmoniperspektiv. I elevenes forsøk på å finne helhet i informasjonen kan det være vanskelig for dem å se samsvar i historien om Rebiya Kadeer og barna i filmen som fra deres perspektiv tilsynelatende hadde det fint. Elevene kunne finne menneskerettigheter barna fikk oppfylt, men noen hadde problemer med å finne de som ikke ble oppfylt. I historien om Rebiya Kadeer var det mye lettere for elevene å identifisere menneskerettighetsbruddene. Dermed er det lettere for dem å se det som to separate historier enn å se deres livssituasjon i sammenheng med hverandre.

Vi kan anta at elevene har problemer med å se nyanser i uigures sin livssituasjon. Elevene blir på mange måter presentert for to ulike historier der de vil ta i bruk ulike skjemaer. I møte med Rebiya Kadeer har eleven klare rammer basert på skjemaer som sier noe om når man får brutt sine menneskerettigheter. Det at et menneske blir fengslet og satt i isolasjon uten grunn er for elevene tydelig brudd på deres rettigheter. Dermed blir rammen tydelig.

Rammene elevene har knyttet til barna på filmen er mer utydelig. Grunnen til dette er at elevene identifiserte ved hjelp av sine eksisterende skjema at barna i filmen hadde det bra. Dette antok de basert på smil og glede som kom til uttrykk i filmen. Her brukte de ulike rammer i møte med de to historiene. Med deres erfaring hadde barna i filmen det fint. Det var tydelig i historien om

80

Rebiya Kadeer at hun ikke hadde det fint. Elevene hadde problemer med å se at både barna i filmen og Rebiya Kadeer er uigurene og derfor opplever de den samme diskrimineringen. En annen grunn kan være at de fikk se elevene i flere kontekster og dermed også fikk se dem «lykkelige», mens ved at de kun fikk høre historien til Kadeer var det ikke den samme gråsonen.

For å oppsummere dette kapittelet har vi sett på hvordan elevene i 7.klasse gir Norge status som en «redning» i møte med den marginaliserte livssituasjonen til uigurene. Dette er problematisk av den grunn at det kan resultere i et skille mellom «oss som bor i snille Norge» og «de andre som trenger vår hjelp». Konsekvensen kan være at elevene reduserer et helt land og en hel befolkning til kun noen som trenger hjelp. Parallelt ser vi også en forståelse hos enkelte elever om at uigurene egentlig ikke trenger hjelp fordi de virker «glade». Dette kan tyde på at elevene synes det er utfordrende å identifisere når barna var i utfordrende livssituasjoner. Dette sier noe om at to elevene sitter igjen med to motstridende synspunkt etter å ha deltatt på dette undervisningsopplegget.

## 8. KONKLUSJON

I dette siste kapittelet vil jeg konkludere denne masteroppgaven. Måten jeg vil gjøre dette på er ved å besvare problemstillingen: Hvilke forståelse har elever på mellomtrinnet om demokrati og menneskerettigheter? Konklusjonen vil være basert på de ulike momentene jeg har presentert i analysen.

### 8.1 Min konklusjon

For å konkludere er det tre hovedfunn som jeg har presentert i denne masteroppgaven. Det første funnet er at elevene i studien har høy tillit til det norske demokratiet. Dette samsvarer med tidligere forskning (Huang et al., 2016, s. 250). Dette gjør at de har utviklet en antagelse om at alle land som hevder at de har et demokrati utfører det på samme måte som i Norge. Dette gjør at elevens forståelse av demokrati til enhver tid tar utgangspunkt i Norge. Når kinesiske myndigheter i filmen kalte uigurene terrorister klarte ikke elevene å avise dette helt på bakgrunn av sin store tillit til norske myndigheter som overføres til de kinesiske. Likevel kunne man se at enkelte elever kunne identifisere det problematiske med Kinas demokrati med bakgrunn i informasjon som de blant annet fikk fra sportsnyhetene når OL i Beijing ble arrangert. Dette sier noe om at elever henter informasjon om demokrati gjennom nyheter fra flere arenaer.

Det andre funnet mitt er knyttet til elevens forståelse av menneskerettigheter. I denne studie fant jeg ut at elevene til en viss grad kunne gjenkjenne menneskerettighetsbrudd. Elevene hadde problemer med å spesifikk identifisere hvilke rettigheter som ikke ble oppfylt. Elevene kunne påpeke det helt åpenbare, at barna i filmen hadde slitte møbler og gjerne dårligere kvalitet på maten. Et eksempel på dette var at når barna i filmen gikk på line, klarte ikke elevene å identifisere at dette var et brudd på barnas rett til trygghet. Elevene reduserte dette til noe som var fascinerende og at barna som gjorde det var modig, uten at de identifiserte det som menneskerettighetsbrudd.

Det siste funnet handler om at elevene har ulik oppfatning av barna i filmens behov for hjelp. Noen av elevene identifisere det at barna smiler i filmen som et tegn på at de faktisk har det bra. Til forskjell så mente andre elever at barna i filmen hadde et stort behov for hjelp. Elevene mente at Norge hadde i oppgave å hjelpe disse barna. Elevene mente dette kunne gjøres ved

hjelp av TV-aksjoner og oljepenger. Dette tydet på at elevene hadde et syn preget av at «vi» i Norge som hadde mulighet og ønske om å hjelpe «de andre» som i denne sammenhengen var uigurene i Kina.

## 8.2 Videre forskning

I videre forskning ville det vært spennende å se på hvordan elever fra 1-4 klasse forstår demokrati, menneskerettigheter og verden rundt dem. Vil deres tanker i stor grad samsvare med elevene på mellomtrinnet, eller er den forståelsen elevene på 7.trinn har om demokrati og menneskerettigheter noe som har utviklet seg etter hvert som de har blitt eldre? Vil de yngre elevene sin forståelse skille seg fra forståelsen til de eldre elevene? Hva er i så fall hva er grunnen til dette?

Det kunne også være interessant om videre forskning ser på hvordan undervise om temaet demokrati og menneskerettigheter for å gi elevene en annen måte å forstå disse to temaene på. Min masteroppgave har gitt informasjon om at elever i stor grad forstår verden rundt dem med utgangspunkt i hvordan demokrati og menneskerettigheter blir opprettholdt i Norge. Hvordan kan vi i fremtiden sørge for å undervise elevene i disse to temaene på en måte som gjør at de ikke blir farget av sin norske bakgrunn?

## 9. LITTERATURLISTE

Amnesty International (2022) Sportsvasking: OL i Beijing. <https://amnesty.no/beijing2022>

Bakken, Y (2015) “De fattige er ofte brune barn som får gå rundt i undiken” Børhaug, K., Hunnes, O-R, & Samnøy (Red) *Spadesikk i samfunnsfagdidaktikken* (179-196) Fagbokforlaget: Bergen

Bakken, Y & Børhaug, K (2009) Internasjonal solidaritet i barnehagen og på barnetrinnet. Norsk Pedagogisk tidsskrift .

Borgebund, H (2022) Globalt medborgerskap. Børhaug, K., Hunnes, O-R, & Samnøy (Red) *Nye spadestikk i samfunnsfagsdidaktikken* (215-229) Fagbokforlaget: Bergen

Borgebund, H (2015) Demokratisk danning: realistisk eller idealistisk demokratisyn. Børhaug, K., Hunnes, O-R, & Samnøy (Red) *Spadesikk i samfunnsfagdidaktikken* (87-102) Fagbokforlaget: Bergen

Brustad, L & Mogen, T (21.06.2018) Anders Behring Breivik fikk avvist klagesaken mot Norge <https://www.dagbladet.no/nyheter/anders-behring-breivik-fikk-avvist-klagesaken-mot-norge/69922932>

Børhaug, K & Christophersen, J (2012) *Autoriserte samfunnsbilder- Kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget Bergen

Børhaug, K. (2017) En endret medborgeroppsetting? Universitet i Bergen

Børhaug, K (2004) Ein skule for demokrati. Norsk pedagogisk tidsskrift

Danbolt, I (2022) *FN uttaler seg: Menneskerettighetsbrudd mot Kinas uighurfolk*. FN-sambandet

Edwards, V-A-I (2008) Relative fattigdom, akademisering, sunn fornuft og nødvendig empati. Tidsskrift for psykisk helsearbeid. 2008 Vol 5 (nr 3) 202-203

Erdal, S-F & Granlund, L (2021) Fire innfallsvinkler til undervisningen om 22.juli terroren. Erdal, S-F, Granlund, L & Ryen, E (Red) *Sammfunsfagdidaktikk*. (136-153) Universitetsforlaget: Oslo

FN-sambandet (2022a) Barnekonvensjonen

<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>

FN-sambandet (2022b) FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>

FN-sambandet (2023) Norge og menneskerettigheter.

<https://www.fn.no/tema/menneskerettigheter/norge-og-menneskerettighetene>

FN-sambandet (2021a) Menneskerettigheter.

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

FN-sambandet (2021b) Kina. <https://www.fn.no/Land/kina>

Folk og forsvar (2023) Autoritær styre.

<https://folkogforsvar.no/leksikon/autoritaert-styre/>

Gleiss, M-S & Sæther, E (2021) *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen mm AS: Oslo

Goffman, E (1974) *Frame Analysis*. Cambridge: Harvard University Press.

Goldshmidt-Gjerlow, B, Eriksen, K-G & Jore, M-K (2022) Undervisning som balansekunst. Goldshmidt-Gjerlow, B, Eriksen, K-G & Jore, M-K (Red) *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. (s. 11-28) Universitetsforlaget Oslo

Graver, H-P (2023) Forholdet mellom demokrati og rettsstat i nyere norsk historie? Graver, H, Birelund, G-E & Havelin, G (red) *Hvor går demokratiet?* (11-22) Dreyer forlag Oslo

Hansen, M-H & Thøgersen, S (2013) *Kina- stat, samfunn og individ* (2.utg) Universitetsforlaget: Oslo

Hansen, S-J (2011) Sjørøver, fattigdom og nasjonsbygging, refleksjon motvirker naivitet. Internasjonal politikk årgang 69 nr 3. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1891-1757-2011-03-10>

Huang, L, Brunn, L, Liberkind, J & Arnsmeyer, C (2018) Nye tall om ungdom- Skandinaviske ungdommer tillit til samtid og fremtid. Norwegian journal of youth. Årgang 18 (s.146-165)

Huang, L, Ødegård, G, Hegna, K, Svagård, V, Helland, T & Seland, I (2017) *Unge medborgere- Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.klassinger i Norge.*

Høstmælingen (2010) *Hva er menneskerettigheter?* Universitetsforlaget Oslo

Jore, M-K (2018) Fortellinger av 1814: Fortellingen om det eksepsjonelle norske demokratiet. Nordic Journal of Comparative and International Education Vol 2 <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/fortellinger-om-1814-forestillingen-om-det-eksepsjonelle-norske-demokrati/>

Koritzinsky, T (2021) *Tverrfaglig dybdelæring- Om og for demokrati og medborgerskap- bærekraftig utvikling- folkehelse og livsmestring.* Universitetsforlag 2020

Maktabi, R (1994) Forord (s.1-8) Said, E *Orientalisme- Vestlig oppfatning av Orienten.* Cappelen Drammen

Medietilsynet (2022, 11.10) *Barn og medier: 2022: Nyhetsbruk.* Medietilsynet [https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/resultatdokument\\_nyheter\\_barn\\_og\\_medier\\_oktober\\_2022.pdf](https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/resultatdokument_nyheter_barn_og_medier_oktober_2022.pdf)

Olsson, S-T (2021) Mener koronaforbud er i strid med menneskerettighetene. NRK  
<https://www.nrk.no/norge/mener-koronaforbud-er-i-strid-med-menneskerettighetene-1.15431380>

Opplæringsloven (1998) Lov om grunnskole og videregående opplæring. LOV-1998-07-17-61.  
Lovdata <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M-B & Jacobsen D-I (2021) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm AS: Oslo

Raftostiftelsen (u.å) Om oss. Hentet 03.februar.2023 <https://www.rafto.no/om-oss>

Repstad,P (2007) Hva er sosiologi? Universitetsforlaget Oslo

Ryen,E (2021) Aktualisering og bruk av nyheter i samfunnsfag. Erdal, S-F, Granlund, L & Ryen, E (Red) *Sammfunnsfagdidaktikk* (.173-189) Universitetsforlaget: Oslo

Samnøy, Å (2015) Bilete av “dei andre” i ei globalisert verd. Børhaug, K, Hunnes, O-R, & Samnøy (Red) *Spadesikk i samfunnsfagdidaktikken* (103-122) Fagbokforlaget: Bergen

Stray, J-H (2011) *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjøreke AS Bergen

Sæther, E (2021) Muligheter og utfordringer i samfunnsfagens møte med tverfagelighet og dybdelæring. Erdal, S-F, Granlund, L & Ryen, E (Red) *Sammfunnsfagdidaktikk* (28-43) Universitetsforlaget: Oslo

Tannen, D & Wallat, C (1992) Interactiv frames and knowledge schemas in interaction: Examples from medical examination/interview. Tannen, D (Red) *Framing in discourse* (s.57-74) Oxford University Press New York Oxford

Utdanningsdirektoratet (2020a) Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved den kongelige resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>



Utdanningsdirektoratet (2020b) Læreplan i samfunnsfag etter 7.trinn (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverk for kunnskapsløfte.

<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv146?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2015) Generell del av læreplanen (UTGÅTT).

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>

Utdanningsdirektoratet (2006) Læreplan i samfunnsfag etter 7.trinn (SAFI-03) (UTGÅTT)

<https://www.udir.no/kl06/SAFI-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-7.-arssteget>

Utler, S-J (2021) Political education of young children: teacher description of social studies teaching for children in 1st-4th grade in Norwegian primary school. Journal of social science education. Vol 20 (3) 102-129.

<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3045243/Utler.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vesterdal, K (2021) Menneskerettighetsundervisning med medborgerskap i skolen. Solhaug, T (Red) *Skolen i demokratiet Demokratiet i skolen* (184-199) Universitetsforlaget Oslo

Von der Lippe, M (2021) Fordommer i skolen. Von der Lippe, M (Red) *Fordommer i skolen gruppekonstruksjon, utenforskap og inkludering* (11-31) Universitetsforlaget Bergen

Waldahl, R (1999) Medier, meningsdannelse og den politiske dagsorden. *Politica*. Århus.

Østerud, Ø (2023) Er demokratiet i krise? Graver, H, Birelund, G-E & Havelin, G (red) *Hvor går demokratiet?* (11-22) Dreyer forlag Oslo

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt**

### **Bakgrunn og formål**

I forbindelse med min utdanning ved HVL, høgsolen ved Vestlandet, jeg skal skrive en masteroppgave i samfunnsfag. Undersøkelsen går ut på å se på hvordan elever opplever undervisning om demokrati og menneskerettigheter på Raftostiftelsen.

### **Hva innebærer deltakelse i studiene?**

Deltakelsen innebærer at elevene tar del i undervisningsopplegget på Raftostiftelsen med sin skoleklasse. Under dette undervisningsopplegget vil elevene bli observert i hvordan de handler og reagerer under undervisningen, og hva de diskuterer i de ulike situasjonene. Dette vil bli gjort ved at en passiv deltaker følger meg på situasjoner som oppstår, og tar anonyme notater underveis i undervisningen. Søkelyset på observasjonen vil ligge på hvordan elevene erfarer undervisningen. Elevene vil også delta på en kort spørreundersøkelse med generelle spørsmål om demokrati og menneskerettigheter. Noen av elevene vil også være deltakere i et lengre intervju der de vil få spørsmål fra undervisningen de har deltatt. Eleven kan delta på Raftostiftelsen sitt undervisningsopplegg selv om de ikke ønsker å delta i forskningen.

### **Hva skjer med informasjonen om ditt barn?**

Alle personopplysningene blir håndtert konfidensielt og anonymisert før de publiseres i min masteroppgave etter planen våren 2023. Alle data vil bli slettet etter prosjektet er ferdig. Deltakelse i forskning krever samtykke fra foreldrene. Det er kun studenten og veileder som har tilgang til personopplysningene.

### **Dine rettigheter**

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om ditt barn som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om ditt barn

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i undersøkelsen og du kan når som helst trekke tilbake ditt barns samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til prosjektet ta kontakt med:

Martine Ågotnes(prosjektansvarlig): på mail [martineaagot@gmail.com](mailto:martineaagot@gmail.com) eller telefonnummer 95970209

Espen Helgesen(veileder): På mail [Espen.Helgesen@hvl.no](mailto:Espen.Helgesen@hvl.no) eller telefonnummer 408292346

Du kan også kontakte HVLs personvernombud Trine Anniken Larsen på telefon 55 58 76 82 eller epost [trine.anikken.larsen@hvl.no](mailto:trine.anikken.larsen@hvl.no)

På oppdrag fra HVL har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Samtykke til deltakelse på studien

Vi har mottatt informasjon om studie og vi samtykker til at -----

kan delta/ikke delta i forskningsprosjektet (Stryk av det som passer)

Underskrift/dato: -----

## 9.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

### **Intervjuguide**

Spørsmål til undervisningsopplegget med 7.klassinger:

1. Hva synes du om filmen?
2. Hva følte du når du så på filmen?
3. Var det noe som overasket deg ved filmen?
4. Hvordan var det å late som du var noen andre?
5. Hvordan tror du at det er å leve som Uigurer?
6. Trenger barna i hjelp filmen? Hvordan kan vi hjelpe?
7. Husker du hvem Rebiya Kaader er?
8. Hva synes du om oppgavene?
9. Var oppgavene vanskelig eller lette å løse?
10. Har du hørt noe om hvordan det er å leve i Kina før?
11. Hvordan ville du forklart ordet menneskerettigheter?
12. Husker du at dere har snakket om menneskerettigheter før på skolen?
13. Blir noen av menneskerettighetene til ugrerne budt? Hvilke?
14. Hvordan ville du forklart ordet demokrati?

15. Husker du at dere har snakket om demokrati før på skolen?
16. Hva er de største forskjellene på ditt liv og livet til barna i filmen?
17. Husker du hva ordet minoritet betydde?
18. Huske du hva ordet assimilering betydde?
19. Hvordan ville du beskrevet undervisningen til en venn? Var det gøy, kjedelig, vanskelig.  
Hvorfor/Hvorfor ikke?