

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Marielle Sørheim

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning
FNs barnekonvensjon, et enkelt begrep med en
stor betydning – en forskningsstudie om
8.klassingers kunnskap og læreres
undervisningspraksis.

Convention on the Right of the Child, an easy topic with a
huge impact – a research study about 8th graders
knowledge and teachers teaching practise.

MGLU

Våren 2022

Forord

Nå har studietidens ende kommet, og masteroppgaven er endelig ferdig. Jeg hadde aldri sett for meg å skrive en master, men her sitter jeg med et godt stykke arbeid. Veien hit har vært en berg-og-dalbane av gode minner, opplevelser og litt frustrasjon. Jeg har lært mye. Både om tematikken i masteroppgaven, men også om meg selv. Det skal bli ufattelig godt å tre ut av masterstudentbobla, og tre inn i arbeidslivet som ferdigutdannet grunnskolelærer med mastergrad. Det er flere personer jeg ønsker å trekke frem og takke for støtte. Først og fremst vil jeg takke min trofaste studievenninne Tina. Tusen takk for de mange mandagsøktene våre. Uten det jevnlige arbeidet, så er jeg usikker på om veiens ende hadde kommet i mai. Tusen takk for de ufattelige mengdene med sjokolade og motiverende ord. Takk til informantene som stilte opp på intervju, og takk til skolen jeg fikk gjennomføre spørreundersøkelsen min på. Jeg vil også takke min første veileder, Siri Wieberg Klausen, for veiledning i starten og underveis i arbeidet. Du var en som så motbakkene mine, og hjalp meg med å beseire dem. Til slutt vil jeg takke min andre veileder, Ole Kolbjørn Kjørven for et nytt syn på oppgaven i en travel avslutningsfase.

Tusen takk.

Hamar, mai 2022.

Innhold

FORORD	II
INNHold	III
FIGURER	VII
TABELLER	VIII
NORSK SAMMENDRAG	IX
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	X
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING	1
1.2 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	3
2. TIDLIGERE FORSKNING	5
2.1 BARN OG UNGE RAPPORTERER TIL FN OM RETTIGHETENE SINE	6
2.2 CHILD RIGHTS IN PRIMARY SCHOOLS – THE SITUATUON AND EXPECTATIONS	7
3. BARNES RETTIGHETER	9
3.1 FORENTE NASJONER	9
3.2 FNs BARNEKONVENSJON	9
4. TEORI	17
4.1 TVERRFAGLIG UNDERVISNING OG BEGREPSLÆRING	17
4.2 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI.....	18
4.2.1 <i>Drama som metode for undervisning</i>	21
4.3 VYGOTSSYS SYN PÅ UTVIKLINGEN AV SPRÅK OG TALE	22
4.4 DEN PROKSIMALE UTVIKLINGSSONEN	24
5. METODE	26
5.1 VALG AV METODE.....	26
5.2 SPØRRESKJEMA.....	27

5.2.1	<i>Utforming av spørreundersøkelsen</i>	28
5.2.2	<i>Gjennomføring av pilotundersøkelse</i>	31
5.2.3	<i>Utvalgsprosessen</i>	31
5.2.4	<i>Datainnsamling</i>	32
5.2.5	<i>Kategorisering og koding</i>	33
5.2.6	<i>Analyseprosessen</i>	34
5.3	SEMISTRUKTURERT INTERVJU	36
5.3.1	<i>Utforming av intervjuguide</i>	37
5.3.2	<i>Gjennomføring av pilotintervju</i>	38
5.3.3	<i>Utvalgsprosessen</i>	39
5.3.4	<i>Gjennomføring av intervju</i>	39
5.3.5	<i>Transkribering</i>	40
5.3.6	<i>Kategorisering, koding og analyseprosess</i>	40
5.4	INNSAMLING AV EMPIRI - UTFORDRINGER OG REFLEKSJONER	41
5.5	VALIDITET OG RELIABILITET	42
5.6	STERKE OG SVAKE SIDER VED FORSKNINGSPROSESSEN	44
5.7	ETISKE REFLEKSJONER	45
6.	RESULTATER – DESKRIPTIV ANALYSE	47
6.1	SPØRREUNDERSØKELSE.....	47
6.1.1	<i>Har du hørt om FNs barnekonvensjon?</i>	47
6.1.2	<i>Hvor gammel tror du at du var første gang du hørte om FNs barnekonvensjon?</i>	48
6.1.3	<i>Hva handler FNs barnekonvensjon om?</i>	49
6.1.4	<i>Hvor har du hørt om FNs barnekonvensjon?</i>	50
6.1.5	<i>Tror du FNs barnekonvensjon er viktig?</i>	51

6.1.6	<i>Hva mener du er det viktigste budskapet i FNs barnekonvensjon?</i>	52
6.1.7	<i>Hvorfor mener du eventuelt at FNs barnekonvensjon ikke er viktig?</i>	54
6.1.8	<i>På en skala fra 0-5 hvor 5 er høyest, hvor viktig er FNs barnekonvensjon for deg?</i> ..	54
6.1.9	<i>På en skala fra 0-5 hvor 5 er høyest, hvor viktig er FNs barnekonvensjon for barn i verden?</i> 55	
6.1.10	<i>Skulle du ønske du lærte mer om FNs barnekonvensjon på skolen?</i>	56
6.1.11	<i>Hva tenker du læreren kunne gjort slik at dere lærte mer om FNs barnekonvensjon?</i>	57
6.1.12	<i>Hvorfor tror du det er nyttig for barn å lære om FNs barnekonvensjon?</i>	58
6.1.13	<i>Hvis du ikke har lært så mye om FNs barnekonvensjon på skolen, hvorfor tror du det er slik?</i> 60	
6.2	INTERVJU	61
6.2.1	<i>Tid er jo alltid en utfordring med alt</i>	62
6.2.2	<i>Jeg har touchet det, men ikke gått særlig inn på det enda</i>	63
6.2.3	<i>De har skjønt litt av budskapet, men jeg tror ikke de forstår hva det innebærer</i>	63
6.2.4	<i>Jeg tenker det handler om modenhet</i>	64
6.2.5	<i>Prøve å ikke skape et “vi og resten av verden” perspektiv</i>	65
6.2.6	<i>Barn lærer når de kan diskutere med andre</i>	67
6.3	HVA TAR JEG MED VIDERE?.....	68
7.	DRØFTING	70
7.1	DRØFTING AV SPØRREUNDERSØKELSEN I LYS AV FNs BARNEKONVENsjON.....	70
7.2	DRØFTING AV LÆRERINTERVJUENE.....	74
8.	DISKUSJON	80
9.	AVSLUTTENDE TANKER OG VIDERE FORSKNING	84
	LITTERATURLISTE	87
	VEDLEGG 1 – SPØRREUNDERSØKELSESGUIDE	91
	VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTENE	95

VEDLEGG 3 – INFORMASJONSSKRIV TIL FORELDRE	97
VEDLEGG 4 – INTERVJUGUIDE	98
VEDLEGG 5 – GODKJENNING AV NSD	101

Figurer

Figur 1: Eksempel på spørsmål om bakgrunnskunnskap.	29
Figur 2: Eksempel på spørsmål med vurderingsskjema	29
Figur 3: Eksempel på et pedagogisk spørsmål.	30
Figur 4: Informasjonstekst tilknyttet nettskjema.	31
Figur 5: Eksempel på fremstilling av et resultat fra spørreundersøkelsen gjennom et kakediagram.	36
Figur 6: Grafisk fremstilling av spørsmål en ved bruk av kakediagram: «har du hørt om FNs barnekonvensjon?».	48
Figur 7: Grafisk fremstilling av spørsmål to ved bruk av kakediagram: «hvordan gammel tror du at du var første gang du hørte om FNs barnekonvensjon?».	49
Figur 8: Grafisk fremstilling av spørsmål tre ved bruk av kakediagram: «hva handler FNs barnekonvensjon om?».	50
Figur 9: Grafisk fremstilling av spørsmål fire ved bruk av kakediagram: «hvor har du hørt om FNs barnekonvensjon?».	51
Figur 10: Grafisk fremstilling av spørsmål fem ved bruk av kakediagram: «tror du FNs barnekonvensjon er viktig?».	52
Figur 11 Grafisk fremstilling av spørsmål seks ved bruk av kakediagram: «hva mener du er det viktigste budskapet i FNs barnekonvensjon?».	53
Figur 12: Grafisk fremstilling av spørsmål åtte ved bruk av kakediagram: «på en skala fra 0-5 hvor 5 er høyest, hvor viktig er FNs barnekonvensjon for deg?».	55
Figur 13: Grafisk fremstilling av spørsmål ni ved bruk av kakediagram: «på en skala fra 0-5 hvor 5 er høyest, hvor viktig er FNs barnekonvensjon for barn i verden?».	56
Figur 14: Grafisk fremstilling av spørsmål 10 ved bruk av kakediagram: «skulle du ønske du lærte mer om FNs barnekonvensjon på skolen?».	57
Figur 15: Grafisk fremstilling av spørsmål 11 ved bruk av kakediagram: «hva tenker du læreren kunne gjort slik at dere lærte mer om FNs barnekonvensjon?».	58
Figur 16: Grafisk fremstilling av spørsmål 12 ved bruk av kakediagram: «hvorfor tror du det er nyttig for barn å lære om FNs barnekonvensjon?».	60
Figur 17: Grafisk fremstilling av spørsmål 13 ved bruk av kakediagram: «hvis du ikke har lært så mye om FNs barnekonvensjon på skolen, hvorfor tror du det er slik?».	61

Tabeller

Tabell 1: oversikt over eksempler innenfor kategorien «snakke mer» under spørsmålet «Hva tenker du læreren kunne gjort slik at dere lærte mer om FNs barnekonvensjon?»	33
Tabell 2: Likert-skala kategorisering	34
Tabell 3: Absolutt fordeling på spørsmålet «har du hørt om FNs barnekonvensjon?» (N=70)	35
Tabell 4: Oversikt over resultatene fra spørsmål en: «har du hørt om FNs barnekonvensjon?»	47
Tabell 5: Oversikt over resultatene fra spørsmål to: «hvor gammel tror du at du var første gang du hørt om FNs barnekonvensjon?»	49
Tabell 6: oversikt over resultatene fra spørsmål tre: «hva handler FNs barnekonvensjon om?»	50
Tabell 7 oversikt over resultatene fra spørsmål fire: «hvor har du hørt om FNs barnekonvensjon?»	51
Tabell 8 oversikt over resultatene fra spørsmål fire: «tror du FNs barnekonvensjon er viktig?»	52
Tabell 9 oversikt over resultatene fra spørsmål seks: «hva mener du er det viktigste budskapet i FNs barnekonvensjon?»	53
Tabell 10 oversikt over resultatene fra spørsmål syv: «hvorfor mener du eventuelt at FNs barnekonvensjon ikke er viktig?»	54
Tabell 11 oversikt over resultatene fra spørsmål åtte: «på en skala fra 0-5 hvor 5 er høyest, hvor viktig er FNs barnekonvensjon for deg?»	54
Tabell 12 oversikt over resultatene fra spørsmål ni: «på en skala fra 0-5 hvor 5 er høyest, hvor viktig er FNs barnekonvensjon for barn i verden?»	55
Tabell 13 oversikt over resultatene fra spørsmål ti: «skulle du ønske du lærte mer om FNs barnekonvensjon på skolen?»	56
Tabell 14 oversikt over resultatene fra spørsmål 11: «hva tenker du læreren kunne gjort slik at dere lærte mer om FNs barnekonvensjon?»	58
Tabell 15 oversikt over resultatene fra spørsmål 12: «hvorfor tror du det er nyttig for barn å lære om FNs barnekonvensjon?»	59
Tabell 16 oversikt over resultatene fra spørsmål 13: «hvis du ikke har lært så mye om FNs barnekonvensjon på skolen, hvorfor tror du det er slik?»	61

Norsk sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg tatt for meg FNs barnekonvensjon som tematikk. Oppgaven er en kombinert kvalitativ og kvantitativ studie av elever og læreres forhold til tematikken. Problemstillingen min lyder som følger: *hva vet 8.klassinger om FNs barnekonvensjon og hvordan arbeider lærere med FNs barnekonvensjon i undervisning?* Formålet med studien er å belyse hva 8.klassinger kan om FNs barnekonvensjon, og hvordan en knippe lærere underviser om tematikken på skolen. Den metodiske tilnærmingen for studien er en kvantitativ spørreundersøkelse av 8.klassinger ved en skole på Østlandet og kvalitative semistrukturerte intervjuer av fire lærere fra Østlandet og Vestlandet. Jeg anså en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode som best egnet fordi det ga meg et innblikk i hva dagens elever kan om FNs barnekonvensjon. Jeg benyttet resultatene fra spørreundersøkelsen til å formulere intervjuguiden til de semistrukturerte intervjuene, og på den måten ble tematikken mer aktuell. Drøftingen av empirien har forgått i to deler. Del en omhandler elevenes kunnskaper sett i lys av hva som kommer frem av FNs barnekonvensjon. I del to har jeg tatt for meg undervisningsperspektivet, og tolket dette blant annet ut ifra den sosiokulturelle læringsteorien og Lev Vygotskys teori om utvikling av språket og den proksimale utviklingssonen. Avslutningsvis diskuterer jeg ulike momenter fra drøftingen opp mot tidligere forskning om elevers kunnskap om FNs barnekonvensjon. Undersøkelsen viser at dagens elever har et grunnleggende kunnskapsnivå når det kommer til FNs barnekonvensjon. De har vanskeligheter med å uttrykke hva konvensjonen omhandler utenom det de selv har erfaringer fra. Lærerne opplever FNs barnekonvensjon som et tema som fort blir nedprioritert på grunn av tid og personlige preferanser. De opplever at elevene har manglende begrepskunnskap når det kommer til FNs barnekonvensjon, og at enkelte 8.klassinger kanskje ikke er modne nok til å begi seg ut på tematikken. Oppgavens funn blir naturligvis formet av hvordan jeg som forsker har formulert spørsmålene og hvem jeg har intervjuet. Det kan vise seg at enkelte deler av empirien ville ledet i en annen retning dersom jeg hadde hatt mindre åpne spørsmål og mer forklaringer i spørreundersøkelsen.

Engelsk sammendrag (abstract)

In this master thesis I have explored the convention on the Right of the Child. The thesis is a combination of a quantitative and a qualitative study on 8th graders and social studies teachers' relations to the convention on the right of the child. The research question is: *what does 8th graders know about the convention on the right of the child, and how does teachers work with the convention on the right of the child in their lessons?* The main purpose with the study is to illustrate what 8th graders knows about the convention, and how teachers that teach social studies teach about it. The methodological approach of the thesis is a quantitative survey of a group 8th graders from a school at Østlandet. The qualitative approach of thesis is four semi structural interviews of teachers from Østlandet and Vestlandet. I saw a combination as the best methodological approach because it gave me the possibility to use new information about the knowledge to the students of today about the convention of the right of the child. I used the results from the quantitative survey as a base to create the questionnaire for the semi structural interviews. I think the theme will be more relevant when I do a combination. The discussion of the empirical has taken place in two parts. The first part deal with 8th graders knowledge in the light of what emerges from the Convention on the Right of the Child. In the second part, I have considered the teaching perspective. I have interpreted it based on the sociocultural learning theory and Lev Vygotsky's theory on language development and the zone of proximal development. In the conclusion, I discuss various aspects from the discussion up to previous research on students' knowledge of the Convention on the Rights of the Child. The survey shows that the students of today have a basic level of knowledge when it comes to the Convention on the Rights of the Child. They have difficulty expressing what the convention deals with beyond what they have experienced themselves. Teachers experience the Convention on the Rights of the Child as a topic that is quickly downgraded due to time and personal preferences. They experience that the students have a lack of conceptual knowledge when it comes to the Convention on the Rights of the Child, and that some 8th graders may not be mature enough to explore the subject. The findings of the thesis are naturally shaped by how I as a researcher have formulated the questions and who I have interviewed. One may believe that some parts of the empiric would have led in a different direction if I had had fewer open questions and more explanations in the survey.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Spør du mannen på gata om han kan nevne noen rettigheter han har som menneske så vil kanskje begrepet *menneskerettigheter* dukke opp. Menneskerettigheter er enkelt forklart rettigheter en har fordi en er menneske. Dette er rettigheter som gjelder uavhengig av hvor du kommer fra i verden, hvilket syn du har på livet eller hvor gammel du føler deg (FN-sambandet, 2021a). Dersom en forandrer på informantene og spør barn, vil en da få de samme svarene? Høsten 2017 dukket begrepet *FNs barnekonvensjon* opp for meg for første gang. «Barnekonvensjonen er den første internasjonale menneskerettighetskonvensjonen som gir barn en spesiell juridisk status.» (FN-sambandet, 2020). FNs barnekonvensjon gjelder dermed barn. Definisjonen av barn i denne konvensjonen er alle mennesker under 18år (FN-sambandet, 2020).

24.februar.2022 valgte Russlands president Vladimir Putin å iverksette en storskala invasjon av Ukraina (FN-sambandet, 2022). Dette medførte at ukrainske familier, da spesielt kvinner og barn måtte flykte vekk fra hjemmene sine og ut av landet. De siste månedene har det gått mer og mer inn på meg hvor relevant og viktig tematikken i denne masteroppgaven er i dag. FNs barnekonvensjon artikkel 22 omhandler *flyktningbarn* og følgende står oppnevnt i artikkelen:

Partene skal treffe egnede tiltak for å sikre at et barn som søker flyktningstatus eller som anses som flyktning i samsvar med gjeldene internasjonale eller nasjonal rett og praksis, enten de kommer alene eller er ledsaget av side foreldre eller av en annen person, får behørig beskyttelse og humanitær hjelp i av utøvelsen rettighetene anerkjent i denne konvensjonen og i andre internasjonale instrumenter om menneskerettigheter eller humanitære forhold som vedkommende stater er part i. (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 18)

Artikkel 22 belyser viktigheten av det å ha en lovfestet internasjonal lov som sikrer flyktningbarn sin sikkerhet, når en situasjon som invasjonen av Ukraina oppstår. Denne innledningen er skrevet i mars 2022, og i tiden som kommer vil det ankomme et ukjent antall ukrainske barn til norske skoler. De ukrainske barna skal integreres inn i det norske samfunnet, på lik linje som norske barn. Dette er noe FNs barnekonvensjon er med på å forsikre.

Begrepet FNs barnekonvensjon dukket for første gang opp for meg da jeg var en ung kvinne på 20 år. To år etter at barndommen var over fikk jeg høre om rettighetene jeg hadde som barn. Siden den gang har jeg undret meg over om dette gjelder flere barn. Ifølge Opplæringslova §1-1 skal elevene få kunnskap om rettighetene sine gjennom opplæringsløpet: «opplæringa skal bygge på grunnleggjande verdier [...], verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane» (1998). Inn under begrepet menneskerettigheter ligger også begrepet *barns rettigheter* ettersom Norge den 8. januar 1991 besluttet å ratifisere barnekonvensjonen. Med ratifiseringen følger det også et ansvar om at Norge har forpliktet seg til å følge opp konvensjonen. Dette innebærer at de hvert 5.år skal levere inn en rapport til FNs barnekomite med inngående kunnskap angående situasjonen i landet knyttet til konvensjonen (FN-sambandet, 2020). Det er flere land enn Norge som har besluttet å ratifisere konvensjonen. «Alle land i verden, unntatt USA, har sluttet seg til barnekonvensjonen» (FN-sambandet, 2020).

Prinsipielt skal rettighetene jeg først hørte om da jeg var 20 år være noe alle barn i alle land i verden vet noe om. Hvert eneste land utenom USA skal dokumentere og følge opp rettighetene til barna jevnlig, noe som i bunn og grunn betyr at alle barn i verden skal kunne ha det like bra. Norge valgte å ta steget ett hakk videre ved å implementere konvensjonen inn i norsk lov i 2003 (FN-sambandet, 2020). Med dette som utgangspunkt vil en kanskje tenke at begrepet «FNs barnekonvensjon», eller «barnekonvensjonen» står oppnevnt i den nye læreplanen for samfunnsfag: *SAF01-04*. Men der tar en feil.

Med innføringen av Fagfornyelsen (LK20) vektlegges imidlertid nå begrepene «rettigheter» og «menneskerettigheter» i tillegg nevnes «rettigheter barn har» i flere sammenhenger enn tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette anser jeg som en veldig bra ting og en viktig utvikling, men en kan lure på hvorfor begrepet «FNs barnekonvensjon» eller «barnekonvensjonen» er utelatt. Allerede i Reform 97 lyder et av læreplanmålene i samfunnsfag etter 7.klasse som følger: «Skaffe seg oversikt over internasjonalt arbeid for menneskerettar. Søkje informasjon om det arbeidet i FN og andre organisasjonar gjer, bli kjende med bakgrunn for og *innhaldet i FNs barnekonvensjon* [min uth.][...]» (Veiteberg et al., 1996, s. 185). Bare i dette kompetansemålet er både «FN» og «FNs barnekonvensjon» nevnt. Når det kommer til Kunnskapsløftet (SAF1-03), så blir ikke begrepet FNs barnekonvensjon nevnt, men ordformuleringer som «rettar barn har» og «sentrale FN-konvensjonar» blir nevnt i tre kompetansemål fra 1.-10.klasse (Kunnskapsdepartementet, 2013).

I SAF01-04 blir det benyttet overordnede begreper fremfor mer spesifiserte begreper. En av hovedgrunnene til dette er at fokus skal være på dybdelæring i fagene og samarbeid på tvers av fag (Meld. St. 28 (2015-2016)). «For å oppnå kunnskap og kompetanse som varer over tid, er det viktig for elevene å se og forstå sammenhenger og hvordan enkeltdeler av det de lærer i et fag, utgjør en helhet»(Meld. St. 28 (2015-2016), s. 33). Selv om en har valgt å se på det store bildet med Fagfornyelsen, så kan en stusse på at en må helt tilbake til Reform 97 før en ser begrepet «FNs barnekonvensjon» oppnevnt i en læreplan for samfunnsfag. Reform 97 ble i tillegg utformet før Norge valgte å implementere konvensjonen inn i norsk lov. Dette kan føre til tre utfall, enten har det ført til at barn i dag kan enda mer om barnekonvensjonen enn det jeg kunne da jeg gikk på ungdomsskolen, det motsatte, eller er det fortsatt det samme? Dette er noe jeg ønsker å finne ut av med min masteroppgave.

Med utgangspunkt overnevnte tanker og erfaringer har jeg valgt å formulere følgende problemstilling:

Hva vet 8.klassinger om FNs barnekonvensjon og hvordan arbeider lærere med FNs barnekonvensjon i undervisning?

For å kunne besvare problemstillingen har jeg valgt å kombinere bruk av kvantitativ og kvalitativ metode i min innsamling av datamateriale. Den kvantitative delen av forskningen består av en spørreundersøkelse som jeg gjennomførte i en 8. klasse på Østlandet. Målet med undersøkelsen var å finne ut hva slags kunnskap dagens elever har knyttet til FNs barnekonvensjon. Den kvalitative delen består av semistrukturerte intervjuer med en gruppe samfunnsfagslærere som underviser/ har undervist på 8.trinn. Spørsmålene i intervjuguiden er utviklet med utgangspunkt i hva som kommer frem i analysen av elevenes svar på spørreundersøkelsen. Jeg vil beskrive min metodiske fremgangsmåte mer detaljert senere i oppgaven.

1.2 Oppbygging av oppgaven

Opgaven er bygd opp av ni forskjellige kapitler. Det neste kapitlet vil inneholde tidligere forskning på fagfeltet, hvor jeg tar for meg to ulike studier gjort i henholdsvis Norge og Serbia. Etterfulgt kommer det et kapittel som omhandler FNs barnekonvensjon, hva FN og FNs barnekonvensjon inneholder og er, samt hvordan en arbeider for å opprettholde konvensjonen i Norge. Videre følger det et teorikapittel hvor jeg har valgt å fokusere på den sosiokulturelle læringsteorien i lys av Lev Vygotsky sine tanker rundt utviklingen av språket og den

proksimale utviklingssonen. Jeg vil også trekke inn teorier og tanker knyttet til viktigheten av begrepslæring og drama som metode for undervisning. Kapittel tre og fire vil begge to være relevant og like viktig for drøftingen som vil foregå i kapittel sju og åtte. Kapittel fem vil omhandle valg av metoder, samt tanker rundt egen forskning. Etterfulgt kommer det et kapittel hvor resultatene fra den kvantitative spørreundersøkelsen og de kvalitative semistrukturerte intervjuene blir presentert visuelt og skriftlig. Videre kommer et drøftingskapittel hvor funn blir drøftet i lys av FNs barnekonvensjon, teori og tidligere forskning. Avslutningsvis kommer et kapittel hvor de viktigste tankene fra oppgaven blir trukket frem igjen og forhåpentligvis et mulig svar på oppgaven, samt mulighet for videre forskning.

2. Tidligere forskning

Av tidligere forskning innenfor temaet FNs barnekonvensjon sett i lys av undervisning i skolen, så er det foreløpig et marginalt forskningsfelt. I prosessen for å finne frem til forskningsartikler tilknyttet min problemstilling *hva vet 8.klassinger om FNs barnekonvensjon og hvordan arbeider lærere med FNs barnekonvensjon i undervisning*, har jeg benyttet følgende søkeord: «undervisning om barnekonvensjonen», «barnekonvensjonen», «barnekonvensjonen i skolen», «undervisning om barns rettigheter», «convention on the rights of the child» og «convention on the right of the child in school». Jeg har valgt å forholde meg til Oria og Google Scholar for å finne frem, i tillegg til *snøballmetoden*. Snøballmetoden vil jeg forklare nærmere hva innebærer i kapittel fem.

Jeg har valgt å ta med to ulike forskningsarbeid gjort i henholdsvis Norge og Serbia. Jeg har valgt å trekke inn akkurat disse med tanke på hvor relevante de er for min studie. Den første er barne- og likestillingsdepartementet (BLD) i samarbeid med NOVA sin rapport *Barn og unge rapporterer til FN om rettighetene sine* (Sandbæk & Einarsson, 2008). Jeg har valgt å benytte den delen av forskningen i rapporten som er mest relevant og lik min egen forskning. Jeg har valgt å forklare litt bakgrunnsinformasjon om undersøkelsen, slik at leseren kan få innblikk i hva de handler om fremfor kun hva de kom frem til ettersom jeg kommer til å se dem i lys av egen forskning i kapittel åtte. Sandbæk og Einarsson sin rapport er fra 2008, men det de fant ut i rapporten er fortsatt relevant den dag i dag. I tillegg til dette har jeg valgt ut en nyere studie gjort på serbiske skoleelever og lærere, *Child rights in primary schools – the situation and expectations* av Jelena Stamatović og Jelena Žunić Cicvarić (Stamatovic & Zunic Cicvaric, 2019). Jeg hadde et ønske om å trekke inn et internasjonalt perspektiv på tematikken, og da kom jeg over denne artikkelen som var svært relevant. I de neste delkapitlene vil jeg presentere forskningen og resultatene som de ulike forskningsrapportene har tatt for seg før jeg senere i kapittel åtte vil trekke det inn i lys av min egen forskning.

I tillegg til de nevnte artiklene vil jeg innledningsvis først nevne en studie gjort rundt begrepet *internasjonal uke* i norsk skole. I empirien min kommer det frem at bruk av internasjonal uke og andre tverrfaglige uker er blitt benyttet av mine informanter. Med dette til grunn har jeg funnet en artikkel tilknyttet dette. Artikkelen er fra 2018 og heter *International week in a Norwegian school. A qualitative study og the partivipant perspective* (Dewilde et al., 2018). Hensikten med artikkelen er å undersøke hvordan internasjonal uke blir benyttet sett i lys av elevene, ledelsen, lærere og foreldre sitt perspektiv. Som det blir skrevet i artikkelen, så blir

internasjonal uke ofte benyttet i sammenheng med FN-dagen i oktober (Dewilde et al., 2018, s. 474). Studien kommer frem til at skoler ofte benytter internasjonal uke for å fremme ulike kulturelle bakgrunner blant elevene. De forespurte partene ser på dette som noe positivt og negativt, ettersom en internasjonal uke kan bidra til å fremme forskjeller mer enn å forsterke språklige og kulturelle grenser. Samtidig så kommer det frem at skolens hensikt er å inkludere og fremme engasjement blant de marginaliserte elevene og deres kulturer. Studien viser at dette er noe som skolene klarer, ettersom det skapes rom for kommunikasjon og nye forståelser. Studien motsier også kritikk tilknyttet bruken av internasjonal uke ved at elevene tar til seg det de lærer i hverdagslivet, fremfor å kun benytte det en gang (Dewilde et al., 2018).

2.1 Barn og unge rapporterer til FN om rettighetene sine

Av informanter dekker Sandbæk og Einarsson (2008) sin rapport 1274 barn og unge innenfor den obligatoriske skolen i tillegg til en gruppe barnehagebarn fra en kommune. Utvalgene sikrer ikke representativitet, men de har innhentet informasjon fra «[...] minoritets-, flykning- og asylsøkerbarn og barn som har kontakt med barneverntjenesten eller andre tilrettelagte tjenester, til sammen 32 barn og unge.» (Sandbæk og Einarsson, 2008, s. 7). Målet med rapporten var todelt. Resultatene skulle hjelpe kommunene i arbeidet med lokale prosjekter med tanke på barn og unges medvirkning, samtidig som det skulle fremstilles en rapport for FN. Temaene det blant annet ble fokusert på i rapporten og som har størst relevans med min forskning, er kjennskap til barnekonvensjonen og skole. Det ble benyttet ulike metoder basert på hva som var best for den gitte kommunen: «[k]ommunene ble oppfordret til å tilpasse valg av metoder til den kompetansen man kunne trekke veksler på i kommunen og til den knappe tidsrammen for prosjektet.» (Sandbæk & Einarsson, 2008, s. 20). Metodene som ble benyttet var: kvalitative intervjuer, spørreskjemaer, både nettbasert undersøkelser og papirbasert undersøkelser og gruppeintervjuer (Sandbæk & Einarsson, 2008, s. 7-20).

På grunn av at det ble benyttet ulike metoder og intervjuguidene/spørreskjemaene ble utformet i hver enkelt kommune, så er det ikke alle kommuner som har svart på hvert spørsmål som blir presentert i rapporten. Av det første spørsmålet «*[h]ar du hørt om FNs barnekonvensjon?*», er det seks kommuner som har svart. Her kommer det frem at over halvparten av de forespurte har hørt om FNs barnekonvensjon i fire av seks kommuner. Når det kommer til aldersgruppen hvor flest har hørt om begrepet FNs barnekonvensjon, så viser det seg at i de fleste kommunene er det de yngste skoleelevene som har høyest svarprosent. Det er kun Skedsmo kommune som

har en svarandel som tilsier at de eldste barna kan mest om FNs barnekonvensjon. Dette er også den kommunen med høyest svarandel på «ja», 67,3 prosent (Sandbæk & Einarsson, 2008, s. 27-28).

Det neste spørsmålet som er relevant i forhold til min masteroppgave er spørsmålet: «*[h]va handler barnekonvensjonen om?*». Det kommer frem at barna har et materielt forhold til begrepet FNs barnekonvensjon i form av at det å ha et hjem og gå på skole går igjen som svar på spørsmålet. Men de har også tenkt abstrakt i forhold til at rett til trygghet og kjærlighet også blir trukket frem som det elevene forbinder med FNs barnekonvensjon. Stort sett kommer det frem at de ser på FNs barnekonvensjon som noe som gir barn rettigheter, at barn skal være trygge, likhet og det å sette søkelys på barn i verden. (Sandbæk & Einarsson, 2008, s. 28-30). Det blir presisert at en elev svarte: «*[j]eg tror ikke barn i Norge vet hvor godt vi egentlig har det.*» (Sandbæk & Einarsson, 2008, s. 30).

Det tredje og siste spørsmålet som er mest relevant, er: «*[e]r Barnekonvensjonen viktig for deg?*». Her kommer det frem at det i stort sett alle kommunene er en svarandel under halvparten som mener FNs barnekonvensjon er viktig for dem som person. Samtidig som svarprosenten av de som har trykket «ja» kanskje er noe lav, så er svarprosenten som har benyttet svaralternativet «*vet ikke*» relativt høy med et gjennomsnitt på 41,95 prosent. Det kommer frem at det er de eldste barna som betrakter FNs barnekonvensjon som minst viktig for dem. Av de kommunene som benyttet kvalitativt intervju som metode kommer det frem at de fleste mener FNs barnekonvensjon er viktig, men at den kanskje er mer viktig i andre land enn i Norge. Flere av sitatene som elevene har skrevet antyder at norske elever er mer opptatt av hvordan barn i andre deler av verden har det enn hvordan de selv har det i Norge (Sandbæk & Einarsson, 2008, s. 31-33).

2.2 Child rights in primary schools – the situatuon and expectations

Jelena Stamatović og Jelena Žunić Cicvarić gjennomførte i 2019 en undersøkelse blant 351 serbiske elever fordelt på syvende og åttende klasse og 231 serbiske lærere, for å kartlegge hvordan elever evaluerer kvaliteten på kunnskapen og ferdighetene de lærer knyttet til FNs barnekonvensjon i skolen (Stamatovic & Zunic Cicvaric, 2019). I den fagfelleverderte rapporten *Child Rights in Primary Schools – The situation and Expectations*, legger Stamatović og Žunić Cicvarić frem deler av undersøkelsen og ulike funn de kom frem til.

Metoden som ble benyttet under prosjektet var en empirisk ikke-eksperimentell metode i form av spørreundersøkelse bestående av åpne -og lukkede spørsmål i tillegg til avkryssningsspørsmål basert på *Likert-skala* (Stamatovic & Zunic Cicvaric, 2019, s. 85–90)

Med utgangspunkt i de spørsmålene som er relevant for mitt forskningsprosjekt, så kommer det frem at litt under halvparten av de forespurte elevene som deltok hevder de har tilstrekkelig med kunnskap tilknyttet FNs barnekonvensjon. Rundt 20 prosent hevder de har brukbar kunnskap, seks prosent hever de ikke kan noen ting om FNs barnekonvensjon, mens drøyt 4 prosent presenterer seg selv som eksperter innenfor tematikken. Når det kommer til hvor elevene har tilegnet seg kunnskap tilknyttet FNs barnekonvensjon, så har 80 prosent svart at de har tilegnet seg kunnskap fra skolen. Stamatović og Žunić Cicvarić finner det interessant at utenom skolen, så har 27,5 prosent av de forespurte elevene oppnevnt andre kilder utenfor skolen, som for eksempel sosiale medier, venner, bøker etc. Dette tolker Stamatović og Žunić Cicvarić som et tegn på at de serbiske elevene har et ønske om å tilegne seg mer kunnskap om FNs barnekonvensjon, ettersom det i Serbia er skolen som har hovedansvaret for å informere barn og unge om FNs barnekonvensjon. Andre interessante funn som kommer frem av undersøkelsen, og som er relevant for min forskning er det faktum at de forespurte lærerne tror at de mest respekterte rettighetene innenfor FNs barnekonvensjon er rettighetene som omhandler rett til skolegang, rett til ytringsfrihet og rett beskyttelse (Stamatovic & Zunic Cicvaric, 2019, s. 90–98).

Konklusjonen til Stamatović og Žunić Cicvarić viser at de forespurte elevene ikke rangerer kunnskapen sin om FNs barnekonvensjon spesielt høyt. Elevene forventer i første omgang at kunnskap tilknyttet FNs barnekonvensjon kommer fra lærerne deres på skolen samtidig som enkelte ønsker kunnskap hjemmefra. De forespurte lærerne hevder de har nok kunnskap på området, men ser viktigheten av å få innputt av kunnskap i fremtidig lærerutdanning. Stamatović og Žunić Cicvarić konkluderer med at det jevnt over burde være mer fokus på kunnskap om FNs barnekonvensjon i ulike kontekster, slik at elevene i fremtiden blir mer delaktige i samfunnet. I tillegg vektlegger de viktigheten av kunnskapsferdighet tilknyttet FNs barnekonvensjon for fremtidige lærere, slik at de kan dele kunnskapen videre med fremtidens elever (Stamatovic & Zunic Cicvaric, 2019, s. 98–100).

3. Barns rettigheter

3.1 Forente Nasjoner

De *forente nasjoner* også forkortet med *FN*, ble opprettet i 1945 (FN-sambandet, 2021b). FN ble etablert etter at andre verdenskrig var over, med formål om å hindre at flere krigføringer skulle oppstå i fremtiden (Knudsen et al., 2020). I starten bestod FN av 51 medlemsland, men i dag er tallet oppe i 193 etter at Sør-Sudan ble medlem i 2011 (Knudsen et al., 2020). Selv om FN ble dannet som en organisasjon som skulle hindre krigføring, har den i løpet av sin levetid arbeidet for mer enn bare det. FN har blant annet hatt som hovedoppgave å fremme menneskerettighetene (Høstmælingen, 2010, s. 13). Det har blitt etablert flere organisasjoner som arbeider med tematikk som for eksempel barn i form av *FNs barnefond* også kalt *UNICEF*, utdanning, vitenskap og kultur gjennom *UNESCO* og helse gjennom *verdens helseorganisasjon (WHO)*. I tillegg har de arbeidet målrettet med fremheving av menneskerettigheter (FN-sambandet, 2021b). Ifølge Høstmælingen (2010) blir menneskerettigheter forklart som grunnleggende rettigheter og friheter som mennesker har uavhengig av hvor de kommer fra (s. 10).

«Prinsippet om grunnleggende menneskerettigheter ble nevnt i FN-pakten, men i 1948 ble disse konkretisert gjennom Verdenserklæringen om menneskerettigheter.» (FN-sambandet, 2021b). Selv om FN ble dannet i etterkant av krigen, var det først 30-40 år etter det igjen at de store forandringene skjedde internasjonalt ved at land begynte å ratifisere konvensjonene som ble dannet. «Menneskerettighetskonvensjonene ble folkerettslig bindende i 1976, da nok stater hadde ratifisert disse.» (FN-sambandet, 2021b). FN har hatt stor betydning i verden etter det ble dannet, og kjemper fortsatt en kamp den dag i dag. Noen av kjernepunktene de har kjempet for, og fortsatt kjemper for, er å bevare internasjonal fred og sikkerhet, utvikle vennskapelige forhold mellom nasjoner, utrydde fattigdom, stoppe miljøødeleggelser og fremme menneskerettigheter (Knudsen et al., 2020).

3.2 FN's barnekonvensjon

Etter at de forente nasjoner ble dannet i 1945 har det blitt vedtatt ni ulike menneskerettighetskonvensjoner. Menneskerettighetskonvensjonene er internasjonale avtaler som land på tvers av landegrenser kan velge å ratifisere eller slutte seg til (FN-sambandet,

u.å). Det å ratifisere innebærer at et land eller en stat folkerettslig forplikter seg til å overholde de forpliktelsene som medfølger konvensjonen (Strand, 2021). FNs barnekonvensjon er en av de ni menneskerettighetskonvensjonene. FNs barnekonvensjon er en internasjonal avtale som alle land i verden med unntak av USA har valgt å ratifisere (FN-sambandet, 2020). Dette innebærer at barn og unge i USA ikke er lovpålagt menneskerettighetene som gjelder dem. USA signerte barnekonvensjonen i 1995, og uttrykte med det at de ville følge den, men siden har det stått stille. Ifølge en artikkel publisert av Amnesty International står det at «[n]oen hevder den strider mot USAs grunnlov, mens andre mener at grunnloven inneholder alt det konvensjonen sier, og at den dermed er overflødig.»(Amnesty International, 2012).

Av de ulike menneskerettighetskonvensjonene FN har forhandlet frem, så er FNs barnekonvensjon en av de mest omfattende konvensjonene (FN-sambandet, 2020). Konvensjonen ble vedtatt i 1989 og trådte i kraft i 1990 (FN-sambandet, 2020). Det som gjør barnekonvensjonen så unik er at den gir barn en spesiell juridisk status på lik linje som menneskerettighetene gjør for mennesker generelt. I tillegg til dette er FNs barnekonvensjon en konvensjon som skal ta utgangspunkt i barnet som et individ, ikke alle barn i verden som en gruppe. Cohen (2001) forklarer det på følgende måte:

[...] the individual seen as a priority, the very name of it the convention insists on the child as an individual, and thus the name of the convention is *The Convention on the Right of the Child* (the right of each) and not the *Convention on the Rights of the Children* (the rights of the group). The Convention is an international precedent because the focus is placed on the rights of every single child thus providing a non-paternalistic attitude towards that child. (Cohen, 2001, sitert i Stamatovic & Zunic Cicvaric, s. 86)

Cohen tar her utgangspunkt i den engelske uttalen av FNs barnekonvensjon, *The Convention on the Right of the Child*. Han presiserer at det er snakk om *barnet*, ikke *barna*, og at det er viktig å ta det med seg i arbeidet med FNs barnekonvensjon i praksis.

FNs barnekonvensjon er en omfattende konvensjon som omhandler 42 ulike artikler om hvordan barn i verden skal ha det. En sier at FNs barnekonvensjon bygger på tre grunnpilarer, nemlig beskyttelse, forsørgelse og deltakelse (Sandbæk & Einarsson, 2008, s. 13). Dette innebærer at konvensjonen skal sørge for at barn og unge i alle land i verden skal oppleve en trygg og god oppvekst, uavhengig av identitet eller bosted (Barne- og familiedepartementet, 2020). Videre sier en at FNs barnekonvensjon bygger på fire generelle prinsipper. Når en snakker om de generelle prinsippene i FNs barnekonvensjon nevnes ofte artikkel 3 (barnets

beste), artikkel 12 (barnets rett til å delta og bli hørt), artikkel 6 (barnets rett til optimal utvikling) og artikkel 2 (prinsippet om ikke diskriminering) (Sandbæk & Einarsson, 2008, s. 13).

I artikkel 3 i FNs barnekonvensjon (barnets beste), står det blant annet oppført: «[v]ed alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn.» (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 9). Dette betyr at barnet skal være i sentrum i de tilfeller en situasjon omhandler et barn. Hva som er best for barnet er det som skal veie tyngst i en situasjon og komme foran eventuelle foreldre sine behov. Videre blir det nevnt at dersom ulike parter skal sikre barnet, så skal det gå igjennom myndighetene for å blant annet sikre barnets helse, sikkerhet, etc (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 9). Dette er for å forhindre store misforståelser og krangler på tvers av parter og sikre at det er barnets behov som blir ivaretatt slik at barnet får et godt liv. Med andre ord, det handler om å sikre barnets beste i enhver situasjon.

Den tolvte artikkelen omhandler barns rett til å bli hørt og delta i samfunnet. Det blir blant annet nevnt i artikkel 12 at en skal gjøre barnet i stand til å oppnå egne synspunkter. «Partene skal garantere at barn som er i stand til å gjøre dannes seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet [...].» (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 13). Uavhengig av alder, så har et barn rett til å bli hørt. Dette er uavhengig av alder, modenhet, situasjon eller handling. Dersom et barn tar del i en samtale, enten privat eller offentlig, så har alle barn rett til å bli lyttet til og hørt. Dette gjelder både når ting omhandler dem selv og generelt i offentlige sammenhenger i samfunnet.

Artikkel 6 i FNs barnekonvensjon omhandler retten til liv eller optimal utvikling og det står blant annet skrevet at enhver part i et barns liv skal sikre at et barn overlever og vokser opp (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 10). Dette innebærer at barn har rett til et godt og innholdsrikt liv. Dersom livet til et barn ikke blir dekt av de grunnleggende behovene en trenger for å overleve, så er dette brudd på FNs barnekonvensjon.

I artikkel 2 i FNs barnekonvensjon (prinsippet om ikke diskriminering), står det følgende:

De stater som er part i denne konvensjonen, skal respektere og sikre de rettigheter som er fastsatt i denne konvensjonen for ethvert barn innenfor deres jurisdiksjon, uten diskriminering av noe slag og uten hensyn til barnets, dets foreldre eller verges rase, hudfarge, kjønn, språk, religion, politiske eller annen oppfatning, nasjonale, etniske eller

sosiale opprinnelse, eiendomsforhold, funksjonshemming, fødsel eller annen stilling. (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 9)

Dette innebærer en beskyttelse ovenfor et hvert barn. Barn skal få lov til å være frie, gjøre hva de vil og si hva de vil innenfor rimelighetens grenser. Barn skal bli sett på som barn. De skal ikke bli sett på som «barn av innvandrerbakgrunn», «barn med mørk hud» eller «barn med homofile foreldre». Barn skal få lov til å være barn uavhengig av bakgrunn og skal bli tiltalt som det. Videre i artikkel 2 står det at «[p]artene skal treffe egnede tiltak for å sikre at barnet beskyttes mot enhver form for diskriminering eller straff på grunn av sine foreldre, sin verges eller familiemedlemmers stilling, virksomhet, meningsytringer eller tro.» (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 9).

Utenom de fire generelle prinsippene som FNs barnekonvensjon bygger seg på, er det flere artikler som er sentrale i henhold til forskningen som har blitt gjennomført i denne masteroppgaven. Artikkel 13, artikkel 19, artikkel 24, artikkel 26, artikkel 28 og artikkel 42 er alle relevante artikler fra FNs barnekonvensjon. Artikkel 13 omhandler ytringsfrihet. Artikkelen sier blant annet at alle barn har rett til [...] frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av ethvert slag [...]» (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 13). Dette innebærer at barn har en frihet til å innhente, formidle og presentere informasjon og tanker av ulike slag, fritt med tanke på hvem og hvordan. Barnet står fritt til å velge uttryksmåte og hvordan de ønsker å innhente informasjon. Selv om ytringsfriheten i utgangspunktet er fri, så skal det ikke gå på bekostning av andres rettigheter. Det finnes begrensninger dersom ytringsfriheten til barnet går på beskyttelse av nasjonal sikkerhet (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 13).

Artikkel 19 omhandler beskyttelse og forebygging av misbruk. Artikkelen skal sikre og beskytte barn mot «[...] alle former for fysisk eller psykisk vold, skade eller misbruk, vanskjøtsel eller forsømmelig behandling, mishandling eller utnytting, herunder seksuelt misbruk, mens en eller begge foreldre, verge eller eventuell annen person har omsorgen for barnet.» (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 16). Dette innebærer at et hvert barn som har et sted å bo og en person som forsørger dem har rett til beskyttelse mot alle former for fysisk eller psykisk vold. Dersom et barn opplever en form for vold, så er en pliktet til å si ifra og rapportere dette til høyere instanser. Et barn skal føle seg trygt i sitt eget hjem og det samme skal de som har omsorg for barnet ettersom de også har krav på nødvendig støtte og beskyttelse (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 16).

Artikkel 24 omhandler barns rett til et godt helsetilbud. Et hvert barn har rett til det høyeste oppnåelige behandlingstilbudet som er tilgjengelig og ingens skal kunne frata barnets rett til det. Artikkelen skal sikre at barn ikke skal måtte gå igjennom tradisjonsbunden behandling som er skadelig for barnet (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 19). Dette innebærer blant annet at et hvert barn har rett på den helseomsorgen og behandlingen som finnes, og som kan bidra til å gjøre barnet friskt uavhengig av sykdom eller rehabilitering. Barn skal heller ikke bli påtvunget tradisjonsbundne behandlinger som barnet ikke har gitt samtykke til, som for eksempel omskjæring. Videre i artikkel 24 står det presisert at det skal arbeides med et fokus som sikrer mødre og barn før og etter fødsel. Det skal jobbes mot å hindre spedbarns- og barnedødelighet og blant annet bekjempelse mot feilernæring (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 19–20).

Artikkel 26 i FNs barnekonvensjon omhandler det faktum at «[a]lle barn har rett til økonomisk hjelp, hvis foreldrene deres ikke har nok penger til å gi dem en trygg og god oppvekst.» (Redd Barna, u.å.). All økonomisk støtte som tilkommer barnet, skal ta utgangspunkt i landets lovgiving. Dersom et barn bor i Norge, skal det følge norsk lov og lovgivning når det kommer til barnets rett til sosiale trygdeytelser og forsikring (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 20–21). Dette innebærer at barn vil ha ulike utgangspunkt for økonomisk støtte med tanke på hvor i verden de bor. Selv om de får ulik støtte, så har alle barn rett på økonomisk hjelp. Hjelpen er universal.

Artikkel 28 omhandler barns rett til skolegang og utdanning. FNs barnekonvensjon skal sikre at grunnutdanningen blir obligatorisk og gratis for alle. Utdanningen skal være oppnåelig for et hvert barn. Artikkelen skal sørge for et redusert antall *drop-outs*, altså de som ikke fullfører skolegangen. Den skal i tillegg sørge for avskaffelse av analfabetisme og gi barn bedre tilgang til vitenskapelig og moderne teknologisk kunnskap. I tillegg skal «[p]artene skal treffe egnede tiltak for å sikre at skolens disiplin utøves på en måte som er forenlig med barnets menneskeverd og i samsvar med denne konvensjonen.» (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 22). Artikkel 28 handler med andre ord om å sikre gratis skole og utdanning for alle barn i hele verden, slik at barn får den utdanningen de har krav på og trenger for å kunne samhandle i en globalisert verden. Det at menneskeverdet til barn skal sikres gjennom egnede tiltak for å sikre skolens disiplin innebærer at fysisk straff må avskaffes og barn skal bli behandlet med respekt uavhengig hva de har gjort på skolen.

Den siste artikkelen, artikkel 42 handler om barns rett til å kjenne til FNs barnekonvensjon og dets rettigheter (Redd Barna, u.å.). Et hvert barn har rett til å kjenne til rettighetene som angår

dem, så lenge landet de bor i har valgt å ratifisere FNs barnekonvensjon. Det står spesifikt skrevet i FNs barnekonvensjon artikkel 42: «Partene forplikter seg, gjennom egnede og aktive tiltak, til å gjøre konvensjonens prinsipper og bestemmelser alminnelig kjent både for voksne og barn.» (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 30). Dette betyr at et hvert barn i et hvert land, i tillegg til voksne, har rett på den kunnskapen som trengs for å få kunnskap om FNs barnekonvensjon. I noen land er det ulike instanser som har fått i oppgave å fremme denne kunnskapen. For eksempel i Serbia, der er det skolen som har fått i oppgave å informere barn om FNs barnekonvensjon og hva den står for. Dette varierer fra land til land.

Det er ikke mange av verdens land som følger FNs barnekonvensjon til punkt og prikke. Et stort antall land har valgt å ha en eller flere reservasjoner mot FNs barnekonvensjon (FN-sambandet, 2020). Iran er et eksempel på et land som har opprettet reservasjoner mot alle artiklene som kan være stridende mot deres religion (United Nation Treaty Collection, 1989). I Polen har de opprettet reservasjoner tilknyttet artikkel 12-16; *Å si sin mening og bli hørt* (artikkel 12), *ytringsfrihet* (artikkel 13), *tanke- og religionsfrihet* (artikkel 14), *organisasjonsfrihet* (artikkel 15) og *privatliv* (artikkel 16) (Redd Barna, u.å.). Reservasjonen går ut på at rettighetene i disse spesifikke konvensjonene skal: «[...] be exercised with respect for parental authority, in accordance with Polish customs and traditions regarding the place of the child within and outside the family.» (United Nation Treaty Collection, 1989). Dette er bare to eksempler fra alle landene som har lagt inn reservasjoner mot konvensjonen.

Når det kommer til Norge, så har de per i dag ingen reservasjoner mot FNs barnekonvensjon. I 1995 varslet Norges regjering at de besluttet å trekke en reservasjon Norge opprettet samtidig som FNs barnekonvensjon ble ratifisert, med hensyn til artikkel 40(2)(b)(v) *behandling i saker om straff* (United Nation Treaty Collection, 1989). I artikkel 40(2)(b)(v) står det følgende: 2) «[f]or dette formål, og idet det tar hensyn til relevante bestemmelser i internasjonale instrumenter, skal partene særlig sikre at:» b) «ethvert barn som beskyldes for eller anklages for å ha begått et straffbart forhold, i det minste har følgende garantier:» v) «dersom et straffbart forhold anses å ha funnet sted, å få denne avgjørelse og eventuelle tiltak truffet som følge av dette, prøvet en høyere kompetent, uavhengig og upartisk myndighet eller rettsinstans i henhold til loven» (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 27–28).

Det at Norge har valgt å ikke legge noen restriksjoner på FNs barnekonvensjon betyr at staten har forpliktet seg til å følge den opp. «Myndighetene skal hvert femte år sende inn en rapport om barns situasjon i landet til FNs barnekomité.» (FN-sambandet, 2020). *FNs barnekomité* er satt sammen av eksperter fra ulike land i hele verden og de passer på at rapportene blir sendt

inn og oppfyller kriteriene til konvensjonen (Redd Barna, u.å.). Komitéen gir i forkant anbefalinger om hva som skal til for å oppfylle kriteriene til konvensjonen (Barne- og familiedepartementet, 2019). I Norge er det *barneombudet* som hjelper til med å skrive denne rapporten. Rollen som barneombud var Norge først i verden med å anskaffe (FN-sambandet, 2020). Etter at en rapport er sendt inn og blitt behandlet av barnekomitéen er det viktig at hvert land ser på kritikken eller tilbakemeldingen og gjør en endring på det (Redd Barna, u.å.). Uten endringer vil utviklingen stoppe opp og konvensjonen vil være til ingen nytte.

Norge har sendt inn sine rapporter jevnlig fra 1993 til den nyeste kom i 2016 (Barne- og familiedepartementet, 2019). For å implementere barn og unges stemmer og sikre at de blir hørt, har det siden den andre rapporten i 1998 blitt laget ulike rapporter i samarbeid med Forum for barnekonvensjonen og Barneombudet, som fokuserer på barn og unge sin stemme. I 1998 kom rapporten *Vi ble hørt. Barnehøring '98*. I tilknytning til den tredje rapporten til FN ble det laget en rapport med målsetting om «[...] å skape engasjement om barnekonvensjonen og utvikle et undervisningsopplegg om barns rettigheter for grunnskoler, videregående skoler og høyskoler.» (Sandbæk & Einarsson, 2008, s. 14). Rapporten fikk navnet *Livet under 18*. I 2008 ble det utarbeidet en ny rapport av Barne- og likestillingsdepartementet (BLD) i samarbeid med NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) *Barn og unge rapporterer til FN om rettighetene sine* (Sandbæk & Einarsson, 2008) som et vedlegg til Norges fjerde rapport om FNs barnekonvensjon. Rapporten ble opprettet for å sikre at barn og unges stemmer skulle ta del i rapporten med tilbakemeldinger til FN. NOVA arbeider blant annet med å «[...] ivareta og videreutvikle forskning om familie, barn og unge og deres oppvekstvilkår.» (Sandbæk og Einarsson, 2008, s. 2). Åtte ulike kommuner i Norge ble invitert av NOVA til å ta del i rapporten for å formidle norske barn og unges synspunkter på hvordan det er å vokse opp i Norge i henhold til et utvalg av artiklene i FNs barnekonvensjon. Jeg vil komme tilbake til ulike funn som kom frem av rapporten *Barn og unge rapporterer til FN om rettighetene sine* i kapittel tre.

I Norge er det kommunale tiltak og prioriteringer som står for hovedarbeidet tilknyttet implementeringen av FNs barnekonvensjon i det daglige Norge. I 2005 ble det utarbeidet et veiledningshefte om FNs barnekonvensjon som ble sendt til hver kommune i landet slik at de kunne starte på det kommunale arbeidet. Det kommunale arbeidet for å sikre at barn og unges stemmer blir hørt innebærer blant annet etableringen av ulike ungdomsråd. På denne måten får ungdommen være med på å påvirke hva som skjer i lokalmiljøet. De får kanskje ikke gjort endringer, men de får påvirke hvilken retning endringer skal skje. FNs komité for barns

rettigheter har kritisert Norge for at de ikke har fulgt opp opplæringen av FNs barnekonvensjon godt nok. De påpeker at de norske skolene kan spille en stor rolle her (Sandbæk & Einarsson, 2008, s. 15 - 18).

Oppsummert kan en si at FNs barnekonvensjon er en av de viktigste menneskerettighetskonvensjonene som gjelder, og da spesielt for barn. Den skal sørge for at barn får den beskyttelsen, forsørgelsen og deltakelsen de trenger for å leve fritt i samfunnet. Ut ifra FNs barnekonvensjons 42 artikler er det Artikkel 13 (ytringsfrihet), artikkel 19 (beskyttelse), artikkel 24 (helse), artikkel 26 (økonomisk hjelp), artikkel 28 (skole) og artikkel 42 (kunnskap) som er mest relevant i henhold til empirien som fremkommer senere i dette forskningsstudiet. I tillegg til disse seks artiklene, vil også de fire generelle prinsippene i FNs barnekonvensjon være sentrale for å analysere og drøfte empirien. De fire generelle prinsippene i FNs barnekonvensjon er artikkel 3 (barnets beste), artikkel 12 (barnets rett til å delta og bli hørt), artikkel 6 (barnets rett til optimal utvikling) og artikkel 2 (prinsippet om ikke diskriminering)

4. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere ulike begreper og teorier som hjelper til med å belyse empirien som kommer frem i studien. Jeg vil i hovedsak legge vekt på den sosiokulturelle læringsteorien med tanke på Lev Vygotsky sitt perspektiv. Jeg vil spesielt trekke frem Vygotsky sine tanker rundt utvikling av språk og tale i tillegg til den proksimale utviklingssonen. Jeg har også valgt å trekke inn enkle forklaringer tilknyttet tverrfaglig undervisning og drama som metode for undervisning ettersom dette er relevant for funnene som er kommet frem av empirien.

I arbeidet med å finne frem til teoriene og litteraturen jeg ønsket å benytte, har jeg i hovedsak benyttet Oria som database. Jeg har også fysisk ledd etter bøker i pensumhyllen på biblioteket på Høgskolen etter titler som omhandlet det jeg var ute etter. På denne måten har jeg benyttet pensumlitteratur som utgangspunkt for snøballmetoden. Snøballmetoden har også blitt benyttet ved å se igjennom gamle masteroppgaver og på den måten finne kilder som kunne være aktuelle for litteratur jeg var ute etter. Snøballmetoden vil bli nærmere beskrevet i kapittel 5.4.3.

4.1 Tverrfaglig undervisning og begrepslæring

Tverrfaglig undervisning også kalt flerfaglig undervisning handler i bunn og grunn om å inkludere flere fag i arbeid med et tema. Ludvigsen-utvalget (2015) definerer tverrfaglighet som «[n]år elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kompetanse fra ulike fag [...]» (NOU 2015:8, s. 49). Det å arbeide med samme tema parallelt i ulike fag hjelper elevene til å kunne se sammenhenger i fagstoffet. Det hjelper elevene med å se hvordan en del av et tema i et fag gir mening i et annet fag, og sammen vil det utgjøre en helhet for eleven. På samme tid vil det å se fag og tema i sammenheng med hverandre, bidra til at undervisning på tvers av fag forsterker hverandre. Elevene vil på denne måten oppleve dybdelæring ettersom kompetansen de oppnår i ett fag kan sees og forstås i et annet fag (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 33–37). Ifølge Ludvigsen-utvalget (2014) handler dybdelæring «[...] om at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde.» (NOU 2014:7, s. 35). Dybdelæring i skolen skal bidra til at de sentrale delene i et fag blir lettere for elevene å beherske, slik at de lettere kan videreføre læring fra et fagområde til et annet (NOU 2015:8, s. 11).

Gjennom arbeid med tverrfaglig undervisning skal elevene lære om «[...] hvordan perspektiver fra ulike fag utfyller hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020). En spesifikk metode som benyttes mye i arbeid med tverrfaglig undervisning er *temaundervisning* eller *temaarbeid*. Repstad og Tallaksen (2019) forklarer temaundervisning som et stykke arbeid som skal arbeides med over tid om et spesifikt tema enten individuelt eller i gruppe (s. 115). Temaundervisning må ikke nødvendigvis være tverrfaglig, men det er sentralt å trekke det inn. Elevene arbeider med samme tema over tid under temaarbeid, uavhengig av hvilket fag de opprinnelig skulle hatt på timeplanen. Ved å benytte temaundervisning vil et tema få ulike synsvinkler fra ulike fag, og på den måten vil se større sammenhenger. På sikt vil dette kanskje medføre at elevene kan ta i bruk kunnskapene på tvers av fag (Repstad & Tallaksen, 2019, s. 115).

For at elever på sikt skal kunne benytte seg av kunnskapen og kompetansen de erfarer på skolen, er det viktig at elevene ser sammenhenger (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 33). For å kunne se sammenhenger er det derfor viktig med god begrepslæring. «Begrep er fortettet innsikt, og for samfunnsfaget kan begrep på mange måter betraktes som det viktigste analytiske verktøyet faget har for å tilegne seg kunnskap.» (Overrein & Smidt, 2010, s. 231). Uten en god begrepsforståelse vil det for elever være vanskelig å forstå komplekse og sammensatte temaer ettersom begreper ofte danner grunnlaget for forståelse. Det å lære seg nye begreper går fra å lære seg ordet, til å få en forståelse av begrepet (Overrein & Smidt, 2010, s. 233). Barn lærer seg begreper spontant fra de vokser opp. Det starter ofte gjennom lek og samhandling med andre barn. For at barn skal lære seg vitenskapelige begreper trenger de en gradvis overgang fra spontane begreper til vitenskapelige begreper. Skjer denne overgangen for brått, så vil ikke begrepene feste seg. Barn trenger kroker de kan feste begrepene på i hverdagen slik at de kan knytte det til ting som er kjent. Dette forutsetter at barna får lov til å samhandle med andre barn og på den måten skaffe seg kroker å feste begrepene til. God gammeldags klasseromsdialog er en måte hvor elevene får muligheten til dette. Her deler elever erfaringer med hverandre slik at de sammen får en forståelse for begrepene (Witteck, 2004, s. 95).

4.2 Sosiokulturell læringsteori

Det sosiokulturelle synet på læring handler om hvordan mennesker tilegner seg kunnskap, hvor samspillet mellom individ og mennesket er i fokus (Säljö, 2001, s. 18). En stiller ofte

spørsmål rundt hvordan kunnskap kan reproduseres i samhandling med andre og hva slags kunnskap en som individ vil sitte igjen med. Imsen (2020) forklarer det godt med å si at «[L]æring og kunnskap er noe som er i bevegelse hele tida. Skal vi studere læring, er vi derfor best tjent med å studere samspillet mellom den som lærer, og omgivelsene.» (Imsen, 2020, s. 191). Et menneske vil aldri bli utlært. Så lenge et menneske lever, så vil det alltid være rom for læring. Innenfor den sosiokulturelle retningen ser en ikke etter styrker eller svakheter, en ser etter bruken av *redskaper* eller *verktøy*. Redskaper og verktøy er innenfor sosiokulturell læringsteori metaforer for de språklige og fysiske ressursene en benytter for å oppnå menneskelig utvikling, og for å forstå omverden (Säljö, 2001, s. 21). Et av de viktigste redskapene blir omtalt av Säljö (2001) som evnen til å kommunisere og samhandle med andre, gjerne gjennom «[...] *interaksjon* med andre mennesker.» (Säljö, 2001, s. 22). Han nevner videre at «[d]et er gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt, men det er også gjennom kommunikasjon at de blir ført videre.» (Säljö, 2001, s. 22).

Innenfor den sosiokulturelle tankegangen ser en på læring og hvordan barn utvikler seg, gjennom læring som grunnleggende sosiale prosesser i et barns liv. Wittek (2004) forklarer at det samspillet som barn har med andre barn er med på å gjøre læring mulig (s. 53). Med andre ord, den beste læringen og utviklingen skjer i det barn samhandler med andre barn og de felles danner en forståelse for et fenomen (Wittek, 2004, s. 53). Strandberg (2008) skriver at barnets utvikling er sterkt påvirket av hva barn og unge gjør i barnehagen og skolen. Det er hva barnet fysisk praktiserer i oppveksten som har størst innflytelse på de psykologiske prosessene i et menneskes liv (Strandberg, 2008, s. 25). «Jeg lærer først sammen med andre det som jeg senere kan gjøre selv» (Strandberg, 2008, s. 25), er et uttrykk som er svært sentralt innenfor den sosiokulturelle tankegangen ettersom det en lærer i samhandling med andre i tidlig alder blir benyttet som redskap for utvikling og læring i senere alder. Det at en lærer først sammen med andre det som en senere kan gjøre selv, er det Vygotsky ser på som den første kjennetegnet på aktiviteter som leder til læring, nemlig 1) *sosiale aktiviteter*. Det andre kjennetegnet er, 2) *medierte aktiviteter*. Medierte aktiviteter innebærer at en ikke møter verden direkte, men ved hjelp av verktøy og tegn. Det tredje kjennetegnet er, 3) *situerte aktiviteter*. Situerte aktiviteter handler om at mennesker lærer best i situasjoner hvor læringen er best tilpasset. Strandberg (2008) bruker et eksempel om at dersom en skal bli bilmekaniker, så er forholdene bedre til rette i et bilverksted enn på en øde øy (s. 26). Det fjerde kjennetegnet er, 4) *kreative aktiviteter*. Kreative aktiviteter handler om at en er nødt til å omskape bruk av

relasjoner, hjelpemiddel og situasjoner slik at en selv får eierskap for det, og på den måten tar en som barn mange utviklingssteg (Strandberg, 2008, s. 25–26).

Utvikling skjer i følge Vygotsky på ulike nivåer. 1) Det første nivået kalles en *biologisk modning*. Dette er det første tegnet på utvikling og innebærer det mest grunnleggende som skjer hos et barn, som for eksempel det å gripe gjenstander med hendene, å krabbe og gå. Her begynner også de første tegnene til kommunikasjon og verbal tale å inntreffe barnet. 2) Den andre fasen innebærer en kommunikativ og sosial utvikling som skjer etter at barnets behov for kontakt med andre øker (Vygotsky, 1978 i Säljö, 2001, s. 37). Vygotsky forklarer dette videre med at «[...] utvikling går fra i hovedsak å være bestemt av biologiske faktorer til å skje innenfor rammen for sosiokulturelle forhold.» (Säljö, 2001, s. 37). Når behovet for kontakt med andre øker, så øker også de *kommunikative prosessene* og individer begynner å dele erfaringer med hverandre. Her kommer språket som redskap inn. Det er i samspill med andre at barnet lærer best. Samspill med andre kan være alt fra foreldre, søsken, venner, en tilfeldig på gata eller andre som en har en kommunikativ prosess med. Det å dele erfaringer med andre øker individets språklige repertoar og dette medfører at en nå kan låne kunnskap en har fått fra andre og bruke det som sitt eget (Säljö, 2001, s. 35–41). Den intellektuelle utviklingen og tenkning tar utgangspunkt i samhandlingen gjennom sosial aktivitet. Språket og evnen til å kommunisere godt er et resultat av et sosialt samspill med andre individer (Imsen, 2020, s. 196). Det er essensielt viktig med et godt språk for å kunne kommunisere og det er det redskapet en bruker når en skal nyttiggjøre seg av de erfaringene en tilegner seg med andre (Wittek, 2004, s. 86).

For at et barn skal kunne ta nytte av interaksjonens grunnleggende rolle ved læring, så er en nødt til å benytte seg av ulike interaksjoner ifra tidlig alder. Strandberg (2008) nevner blant annet samtale, diskusjoner, dialoger, debatter og forelesninger som noen ulike måter for interaksjoner som er viktig for et barns utvikling (s. 69). Videre blir det forklart at dersom en skal ha interaksjon av god kvalitet er relasjonene nødt til å være jevnlike, hjelpsomme, problemløsende eller sjenerøse, for å nevne noen (Strandberg, 2008, s. 69). En tankegang innenfor den sosiokulturelle teorien er at en ikke oppnår utvikling dersom en kun prøver å bli god alene. Tenking starter ikke i ens eget hode ifølge Vygotsky, det skjer gjennom å interagere med andre barn:

Barn har lært seg hvordan spørsmål og svar er fordelt i klasserommet- at den som vet er den som spør og den som ikke vet, er den som svarer. Barn vet at man ikke skal hviske og hjelpe andre – det er fusk. De vet at gruppearbeid er ganske gøy, men ikke at det handler

om å hjelpe hverandre. De vet at individuell tankevirksomhet er vesentlig, men ikke hvordan det henger i hop med faktiske relasjoner (for eksempel i gruppearbeid). (Strandberg, 2008, s. 73)

Eksempelet brukt ovenfor illustrerer det faktum at barn fra de vokser opp blir fortalt hva som er rett og galt og følger de normene de blir forklart. Vygotsky på sin side mener at barn bør søke hjelp hos andre slik at de sammen kan bli sterkere. En skal oppsøke kameraten som sitter med kunnskap om svar, slik at kameraten kan hjelpe deg og på samme tid utvikle sin egen kunnskap. Denne metoden for å tilegne seg kunnskap og språklig utvikling kaller Vygotsky for *fuskelapper*. Fuskelapper blir brukt som begrep ettersom «[...] det du ikke har i ditt eget hode, kan du låne av en venn eller venninne.» (Strandberg, 2008, s. 74). Ved å benytte seg av dialoger og samtaler med andre mennesker så hjelper en hverandre til å utvikle egne meninger og på den måten bli flinkere til å kunne begrunne sine egne valg. «Dialog handler om å skape forståelse og fellesskap selv om vi er forskjellige, og målet er ikke nødvendigvis å ble enige, men å skape respekt for andres standpunkter» (Repstad & Tallaksen, 2019, s. 121). På denne måten kan man i samhandling med andre utvikle seg språklig og sosialt.

4.2.1 Drama som metode for undervisning

En metode å utnytte fuskelapper på er ved å benytte drama som metode for undervisning. Den sosiokulturelle tankegangen fremmer samhandling med andre for å fremme læring som noe positivt og ved å benytte drama som metode blir elevene utfordret på nettopp dette. Det finnes ulike måter å benytte drama som metode, hvor elevstyrt dramatisering, lærerstyrt dramatisering, rollespill, improvisert spill, casearbeid og debatt er noen eksempler. Allern & Sæbø (2010) har forsket på hva drama som læringsform kan bidra med i undervisnings- og læringsprosesser og de har funnet ut at «[d]ersom drama blir integrert, er det vanligvis elevstyrt dramatisering og rollespill som dominerer» (Sæbø & Allern, 2010, s. 245). Elevstyrt dramatisering innebærer dramatisering av en tekst for fremføring i klassen hvor elevene får arbeide selvstendig gjennom hele prosessen enten individuelt eller i grupper (Sæbø, 2005).

Casearbeid er en metode innenfor drama som metode som er mye brukt. Når en arbeider med caser, så tar en utgangspunkt i en beskrivelse av en situasjon som elevene skal diskutere alene eller i samhandling med lærer (Repstad & Tallaksen, 2019, s. 95). Det finnes ingen fasit på hvordan en arbeider med casearbeid. Casearbeid kan være rollespill, men det kan også innebære diskusjoner for å aktualisere viktige temaer eller historiske perioder. Elever kan også lage caseoppgaver for hverandre basert på problemer de støter på i hverdagen og på den måten

bruke hverandre som fuskelapper for tilegning av kunnskap. En case trenger ikke å ha en fasit. Dersom det ikke finnes noen fasit på casen, åpner det opp for mer diskusjon og fremheving av at alle svar er gode svar. Felles for arbeid med rollespill eller casearbeid er at det er nødvendig å ha en som har ansvar for at oppgaven løses, slik at det ikke skjer for mye digresjon (Repstad & Tallaksen, 2019, s. 95).

Som ved all undervisning, så er det positive og negative sider ved drama som metode også. Drama som metode er i seg selv en metode som har stort potensiale til å engasjere alle elever og motivere dem til innsats i undervisning (Sæbø & Allern, 2010, s. 245). Et negativt aspekt ved drama som metode er at det er en krevende metode som forutsetter en del arbeid fra lærerens side. Som lærer blir en nødt til å gå ut av komfortsonen og være villig til å prøve på nytt dersom en skulle oppleve nedgang i startfasen ved utprøving av drama. Det å gjennomføre drama er ikke for alle, spesielt da det er enkelte elever som ikke har vanskeligheter med å uttrykke at de misliker det. De negative tankene som enkelte elever uttrykker, kan bidra til at læringsprosessen påvirkes negativt, og en som lærer mister gnisten for å motivere gruppen som helhet. Det å skulle kjempe for en motiverende undervisningsmetode er mer krevende enn at elevene sitter stille og ingen protesterer mot opplegget (Sæbø & Allern, 2010, s. 252). Säljö (2001) forklarer at «[v]år måte å oppføre oss, tenke, kommunisere og oppfatte virkeligheten på er formet av sosiale og kulturelle erfaringer [...]» (s. 36). Med dette i tankene er det ikke sikkert at et tradisjonelt undervisningsopplegg ville gitt noe mer positivt resultat, men at enkelte elever er negative på grunn av at de kanskje er lei av alt som har med skole å gjøre (Sæbø & Allern, 2010, s. 253).

4.3 Vygotsys syn på utviklingen av språk og tale

Vygotsky (2001) hevder at før et individ kan lære seg å kommunisere må den gå igjennom tre prosesser i form av ytre tale, egosentrisk tale og indre tale. Ytre tale er ifølge Vygotsky de første tegnene et individ har til tale og stammer fra de førintellektuelle røttene i barnets utvikling (Vygotskij, 2001, s. 85). Etter at de første tegnene på ytre tale har ankommet, kan barnet begynne å vise tegn og tydelige reaksjoner på menneskestemmer ved å utøve latter og bevegelser. Den egosentriske talen oppstår først når språket har blitt intellektuelt og barnet har begynt å etablere språklige tanker. I denne prosessen får barnet et aktivt behov for bekreftelse gjennom å etterstrebe svar på alle spørsmålene de har. Ofte kan dette sees på som den typiske trassalderen. Språket går så videre inn i den intellektuelle fasen hvor barnet etablerer

kjennskap og forståelse mellom ord og betydning. En kan kalle det knutepunktet for barns tanker og forståelse av språket. Nå hører de ikke bare på ord, men de etterstreber betydningen av ord og ordforrådet vokser i voldsom fart. Den egosentriske talen vil oppleves forskjellig fra individ til individ ettersom den er avhengig av barnets atferd. Hos noen vil den oppleves som uforståelige ord, mens den hos andre vil være en form for hvisking eller snakking med seg selv. Ettersom etterspørselen for bekreftelse blir større, vil den egosentriske talen gradvis gå over til å bli en indre tale (Vygotkij, 2001, s. 85–88). Det er i den indre talen at det en tenker, og det en sier begynner å få en mening (Wittek, 2004, s. 98).

Ytre tale, egosentrisk tale og indre tale utvikler seg gjennom fire etapper. (1) Den første etappen innebærer førspråklig tenkning og blir etablert i den mest primitive fasen av et individs adferdsnivå. (2) Den andre etappen omhandler «[...] barnets opplevelse av de fysiske egenskapene ved sin egen kropp og de gjenstandene som omgir det, og anvendelsen av denne erfaringen ved bruk av verktøy; den første øvelsen for barnets gryende praktiske intelligens.» (Vygotkij, 2001, s. 89). En kan forklare dette med at barnet har opparbeidet seg et ordforråd som ikke kommer overens med forståelsen. Ordforrådet henger ikke helt på grep og barna kan formulere setninger som ikke gir mening for voksne. (3) I den tredje etappen er det ytre operasjoner som fører til problemløsning, gjerne gjennom nysgjerrighet og undring. Det er først i etappe tre at den egosentriske talen kommer til. (4) Under den fjerde etappen blir de ytre operasjonene byttet ut med indre tale. Barna begynner å regne i hodet fremfor på fingrene som de gjorde i den tredje etappen. Barnet har nå etablert en indre tale. (Vygotkij, 2001, s. 88–89).

Når et barn har etablert en indre tale begynner språket å ta form. Språket er det viktigste redskapet vi har når vi skal «[...] prøve å forstå, fortolke og nyttiggjøre oss de erfaringene vi gjør sammen med andre.» (Wittek, 2004, s. 86). I skolearbeid dukker det opp flere tilfeller hvor barn får mulighet til å utvikle sitt språk og den kreative tenkningen sin for å videreutvikle sitt språklige vokabular gjennom samhandling med andre elever. En metode som ofte blir benyttet for å skape kreative tenkningsprosesser er «brainstorming». Her blir elevene nødt til å utveksle språk for at de sammen skal tenke nytt om et tema i skolen, ved at en involverer andre inn i sin tenkning. Ved å benytte «brainstorming» og andre metoder som forutsetter samhandling og dialog med andre elever, blir elevene nødt til å formulere det de tenker med ord, lytte til andre og på denne måten speile sine tanker i lys av hvordan medelever responderer. Når barn benytter språket sitt, så vil ord få en mening for barnet og språket videreutvikles som et redskap (Wittek, 2004, s. 86–93).

4.4 Den proksimale utviklingssonen

For Vygotsky er utvikling en prosess som gjør mennesker til subjekter, og det er alltid mulig å utvikle seg (Strandberg, 2008, s. 146). Vygotsky hevder at utvikling ikke er individbasert eller omhandler modning. Han legger vekt på at utvikling er noe som skjer gjennom prosesser i form av interaksjon, aktivitet og utviklingssoner. En må se på utvikling i lys av de utfordringer en møter i den verden en lever i og hvem en samhandler med. De ulike prosessene må ses og forstås som sosial aktivitet for at en utvikling skal finne sted. For å ta interaksjon som et eksempel så forklarer Vygotsky at dersom et barn lærer noe ved hjelp av assistanse en dag, så vil eleven med god grunn klare å gjennomføre på egen hånd dagen senere. Her blir utvikling sett på som noe en oppnår gjennom interaksjoner med andre mennesker (Strandberg, 2008, s. 163).

Vygotsky skiller mellom utvikling på to nivåer. Det første nivået er det barnet er kapabel til å gjøre av egen maskin uten hjelp (Wittek, 2004, s. 106). Et eksempel kan være at en ser på en film, og elevene får i etterkant av filmen en rekke spørsmål tilknyttet det de har sett i filmen. Dette er en arbeidsoppgave som eleven i stor grad vil kunne oppleve mestring uten å måtte ty til hjelp fra lærer eller andre hjelpemidler. Det første nivået kalles også for *det eksisterende nivået*, altså utvikling med utgangspunkt i det eleven greier på egen hånd. Det andre nivået omhandler det barnet er i stand til å utføre ved hjelp av hjelpemidler, også kalt det *potensielle utviklingsnivået* (Wittek, 2004, s. 106). Elevene får i oppgave å lage en fremføring om et spesifikt tema og er nødt til å benytte seg av digitale hjelpemidler for å løse oppgaven. Her vil ikke eleven kunne oppleve mestring uten å benytte seg av hjelp.

Avstanden mellom det eksisterende og det potensielle utviklingsnivået omtaler Vygotsky som *den proksimale utviklingssonen*, også forklart som *sonen for nærmeste utvikling* (Wittek, 2004, s. 106). Dette er «[d]et nærmest beliggende utviklingssteget et individ ikke klarer selv, men klarer sammen med en kamerat (som kan litt mer).» (Strandberg, 2008, s. 215). Innenfor den proksimale utviklingssonen ligger de psykologiske funksjonene som fortsatt er under utvikling hos barnet. Det er på dette stadiet Vygotsky understreker at en må tilpasse undervisningen slik at den legger til rette for god utvikling hos elevene. Dersom en elev opplever at vanskelighetsgraden på oppgaver blir for lett eller for vanskelig vil eleven få en negativ opplevelse og utviklingen vil utebli. Dette medfører at eleven ikke vil kunne nyttiggjøre seg undervisningen slik den blir lagt opp (Wittek, 2004, s. 107). Et eksempel kan være at elevene har fått i oppgave i en naturfagstime å lage en strømkrets. Elevene blir satt sammen i par basert

på kunnskap slik at de sammen kan observere og lære av hverandre. På denne måten opplever elev A en utvikling ved å observere hva elev B gjør. Neste gang vil elev A være i stand til å gjennomføre oppgaven slik elev B lærte han. Den optimale måten å oppnå utvikling på er derfor å legge vanskelighetsgraden på et nivå slik at eleven er i stand til å gjennomføre oppgaven ved hjelp av lærer eller noen som kan litt mer enn eleven selv. På denne måten blir undervisningen rettet mot den proksimale utviklingssonen, hvor potensialet for utvikling er stort (Wittek, 2004, s. 107).

5. Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere min metodiske framgangsmåte for å svare på problemstillingen: *Hva vet 8.klassinger om FNs barnekonvensjon og hvordan arbeider lærere med FNs barnekonvensjon i undervisning?* Jeg vil redegjøre for alle valg jeg har tatt før, underveis og etter forskningen har funnet sted. Dette kapittelet vil dermed omhandle valg av informanter, innsamlingsmetoder, gjennomføring av pilotintervju, innsamlingsprosessen og transkribering av datamateriale. Jeg vil i tillegg diskutere metodens validitet, reliabilitet og forskningsetiske spørsmål som er relevante for oppgaven.

5.1 Valg av metode

Det å velge metode innebærer å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen et al., 2021, s. 25). I denne studien har jeg valgt to veier mot samme mål. Dette innebærer en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Jeg har valgt denne fremgangsmåten for å få en overordnet oversikt ved bruk av spørreskjema, men samtidig få muligheten til å gå mer i dybden på oppgavens problemstilling gjennom å benytte intervjuer. Ved å få en generell oversikt gjennom bruk av kvalitative undersøkelser, kan en på generelt grunnlag strategisk velge ut hvilke problemer en bør fokusere på videre gjennom kvalitative oppfølgingsundersøkelser. I tillegg kan det i noen tilfeller være nødvendig å se på de kvalitative resultatene for å analysere resultatene fra en kvantitativ undersøkelse. I en kvantitativ undersøkelse vil det komme frem tendenser som en ikke finner ut av uten å gjennomføre en kvalitativ oppfølgingsundersøkelse (Grønmo, 2016, s. 213).

Det finnes flere fordeler både ved den ene og den andre metoden. En av fordelene ved kvantitative metoder er at: «Man kan gå bredt ut, få en oversikt over hvordan flertallet ser på en sak, og dermed få et mer representativt bilde av hvordan flertallet ser på ting.» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165). Det å forske kvantitativ innebærer å innhente empiri som kan måles i tall eller mengde. Innenfor det kvantitative forskningsvinduet er det flere metoder en kan benytte, men i denne forskningsprosessen er det benyttet spørreskjema utarbeidet i Nettskjema. Jeg vil redegjøre for spørreskjemaet som er benyttet i studien og utarbeidelsen av dette senere i kapittelet.

Når en bruker kvalitativ metode, er intensjonen å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening disse handlingene har for dem (Postholm &

Jacobsen, 2018, s. 95). I denne studien har jeg i tillegg til spørreskjema benyttet *kvalitative intervjuer* som metode, nærmere bestemt semistrukturerte intervjuer. Jeg har formulert åpne spørsmål til informantene som deltar: «Med åpne spørsmål står deltakeren fritt til å besvare spørsmål med egne ord» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). En stor fordel ved å benytte semistrukturerte intervjuer er at forsker kan stille oppfølgingsspørsmål til intervjuobjektet underveis i samtalen. Jeg vil redegjøre nærmere for det semistrukturerte intervjuet og utarbeidelsen av intervjuguide senere i kapittelet.

5.2 Spørreskjema

I denne studien ble spørreskjema utviklet i Nettskjema benyttet for å få en oversikt over 8.trinn elevers kunnskap om FN's barnekonvensjon. Det å benytte seg av spørreundersøkelser er en systematisk metode for innsamling av datamateriell (Ringdal, 2018, s. 191). Alle som deltar i en spørreundersøkelse, får identiske spørsmål som bidrar til en forutsigbarhet i forskerprosessen. Dette gir derimot liten grad av fleksibilitet, men det gjør det lettere å analysere svar, ettersom alle spørsmålene er identiske (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Det finnes ulike måter å strukturere et spørreskjema. I denne forskningsoppgaven er det blitt benyttet et *semistrukturert* spørreskjema. At noe er semistrukturert innebærer at det er halvstrukturert med en kombinasjon av strukturert skjema og åpne spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 130). Hvis en lager et spørreskjema som er meget strukturert har alle spørsmålene ferdigstilte svaralternativer, mens et spørreskjema som også har med åpne spørsmål åpner en opp for at deltakerne kan reflektere rundt spørsmålene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 130).

Når det kommer til selve utarbeidelsen av spørreskjemaet, så er det i denne studien benyttet *spørreskjema for selvutfylling*: «Selvutfyllingsskjemaet gir best muligheter til å beskytte svarsituasjonen» (Ringdal, 2018, s. 196). Selvutfyllingsskjemaet benyttet i denne undersøkelsen var et *Nettskjema* laget gjennom høgskolens nettskjema for utvikling av spørreundersøkelser. Ved å bruke dette nettskjemaet garanteres absolutt anonymitet. All informasjon blir lagret inne på nettsiden som er personvernbeskyttet av et Feide-innloggingssystem. IP-adressen som informantene benytter seg av, vil ikke være synlig for forsker. Ved å benytte et nettskjema vil all data lagres automatisk så lenge deltakerne husker å trykke send. Ved slik lagring vil svarene automatisk være klar for analyse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 186). «Skjemaet kan fylles ut når ingen andre er til stede, og de som svarer,

kan garanteres absolutt anonymitet» (Ringdal, 2018, s. 196). Et problem som kan dukke opp når en benytter seg av selvutfyllingsskjemaet er at en ikke får nok deltakere ettersom anonymiteten skal opprettholdes. Hvis en har satt en frist og ikke fått inn en presentabel svarprosent, blir en nødt til å purre til alle, ettersom en ikke vet hvem som har svart eller ei (Ringdal, 2018, s. 196).

For å sikre en best presentabel svarprosent er det viktig å formulere spørsmålene etter målgruppens kunnskapsnivå (Ringdal, 2018, s. 202). Hvis en utformer en spørreundersøkelsesguide uten å tenke på målgruppen vil det bli vanskelig å vurdere *operasjonaliseringen*. «Å lage spørreskjemaer består både i å reflektere over hvilke opplysninger vi skal spørre om, vurdere hvordan fenomener kan operasjonaliseres, samt praktisk utforming.» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 129). En er med andre ord nødt til å tenke gjennom fallgruvene som finnes før skjemaet ferdigstilles for å sikre potensielle misforståelser (Haraldsen, 1999, s. 21). Ifølge Haraldsen (1999) kan en dele fallgruvene inn i tre kategorier: målefeil, utvalgsfeil og prosesseringsfeil. En type målefeil som han nevner er: «[...] svar som blir gale fordi den som blir spurt, misforstår spørsmålet, tipper eller lyver» (Haraldsen, 1999, s. 22). Dette er feil det er vanskelig å finne ut av når en benytter seg av selvutfyllingsskjemaer ettersom en ikke vet hvem som har skrevet hva og ettersom forskeren ikke får muligheten til å forklare underveis i undersøkelsesprosessen. Det kan være elever med minoritetsbakgrunn som ikke forstår formuleringen av spørsmålene eller tematikken generelt. I slike tilfeller blir formuleringen svært viktig for svarprosenten. Det kan være vanskelig å finne ut om elever har svart «vet ikke» eller nøytralt fordi de mener det, eller fordi de har misforstått spørsmålet. En positiv faktor ved å velge selvutfyllingsskjema over nett er at en slipper prosesseringsfeil, ettersom arbeidsoperasjonene blir minimale (Haraldsen, 1999, s. 23).

5.2.1 Utforming av spørreundersøkelsen

Spørreskjemaet som er brukt i denne prosessen er som nevnt tidligere laget gjennom høgskolens nettskjema for utvikling av spørreundersøkelser og består av et semistrukturert skjema. Et semistrukturert skjema innebærer bruk av ulike spørsmålmeter. Spørsmålmeterne jeg har benyttet er lukkede og åpne spørsmål, i tillegg til at jeg har benyttet *vurderingsskjemaer* som *måleinstrument*. Skjemaet som har blitt benyttet i studien er lagt ved som vedlegg nr 1 «Måleinstrumentene er ulike typer spørsmål, med og uten bruk av visuelle hjelpemidler» (Ringdal, 2018, s. 198). Ut ifra hva deltakerne svarer er det i tillegg benyttet *filterspørsmål* på enkelte spørsmål for å filtrere respondentene ut ifra svarrelevans

(Grønmo, 2016, s. 206). Et eksempel er: «Har du hørt om FNs barnekonvensjon?». Dersom deltakeren svarer «ja», vil det dukke opp et tilleggsspørsmål som spør: «Hva handler FNs barnekonvensjon om?». Her blir deltakerne nødt til å utdype hva de kan om barnekonvensjonen dersom de har hørt om begrepet. Dersom jeg hadde spurt alle deltakerne kan svarprosenten resultere i svar som «vet ikke» og «har ikke hørt om det». Disse svarene utelukker jeg allerede ved spørsmål 1.

Har du hørt om FNs barnekonvensjon? *

Noen kaller dette også for barns rettigheter.

Ja

Nei

Usikker

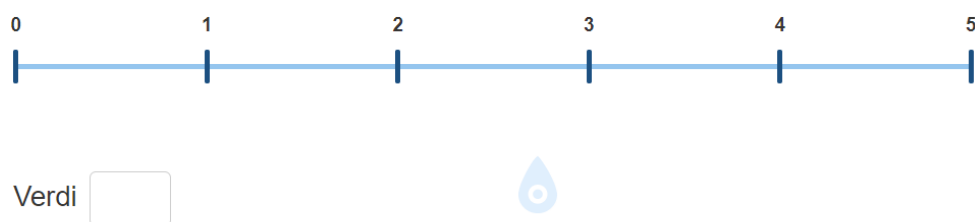
Figur 1: Eksempel på spørsmål om bakgrunnskunnskap.

På en skala fra 0-5 hvor 5 er høyest, hvor viktig er FNs barnekonvensjon for deg? *

Her kan du velge om du vil skrive tallet i boksen eller trykke på tallet på skalaen.

0 1 2 3 4 5

Verdi



Figur 2: Eksempel på spørsmål med vurderingsskjema

Nettskjemaet er delt inn i tre deler hvor: 1) den første delen omhandler bakgrunnskunnskap. 2) Den andre delen med vurderingsskjemaene omhandler viktigheten av barnekonvensjonen for deltakeren og barn i verden. 3) Del tre omhandler den pedagogiske delen av undersøkelsen. Her har det blitt brukt spørsmål som «Skulle du ønske du lærte mer om FNs barnekonvensjon på skolen?».

Skulle du ønske du lærte mer om FNs barnekonvensjon på skolen? *

- Ja
- Nei
- Vi har mye om det fra før

Figur 3: Eksempel på et pedagogisk spørsmål.

De elevene som trykker «ja» på dette spørsmålet blir så henvist videre til et åpent spørsmål for å finne ut hva de tenker læreren kunne gjort annerledes i sin undervisning slik at elevene lærte mer. Ved å bruke åpne spørsmål får deltakeren fritt formulere svarene, noe som gjør at svarene som kommer inn ikke har et gitt svar (Ringdal, 2018, s. 198). Utfordringen ved å benytte seg av åpne spørsmål er at det kan gi et generaliseringsproblem. «Eventuelle svar på åpne spørsmål kan gi utfyllende informasjon, men svarene kan neppe generaliseres på samme måte som svarene på prekodete spørsmål.» (Johannessen et al., 2016, s. 264). Det finnes mange mulige utfall av åpne spørsmål, og det kan resultere i seleksjon dersom det er deltakere som for eksempel ikke liker å skrive, ikke klarer å utrykke seg skriftlig eller ikke forstår spørsmålet. Dette kan også medføre et svakere resultat enn ved bare prekodete spørsmål (Johannessen et al., 2016, s. 264).

Innledningsvis til spørreskjemaet presenterte jeg kort studien (se figur 4). Informasjonen er skrevet med den hensikt at elevene til enhver tid skal være klar over hvorfor de deltar i undersøkelsen og at den er frivillig. «Loven om personopplysninger forutsetter at respondentene får visse typer informasjon, om hensikten med utspørringen, om konfidensialitet og anonymitet og om retten til å nekte å delta eller å trekke seg underveis.» (Grønmo, 2016, s. 207).

Hei, mitt navn er Marielle Sørheim og er masterstudent ved Høgskolen Innlandet avdeling Hamar. Jeg skal det neste året skrive en masteroppgave innenfor faget samfunnsfag slik at jeg til neste høst blir ferdigutdannet lærer.

Hensikten med denne undersøkelsen er å få en oversikt over kunnskapen norske 8.klassinger har knyttet til FNs Barnekonvensjon eller det vi også kaller barns rettigheter.

Du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen ved å trykke avbryt. Når du er ferdig husk og trykk send, ellers vil ikke svarene bli lagret. Spørreskjemaet er helt anonymt, og alle svar vil kun bli behandlet av meg og eventuelt veileder. Svarene vil bli slettet etter at de har blitt bearbeidet og masteroppgaven er levert.

Figur 4: Informasjonstekst tilknyttet nettskjema.

5.2.2 Gjennomføring av pilotundersøkelse

Før skjemaet skulle sendes ut var det nødvendig med en *prestudie* eller *pilotundersøkelse* (Johannessen et al., 2016, s. 276). En pilotundersøkelse blir gjennomført for å utelukke mulige fallgruver og hjelper forsker med tilbakemeldinger og tilpasninger tilknyttet målgruppen for studien (Johannessen et al., 2016, s. 277). Jeg valgte å gjennomføre en pilotundersøkelse. Jeg åpnet opp nettskjemaet og sendte en link til nettskjemaet til 10 medstudenter fra masterstudiet for å få reflekterte og konstruktive tilbakemeldinger.

Ut ifra tilbakemeldingene kom det frem at spørsmålene var godt formulert, de var tilknyttet målgruppen, men at det var et spørsmål som var noe uklart. I starten var spørsmålet formulert i «elev»-form i stedet for «du»-form. Ved å endre dette, så ble spørsmålet mer tilknyttet leser, noe som forhåpentligvis vil hjelpe deltakeren med å forstå hensikten med spørsmålet. Foruten den konkrete tilbakemeldingen besto de andre tilbakemeldingene mest av *småpirk* i form av rettskrivingsfeil. Jeg opplevde imidlertid alle tilbakemeldingene som konstruktive og nyttige for mitt arbeid med å utarbeide spørreskjemaet.

5.2.3 Utvalgsprosessen

For å kunne få et håndterbart datamateriale er det viktig med klare avgrensninger som hjelper en til å svare på det problemstillingen etterspør (Edgren et al., 2021, s. 124). Den vanligste metoden for å bestemme utvalg er i dag sannsynlighetsvelging (Ringdal, 2018, s. 208). Dette er metoden som er benyttet i denne oppgaven. «Sannsynlighetsvelging vil si at utvalget trekkes på en slik måte at hver enhet (person) trekkes med en kjent sannsynlighet fra en (mål) populasjon.» (Ringdal, 2018, s. 208). Utvalgsprosessen skjedde systematisk ved at hver enkelt

skole i landet var en potensiell enhet i utvalget og ut fra disse skolene skulle jeg velge en klasse som skulle ta del i undersøkelsen. Det ble gjennomført en *stratifisert utvelgelse*, hvor det ble gjort en systematisk utvelgelse (Johannessen et al., 2016, s. 245). En stratifisert utvelgelse blir definert som noe en benytter seg av dersom en: «[...] ønsker å sikre en bestemt representasjon i utvalget av spesielle grupper av enheter» (Johannessen et al., 2016, s. 245). Det eneste kriteriet som ble laget i forhold til utvelgelsen av informanter til spørreundersøkelsen var at de gikk i 8.klasse. På bakgrunn av Covid-19 restriksjoner og reisevei falt valget på en offentlig skole på Østlandet, ettersom det også skulle gjennomføres intervjuer av lærere i etterkant av spørreundersøkelsen var det praktisk med en skole i dette området. Det var 70 elever som svarte på undersøkelsen. I denne spørreskjemaundersøkelsen blir derfor $N=70$. Ettersom problemstillingen etterspør hva *8.klassinger kan om FNs barnekonvensjon*, så vil ikke denne undersøkelsen ha et representativt utvalg.

Et representativt utvalg representerer samtlige i en populasjon (Johannessen et al., 2016, s. 243). I denne spørreskjemaundersøkelsen ble det tatt et strategisk valg om å kun velge en skole, noe som er en marginal del av populasjonen, men jeg vil argumentere for at svarene fortsatt vil gi et innblikk i 8.klassinger sin kunnskap om oppgavens tematikk.

5.2.4 Datainnsamling

I forkant av datainnsamlingen utarbeidet jeg et informasjonsskriv som ble sendt til den offentlige skolen på Østlandet. Jeg utarbeidet et informasjonsskriv som inneholdt generell informasjon tilknyttet masterprosjektet (vedlegg 2), i tillegg utarbeidet jeg et informasjonsskriv som skulle sendes til foreldrene (vedlegg 3). En hovedregel bak alle forskningsprosjekter er at de ikke skal settes i gang uten at deltakerne er informerte og har samtykket til å delta (Thagaard, 2013, s. 26). I dette tilfellet trengs det ikke et samtykke ettersom høgskolens nettskjema for utvikling av spørreskjemaer sikrer absolutt anonymitet, jamfør Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) sitt regelverk. Men på en annen side skal elevene få trekke seg fra undersøkelsen hvis det er ønskelig, eller foreldrene kan nekte barna å delta. Med bakgrunn i dette ble det også utarbeidet et forenklet informasjonsskriv tilpasset målgruppen, nemlig deltakeren og dens foresatte.

Informasjonsskrivet, som ble sendt ut til elevene og foreldre/foresatte, består av bakgrunnsinformasjon om meg som forsker, samt en redegjørelse for hvorfor de er valgt ut til å delta i mitt masterprosjekt. Videre forklares lengde, omfang og hensikten bak undersøkelsen. Avslutningsvis blir det forsikret om at elevene når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen

og at alle svar kun vil bli behandlet av meg og min veileder. Dersom foreldrene ønsket å trekke elevene fra undersøkelsen skulle de huke av og levere skrevet til kontaktlærer innen oppgitt dato. Etter at rektor hadde gitt sitt samtykke til å distribuere spørreskjemaet til elevene på skolen, videreformidlet rektor budskapet til de aktuelle lærerne. Lærer tok så kontakt med meg og fikk informasjon om hva forskningen innebar, i tillegg fikk de informasjonsskrivet som var utarbeidet. Dette resulterte i at lærerne valgte å informere foreldrene om masterprosjektet mitt på foreldremøtet i forkant av undersøkelsen. Foreldrene/foresatte fikk også informasjonsskrivet som var utarbeidet. Selve gjennomføringen av spørreundersøkelsen foregikk over en tidsperiode på tre dager hvor jeg fikk inn svar fra en klasse hver dag. Totalt kom det inn 70 besvarte spørreskjemaer.

5.2.5 Kategorisering og koding

For å kunne analysere svarene fra spørreundersøkelsen ble de innkomne svarene kategorisert og kodet. Dette er en organiseringsprosess for å strukturere datamaterialet hvor en finner kategorier eller ord som samlebegrep under spørsmålene (Edgren et al., 2021, s. 174). Koding innebærer at svaralternativene til hvert spørsmål får en tallverdi (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 193). I arbeidet med spørreundersøkelsen har jeg benyttet meg av to ulike kategoriseringer. På de åpne spørsmålene har jeg valgt å benytte meg av en induktiv og empirinær kategorisering, også kalt in vivo-koding (Edgren et al., 2021, s. 174). Jeg har tatt utgangspunkt i det elevene har svart, og systematisert de svarene som er tilnærmet like innenfor samme kategori som for eksempel svar som: «vet ikke», «aner ikke», eller blankt svar. I dette tilfellet har jeg kategorisert disse ulike svaralternativene inn under kategorien «vet ikke». Det er viktig at kategoriseringen ikke bidrar til å forandre på meningsinnholdet i det innsamlede materialet, altså det eleven har svart (Edgren et al., 2021, s. 174). Et annet eksempel hentet fra spørreundersøkelsen min, hvor jeg har benyttet empirinær kategorisering under kategorien «snakke mer», er illustrert i tabell 1.

Tabell 1: oversikt over eksempler innenfor kategorien «snakke mer» under spørsmålet «Hva tenker du læreren kunne gjort slik at dere lærte mer om FNs barnekonvensjon?»

Lære oss
Fortalt og lært oss om det
Snakket mer om det på skolen og gå dypt i det
Snakke om det

Jeg har som tidligere nevnt designet et vurderingsskjema i tilknytning til to spørsmål i spørreskjemaet. I selve undersøkelsen er tallene 0-5 benyttet som svaralternativer, hvor jeg beskrev i spørreskjemaet at 5 er høyeste verdi. For å systematisere tallene 0-5 har jeg benyttet kategorier innenfor *Likert-skalaen* (Grønmo, 2016, s. 205). En Likert-skala «[...] bygger på et antall utsagn som uttrykker positiv eller negativ holdning til et bestemt fenomen» (Grønmo, 2016, s. 205). Elevene fikk kun beskjed om hva som er høyest og lavest verdi på skalaen og skulle ut ifra disse verdiene redegjøre for sin mening/holdning til spørsmålet.

Tabell 2: Likert-skala kategorisering

Tall	Kategori
0	Ikke viktig
1	Svært lite viktig
2	Lite viktig
3	Litt viktig
4	Viktig
5	Svært viktig

5.2.6 Analyseprosessen

Det første skrittet i en analyseprosess innenfor kvantitativ metode er å få en oversikt over materialet, deretter kategorisere og kode det. Jeg valgte å gjennomføre denne prosessen manuelt med å krysse ut hvert enkelt svar som falt innenfor en gitt kategori og telle opp antallet. På samme tid noterte jeg ned enkelte svar som skilte seg ut for å drøfte disse senere i kapittel 6.

Som analyseverktøy har jeg benyttet meg av *univariat analyse* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 194). Innenfor univariat analyse skiller en gjerne mellom to ulike undertyper. Den første undertypen som Postholm og Jacobsen (2018) nevner er en analyse som tar utgangspunkt i det mest typiske svaret og tar variasjonen etter det typiske svaret. Den andre undertypen, tar utgangspunkt i enkle fordelinger i absolutte og relative tall fremstilt i proporsjoner og/eller prosent (s. 194). Jeg har valgt å benytte den univariate analysen som baserer seg på absolutte

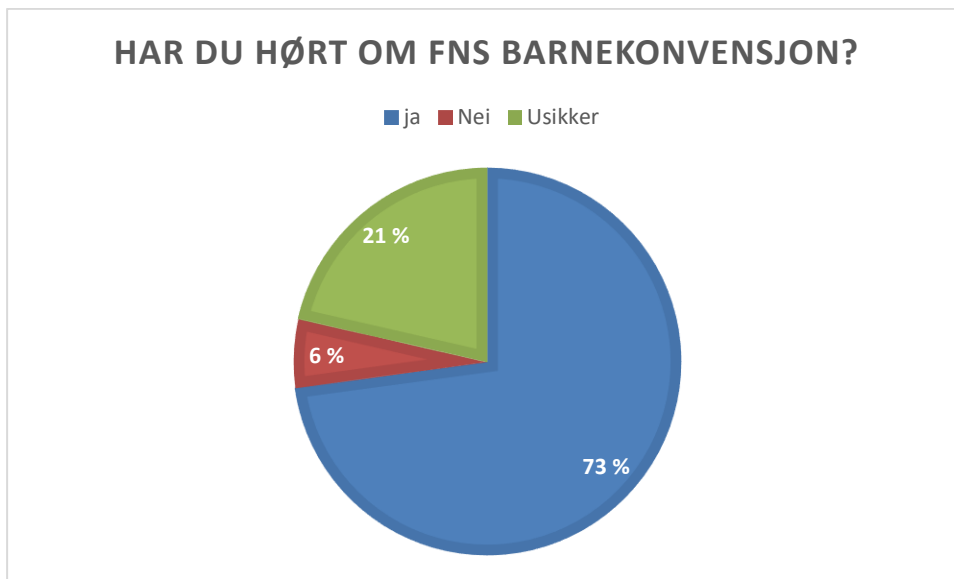
og relative tall. Et eksempel på hvordan funnene i den univariate analysen er presentert i kapittel 5 er illustrert her i tabell 3. Her er det absolutte tallet respondenter vist som «antall», mens det relative tallet respondenter er vist som «prosent» og «proporsjon».

Tabell 3: Absolutt fordeling på spørsmålet «har du hørt om FNs barnekonvensjon?» (N=70)

Har du hørt om FNs barnekonvensjon?			
Svar	Antall	Prosent	Proporsjon
ja	51	72,90 %	0,729
Nei	4	5,70 %	0,057
Usikker	15	21,40 %	0,214

For å regne prosent av hvor mange respondenter/elever som har krysset av under «ja» tar en antallet (51) og deler på det totale antallet (N=70) og ganger med 100. Proporsjon blir regnet ut på samme metode, men en ganger ikke med 100 til slutt. En benytter ofte prosent eller proporsjon for å ha en fast yttergrense. En fast yttergrense er greit å forholde seg til hvis det absolutte tallet er svært høyt for å unngå uoversiktlige fremstillinger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 195).

I tillegg til prosenter og proporsjoner har jeg valgt å fremstille svarene gjennom kakediagrammer (se figur 5). Det er benyttet kakediagram for å få en fremstilling av resultatene som viser tydelig frem forskjellene eller likhetene i svarene. «Disse fremstillingene er ofte lettere å lese på en rask måte enn de mer tallrike fordelingene i absolutte eller relative størrelser» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 196).



Figur 5: Eksempel på fremstilling av et resultat fra spørreundersøkelsen gjennom et kakediagram.

5.3 Semistrukturert intervju

I motsetning til spørreskjema, som ofte benyttes som grunnlag for kvantitativ datainnsamling, er intervju som metode en kvalitativ innsamlingsmetode og er den dominerende metoden innenfor kvalitativ metode (Thagaard, 2013, s. 89). Når man skal benytte kvalitativ intervju som metode for innsamling av empiri må man som forsker reflektere over hvordan en utformer gode spørsmål for å få til en samtale som «flyter», i tillegg må man kunne lytte oppmerksomt for å skape en relasjon til intervjuobjektet/informanten (Thagaard, 2013, s. 91). En god samtale er absolutt nødvendig for en god forståelse for hverandre, slik at det blir lettere å svare på hverandres spørsmål, kommentere utsagn, si hva man tenker, føler og mener (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77).

Et intervju kan systemiseres på ulike måter, men i denne studien er det benyttet et *semistrukturert intervju*. Semistrukturert betyr som nevnt tidligere, *halvstrukturert*. Intervjuet er halvstrukturert i den grad at det har blitt utarbeidet en intervjuguide på forhånd med de hovedspørsmålene man ønsker å stille informanten, men rekkefølgen på spørsmålene er ikke nødvendigvis fastsatt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Det er lov til å stille oppfølgingsspørsmål som naturlig melder seg i løpet av intervjuets gang, samt eventuelt å hoppe over et spørsmål hvis en opplever at man har fått svar ved å stille et tidligere spørsmål. Flere av spørsmålene som har blitt stilt i intervjuet etterspør personlige tanker, holdninger,

opplevelser og erfaringer i forbindelse med FNs barnekonvensjon (vedlegg 4). Ved å etterspørre personlige erfaringer er det lurt å ha tenkt gjennom mulige oppfølgingsspørsmål for å holde samtalen flytende. Det å ha en samtale med god flyt er et godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser ettersom personer forteller om hendelser og erfaringer i eget liv (Thagaard, 2013, s. 93).

5.3.1 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide er en forhåndslagd liste over spørsmål en skal stille under et intervju. Den kan inneholde tema, generelle spørsmål eller spørsmål som er utarbeidet i en bestemt rekkefølge (Johannessen et al., 2016, s. 149). I semistrukturerte intervjuer er ikke intervjuguiden en fast plan, men en plan som kan endres dersom en kommer innom nye temaer underveis i intervjuet. Dette gir en god balanse mellom *standardisering* og fleksibilitet ettersom det er intervjuobjektet som er med på å styre veien intervjuet tar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79).

I mitt intervju har jeg valgt å intervju fire lærere som enten er/ har vært samfunnsfaglærer på 8.trinn. Valg av informantene vil jeg komme tilbake til i kapittel 1.3.3. Intervjuguiden er delt inn i tre deler. 1) Den første delen er informasjon om studien og om intervjuet. Det blir påpekt at intervjuet er frivillig og anonymt. Intervjuobjektet kan når som helst trekke seg fra intervjuet både før, under og etter intervjuet er gjennomført. Videre under del en blir det benyttet ulike introduksjonsspørsmål for å introdusere/presentere temaet som skal belyses. Introduksjonsspørsmål blir benyttet for å rette oppmerksomheten mot temaet slik at intervjuobjektet kan reflektere rundt egne tanker knyttet til tematikken før en setter i gang med hoveddelen av intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Introduksjonsspørsmålene etterspør grunnleggende informasjon knyttet til FNs barnekonvensjon og hvor gamle informantene tror de var første gang de hørte om den.

2) Del to er hoveddelen av intervjuet og består av en rekke nøkkelspørsmål. Nøkkelspørsmålene er utarbeidet for å få utdypning og refleksjon fra informantene/lærerne i henhold til funn som kom frem fra spørreundersøkelsen med elevene. Nøkkelspørsmålene utgjør den mest omfattende delen av intervjuguiden. Nøkkelspørsmålene skal sørge for at jeg som forsker får den informasjonen jeg trenger for å svare på min problemstilling (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80–81). Intervjuobjektet blir oppfordret til å tenke igjennom egen praksis og erfaringer for å belyse spørsmål som: «Hva gjør du/hva kunne du gjort i undervisningssammenheng for å formidle budskapet til barnekonvensjonen på en

tydelig måte?»). Hele intervjuguiden kan leses i vedlegg 4. Spørsmålene i hoveddelen er laget for å belyse resultatene fra spørreundersøkelsen elevene har besvart. Det stilles åpne spørsmål til informantene for å ikke føre lærerne i «en bestemt retning». Dette innebærer at i de tilfellene hvor de relative tallene blir presentert, så blir både de med høyest og lavest prosentverdi presentert slik at en får diskutert begge endene av skalaen

Avslutningsvis for å oppsummere intervjuet; blir det 3) i den tre spurt om intervjuobjektet opplever at han/hun har endret mening knyttet til egen undervisningspraksis om barnekonvensjonen. Dette spørsmålet stilles for at lærerne skal få mulighet til å reflektere over sin egen undervisning. I et siste spørsmål blir informantene spurt om de har noen avsluttende tanker og refleksjoner tilknyttet temaet. Dette gjøres fordi det er viktig å forsikre seg om at intervjuobjektet har fått uttrykt de tankene han/hun satt inne med og syntes var viktig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81).

5.3.2 Gjennomføring av pilotintervju

Etter at intervjuguiden var ferdig utviklet, ble det gjennomført et pilotintervju. Et pilotintervju er viktig for å hindre mulige fallgruver og få konstruktive tilbakemeldinger på oppbygningen av intervjuet på samme linje som ved prestudier (Johannessen et al., 2016, s. 276). Pilotintervjuet ble gjennomført med en medstudent som ved siden av studiet arbeider som lærer. For å best kunne tilpasse tilbakemeldingene etter målgruppen var det best å bruke en medstudent som også arbeider med faget samfunnsfag i skolen. I forkant av pilotintervjuet ble høgskolens Nettskjema-diktafonapp for lagring av personvernssikret lydopptak, lastet ned og kvalitetssikret før gjennomkjøring. Etter at nettskjemaet var etablert og første lydopptak ble gjennomført ville ikke lydopptaket lagres. Det viste seg at jeg hadde klart å legge til endringer på grunnskjemaet, noe som førte til at lagring ikke lenger var mulig. Altså inne på Nettskjema sin nettside for lagring av lydopptak, så kan man legge til spørsmål som om det var en spørreundersøkelse en produserer. Jeg hadde klart å legge til spørsmålene mine fra intervjuguiden, og dermed var skjemaet «tuklet med», noe som medførte at lagring ikke var mulig. Her ser en hvor viktig det er med et pilotintervju. Et pilotintervju eller en pretest skal forberede intervjueren på selve intervjuet ved å løse potensielle utfordringer og kunne gjøre forandringer på intervjuguiden eller spørreskjemaet (Grønmo, 2016, s. 207). Gjennom intervjuet kom det frem at enkelte av spørsmålsformuleringene ble opplevd som upresise. I tillegg kom det frem tips til oppfølgingsspørsmål som jeg kunne benytte til hovedintervjuene. Selve pilotintervjuet varte i 20 minutter.

5.3.3 Utvalgsprosessen

Utvalgsprosessen for informanter til de kvalitative semistrukturerte intervjuene skulle i utgangspunktet være en *strategisk utvelgelse* basert på lærere som underviser/ har undervist 8.klasse i samfunnsfag ved skolen hvor den kvantitative spørreundersøkelsen fant sted. Det å skaffe tilstrekkelig med informanter kan være en utfordring innenfor utdanningsforskning ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 53), noe jeg fikk erfare underveis i utvalgsprosessen. Jeg måtte skifte strategi fra strategisk utvelgelse til *kriteriebasert utvelgelse* og *snøballmetoden*. En kriteriebasert utvelgelse baserer seg på informanter som oppfyller spesielle kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Kriteriene som skulle være til grunn for å delta i studien var: 1) har vært eller er lærer på 8.trinn, 2) underviser eller har undervist i samfunnsfag. Jeg valgte å benytte meg av relativt åpne kriterier for å inkludere flere enn kun de som underviser i 8.trinn per dags dato, fordi utvalgsprosessen ble mer krevende enn forventet. Etter å ha benyttet strategisk utvelgelse og kriteriebasert utvelgelse, måtte jeg til slutt benytte meg av snøballmetoden. Ved å benytte snøballmetoden forhører man seg som forsker med andre personer, om de kjenner noen som er kjent med tema det forskes på, og på den måten rekruttere informanter til studien (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Når en arbeider med datainnsamling til et forskningsprosjekt som masteroppgave kan et tilfredsstillende antall informanter variere fra prosjekt til prosjekt. Det er begrenset med tid og ressurser til å rekruttere informanter, så ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) er under 10 informanter et tilfredsstillende tall. I min studie endte jeg totalt opp med fire informanter fra ulike deler av Østlandet og Vestlandet.

5.3.4 Gjennomføring av intervju

Før gjennomføringen av intervju kan finne sted er en nødt til å gå igjennom flere steg. 1) første steg er å sende inn en søknad til *NSD – norsk senter for forskningsdata*, for å få godkjenning til å forske i masterstudien. 2) andre steg er å produsere en intervjuguide, som jeg har presentert i kapittel 4.3.1. 3) tredje steg er å gjennomføre et pilotintervju og 4) fjerde steg er å innhente informanter. Etter at informantene er innhentet kan selve gjennomføringen av intervjuene finne sted. «Gjennomføringen av datainnsamlingen starter med at forskeren *informerer respondentene og avtaler intervju.*» (Grønmo, 2016, s. 170). Av de fire informantene jeg intervjuet, så ble to av intervjuene gjennomført fysisk, mens de andre to ble gjennomført over *Zoom*. Planleggingsfasen til intervjuene foregikk med skriftlig kommunikasjon over Mail.

For å gjennomføre de fysiske intervjuene dro jeg til skolen som informantene arbeider på etter endt skoledag slik at det ikke skulle gå ut over arbeidsdagen til informanten. Dette var også for å etablere en god kommunikasjonssetting som var kjent for informanten uten for mange distraksjoner. Ved å velge et sted informanten er kjent og føler seg vel, så skaper det en god atmosfære og et godt utgangspunkt for gjennomføringen (Grønmo, 2016, s. 170–171). Jeg valgte både under de fysiske og de digitale intervjuene å ta forhåndsinformasjonen før en startet Nettskjema-diktafonappen for å berolige informantene og få en god kommunikasjonstone før innspillingen av selve intervjuet fant sted. Det var også viktig for meg at informantene var klar over hva de deltok på, og at de var informert om at de både før, under og etter intervjuet hadde mulighet til å trekke seg fra intervjuet og forskningsprosjektet. Selve intervjuene varte i et tidsintervall mellom 25 og 40 minutter.

5.3.5 Transkribering

Jeg har valgt å *normalisere* transkripsjonene. Dette innebærer at all tekst har blitt skrevet på bokmål selv om det har blitt benyttet dialekter av informantene (Tjora, 2017, s. 174). Bakgrunnen for dette er at det i noen av intervjuene har blitt benyttet dialekter som kan bidra til å avsløre identiteten til informantene. Alle intervjuene har dermed blitt anonymisert gjennom transkribering på bokmål. Når det kommer til innholdet i transkriberingen, så har jeg valgt å forholde meg detaljert til datamaterialet. Ord og uttrykk som: «ehm», «ehh» og «hmm», og uforutsette hendelser som: «latter» og «stille», har blitt skrevet ned i transkriberingen for å få et mer detaljert bilde av hvordan informantene formidlet budskapet i etterkant. «Om informanter leter etter ord, kan dette synliggjøre en usikkerhet eller at de sliter med å ordlegge seg.» (Tjora, 2021, s. 185).

Informantene har blitt navngitt i fremstillingen av resultatene, som Informant 1, Informant 2, Informant 3 og Informant 4. Tallene er uavhengig av rekkefølgen jeg gjennomførte intervjuene i. Jeg valgte å nøytralisere navnene for å ikke skille mellom antall menn eller damer som deltok i intervjuene. Når jeg refererer til informantene underveis i oppgaven har jeg benyttet meg av *Informant x*, *hen* eller *vedkommende*.

5.3.6 Kategorisering, koding og analyseprosess

Jeg har valgt å benytte meg av en *stegvis-deduktiv induktiv metode* (SDI-modell) for å kode datamaterialet fra intervjuene jeg har gjennomført (Tjora, 2021, s. 20). Dette er en metode hvor en behandler datamaterialet etappevis fra det er *rådata* til det blir *konsepter* eller *teorier*

(Tjora, 2021, s. 20). Jeg tok utgangspunkt i transkriberingene og leste de grundig flere ganger for å få en oversikt over hvilke temaer som gikk igjen i de ulike intervjuene. Etter å ha fått en oversikt over intervjuene skrev jeg ned de ulike temaene med forskjellige fargekoder før jeg begynte å markere ut sitater fra transkriberingene. Etter at datamaterialet var ferdig kodet, leste jeg over de ulike kodene og sitatene før jeg bearbeidet dem til ulike kategorier. De ulike kategoriene er: 1) «Tid er jo alltid en utfordring med alt», 2) «Jeg har touchet det, men ikke gått særlig inn på det enda», 3) «De har skjønnt litt av budskapet, men jeg tror ikke de forstår hva det innebærer», 4) «Jeg tenker det handler om modenhet», 5) «Prøve å ikke skape et «vi og resten av verden» perspektiv» og 6) «Barn lærer når de kan diskutere med andre». Hver kategori representerer et sitat hentet ut fra de ulike kodene.

Den stegvis-deduktiv induktive metoden tar utgangspunkt i forskerens nysgjerrighet og har et generaliserbar forståelse som mål (Tjora, 2021, s. 23). Selv om en har som mål å ha en generaliserbar studie, så er jeg innforstått med at min forskningsstudie ikke vil føre til generaliserbare resultater. Dette vil jeg gå mer inn på i kapittel 5.6. Selve analyseprosessen gjennomførte jeg for hånd fremfor å benytte digitale hjelpemidler. Jeg følte dette ga meg en bedre oversikt og det var lettere å arbeide etappevis da jeg hadde materialet fysisk foran meg og jeg kunne sitte med markørpenn for å hente ut brukbart materiale fra rådataen.

5.4 Innsamling av empiri - utfordringer og refleksjoner

Som nyetablert forsker dukker det alltid opp problemer og utfordringer underveis i forskningsprosessen som en ikke kan forutse. I ettertid har jeg reflektert over en del momenter som kan ha påvirket resultatene mine i ulik grad. Den kvantitative spørreundersøkelsen jeg gjennomførte bærer preg av at en del av elevene har svart blankt eller at de ikke vet svaret på spørsmålene. Resultatene bærer derfor preg av at flere av spørsmålene har en høy prosentandel med «vet ikke» som svar, eller at de har valgt å svare blankt. Det at elever selv fyller ut skjemaer i spørreundersøkelser kan medføre en del useriøse eller bevisst feilaktige svar (Grønmo, 2016, s. 209). Det kan godt hende at elevene ikke ønsker å svare på spørsmålet eller har en annen grunn til hvorfor de har valgt å svare blankt eller «vet ikke». Dette handler om respondentenes evne til å svare. At respondentene ikke kan svare, vil føre til frafall eller i dette tilfellet en høy prosentandel som har svart «vet ikke». Dersom elevene har svart selv om de egentlig ikke har forutsetninger for å uttale seg, kan ha vært med på å styre resultatene (Grønmo, 2016, s. 209).

En utfordring som dukket opp når det kommer til de kvalitative intervjuene var det å skaffe nok informanter. Som jeg nevnte i kapittel 5.4.3 måtte jeg endre strategi for utvalgsprosessen underveis. I utgangspunktet hadde jeg flere avtaler med informanter som valgte å trekke seg før selve intervjuet fant sted. Bakgrunnen til de som valgte å trekke seg vet jeg ikke, men etter å ha gjennomført de planlagte intervjuene kom det frem at enkelte av informantene hadde tenkt til å trekke seg i forkant. Bakgrunnen til dette var at de selv følte de ikke hadde nok undervisningserfaring på temaet og at dette ville se dårlig ut i studien. Ettersom det kun er fire intervjuer som har blitt gjennomført, så vil en slik tanke prege resultatene i stor grad etter som det tilsvarer en fjerdedel av de intervjuede. Men på en annen side, så er det funn i seg selv. Grønmo (2016) hevder at «[s]pørsmålene bør i størst mulig grad knyttes til tema som respondentene har et nært eller konkret forhold til.» (s. 209). Videre handler det om hvordan jeg som forsker velger å fremstille resultatene og se funnene i lys av hverandre og teori.

5.5 Validitet og reliabilitet

Ettersom det er benyttet både kvantitativ og kvalitativ metode i denne studien, så må en se på validiteten og reliabiliteten på to ulike måter. Innenfor det kvantitative forskningssynet så benytter en reliabilitet som kriterier for kvalitet, mens en innenfor det kvalitative forskningssynet ser på reliabilitet som pålitelighet (Johannessen et al., 2016, s. 131). Den store forskjellen er at innenfor kvantitative studier kan en teste studiens reliabilitet ved å se på hvilke data som brukes, innsamlingsmetoder og bearbeidingsprosessen. Når en benytter kvalitative innsamlingsmetoder, kan en ikke teste reliabiliteten på samme måte. Ved kvalitative studier handler det om å ha tillit til at forsker har gjort forskningen på en god måte. Med andre ord fokusere på påliteligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

Der reliabilitet ser på pålitelighet i en studie, så ser validiteten på troverdigheten eller gyldigheten til en studie (Johannessen et al., 2016, s. 232). For å måle validiteten innenfor det kvantitative forskningssynet må en stille seg spørsmål om en faktisk måler det en skal måle. Innenfor kvalitativ forskning dreier validiteten seg «[...] i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten.» (Johannessen et al., 2016, s. 232). Ser en på dette med et felles syn, så må en uavhengig om det er benyttet kvalitativ eller kvantitativ metode, se på hvilke begrensninger som er knyttet til sin egen forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

I denne undersøkelsen har jeg forsøkt å sikre validitet og reliabilitet på ulike måter. Ettersom jeg har lite erfaring med å forske valgte jeg å benytte meg av pretest både ved den kvalitative og kvantitative delen ved hjelp av pilotundersøkelse og pilotintervju. Det å benytte pretest ga meg erfaring som forsker i tillegg til at det ga meg en pekepinn på om spørsmålene jeg hadde etablert ble oppfattet slik de var tenkt. I startfasen av arbeidet med masteroppgaven valgte jeg å lese meg nøye opp på tidligere forskning på forskning jeg hadde valgt for studien. Dette resulterte i at jeg fant en studie som er blitt gjort tidligere på området, *Barn og unge rapporterer til FN om rettighetene sine* (Sandbæk & Einarsson, 2008). Etter å ha lest studien fikk jeg en pekepinn på hva slags ferdigheter elever som gikk på ungdomsskolen for 13 år siden hadde om FNs barnekonvensjon. Med dette i grunn for videre arbeid med studien kan en si at jeg har benyttet en «test-retest», noe Postholm og Jacobsen (2018) omtaler som den ultimate testen på reliabilitet (s. 223).

Jeg er klar over at studien som gjennomføres i denne masteroppgaven på ingen måte vil resultere i ett generaliserbart svar ettersom jeg kun har benyttet meg av en skole for innhenting av informanter til den kvantitative delen og kun fire lærere som informanter for den kvalitative delen. Formålet med undersøkelsen er å finne ut hva dagens 8.klassinger kan om FNs barnekonvensjon og hvordan lærere underviser om dette. Det å gjennomføre en undersøkelse som inkluderer et utvalg på 70 (N=70) 8.klassinger vil derfor hjelpe meg med det. Den kvalitative delen av studien vil forhåpentligvis belyse tematikken og føre til at læreren som blir intervjuet vil reflektere rundt sin egen undervisning knyttet til temaene barns rettigheter og FNs barnekonvensjon.

Når det kommer til fremstillingen av resultater har jeg valgt å benytte meg av en rekke sitater slik at informantene kan kjenne seg igjen i min fremstilling av resultatene. Dette i tillegg til at jeg har valgt å benytte sitater som kategorier for den kvalitative analysen gjør analysen og fremstillingen mer empirinær og styrker validiteten til studien. «For at lesere skal kunne bedømme at begreper er meningsfulle abstraksjoner av empirien, må de ha mulighet til «se virkeligheten slik den fremsto for forskeren»»(Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Jeg har også gjennom hele prosessen fra jeg bestemte å forske på FNs barnekonvensjon som tematikk vært åpen om min relasjon til begrepet både til informantene i den kvantitative undersøkelsen, informantene til de kvalitative intervjuene og innledningsvis i kapittel 1.1. Det å være åpen om nysgjerrigheten tilknyttet tematikken håper jeg har medført et *lavterskeltilbud* til deltakelse for informantene. Jeg har presisert ved flere anledninger til informantene at det ikke finnes dårlige svar og at alle svar er gode enten du brenner for temaet eller ikke.

5.6 Sterke og svake sider ved forskningsprosessen

Enhver forskningsstudie har sterke og svake sider. Dette gjelder også denne studien. Hvis en først tar for seg en sterk side, så er min interesse for fagfeltet en stor styrke. Det at en som forsker brenner for tematikken en har valgt å bruke ett år av studietiden på er svært viktig for å få fange informantene og leserens interesse. Min interesse for fagfeltet medførte at jeg kom tidlig i gang med arbeidet og søknaden til NSD for å kunne starte selve forskningsprosessen. Selv med en sterk interesse for fagfeltet, så har det vist seg å være vanskelig å spre denne interessen over på mulige intervjuobjekter. Det kommer frem fra personer som har begrunnet avslaget om å delta i studien at de synes tematikken er litt vanskelig å snakke om i forhold til at de ikke har så nært forhold til tematikken i undervisningssammenheng. Jeg som forsker kunne ha vært litt flinkere til å ufarliggjøre tematikken på forhånd, noe jeg anser som en svak side ved studien min. Jeg kunne ha presisert for mulige informanter at jeg ønsket informanter uavhengig om du har undervist noe om tematikken eller ei, ettersom jeg også var ute etter tanker rundt undervisning om FNs barnekonvensjon som tematikk.

Til den kvantitative spørreundersøkelsen benyttet jeg meg av høgskolens nettskjema for utvikling av spørreskjemaer, som sikrer absolutt anonymitet, jamfør Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) sitt regelverk. Dette i tillegg til at jeg valgte å gi foreldrene til elevene som gjennomførte spørreundersøkelsen grundig informasjon om hva det innebar å delta i spørreundersøkelsen og hva den handlet om. Da jeg utformet informasjonsskrivet til foreldrene, la jeg vekt på å benytte et enkelt språk, men sørget likevel for at informasjonen var utarbeidet på en profesjonell måte. Dette anser jeg som en sterk side ved min studie, ettersom ingen foreldre valgte å trekke barnet sitt fra studien. Dette førte til at en svarandel på 70 (N). Til tross for et høyt antall 8.klasseelever som deltok på spørreundersøkelsen fra en skole, så kunne jeg valgt å inkludere flere skoler. Studien vil ikke resultere i ett generaliserbart svar ettersom jeg kun har benyttet meg av en skole for innhenting av informanter. Samtidig så valgte jeg en skole grunnet tidsbruk. En masteroppgave er en stor skoleoppgave, men en liten forskningsstudie. Dette innebærer at tiden vi har til rådighet er verdifull, og med tanke på at jeg valgte å gjennomføre en kvantitativ- og kvalitativ studie, falt valget på å benytte seg av kun en skole til den kvantitative spørreundersøkelsen.

Til tross for en høy andel avslag når det kommer til rekruttering av informanter til de kvalitative semistrukturerte intervjuene, så fikk jeg en god variasjon av lærere. Lærerne jeg har valgt å intervjuer dekker over Øst- og Vestlandet. Til tross for at det dekker både øst og

vest, så kunne andel informanter vært noe høyere. Det en informant informerer om i et intervju vil ha stor betydning for resultatene, ettersom et svar er en fjerdedel av det totale omfanget. En svært sterk side derimot ved min studie, er at intervjuene jeg gjennomførte er basert på hva en gruppe dagens 8.klassinger vet om FNs barnekonvensjon. Jeg har ikke benyttet meg av tidligere data, men basert intervjuene mine på funn som kom frem fra den kvantitative spørreundersøkelsen.

En potensiell svakhet ved studien, men som jeg også finner svært interessant er resultatene som kommer frem i kapittel 6.1.8 og 6.1.9. Her har jeg spurt elevene «[p]å en skala fra 0-5 hvor 5 er høyest, hvor viktig er FNs barnekonvensjon for deg?» og «[p]å en skala fra 0-5 hvor 5 er høyest, hvor viktig er FNs barnekonvensjon for barn i verden?». Jeg valgte å kategorisere tallene 0-5 i henhold til en likert-skala i etterkant og under prosessen hvor jeg bearbeidet rådataen og kategoriserte resultatene. Det kan godt hende resultatene i kapittel 6.1.8 og 6.1.9 ville vært annerledes dersom likert-skalaen var definert og presentert for elevene under spørreundersøkelsen fremfor tallene 0-5. Dette er en potensiell svakhet, men jeg vil ikke kalle det en svakhet ettersom jeg har fått spennende funn som jeg har valgt å trekke frem både i de semistrukturerte intervjuene og i kapittel 7 hvor jeg drøfter det i lys av teori og tidligere forskning.

5.7 Etiske refleksjoner

En viktig del av all forskning er at forskeren er bevisst på etiske prinsipper og juridiske retningslinjer for alt arbeid som gjøres. Et av de første hovedprinsippene er at deltakende informanter har blitt informert om hva forskningsstudiet innebærer. Ettersom jeg i min studie valgte å forske på skoleelever til den kvantitative delen, må en som forsker ta hensyn til at barn er en sårbar gruppe. Det at barn er en sårbar gruppe «[...] skjerper kravet om at prosjektet skal være godt begrunnet og tydelig beskrevet» (Edgren et al., 2021, s. 163). Elevene fikk derfor et tilpasset skriv basert på et enkelt språk, slik at foreldrene og elevene skulle være helt sikre på hva studien innebærte. Foreldrene fikk tydelig informasjon om at dersom de ikke ønsket at barnet skulle delta i spørreundersøkelsen kunne de levere en svarslipp tilbake til kontaktlærer uten navn på. I tillegg til dette valgte jeg å unnlate kjønn fra spørreundersøkelsen for å sikre total anonymitet gjennom høgskolens nettskjema for utvikling av spørreskjemaer, som sikrer absolutt anonymitet, jamfør Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) sitt regelverk.

Når en intervjuer noen til en kvalitativ studie vil et intervju ansikt til ansikt gi flere muligheter enn for eksempel gjennom et spørreskjema. Samtidig er dette noe som kan påvirke en intervjusituasjon negativt ettersom maktforholdet mellom forsker og intervjuperson i utgangspunktet ikke er symmetrisk (Tjora, 2017, s. 47–48). Det er derfor viktig å passe på at informantene kommer godt ut av oppgaven ettersom man som forsker går inn i lærerens verden og undersøker lærerens undervisningspraksiser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Jeg valgte å være åpen med informantene om hvorfor jeg ønsket å forske på tematikken, i håp om at det ville betrygge informantene og skape et gjensidig bånd om åpenhet. Jeg informerte informantene i forkant, underveis og i etterkant av intervjuene om muligheten til å trekke seg og jeg påpekte ved flere anledninger at ingen svar var gale. Jeg forsikret også informantene om at opptakene fra intervjuene ble tatt gjennom høgskolens Nettskjema-diktafonapp for lagring av personvernsikret lydopptak i henhold til NSD sitt regelverk. Videre informerte jeg informantene at opptakene ville bli slettet etter 90 dager. Navnene til informantene er blitt anonymisert og en kan på ingen måte identifisere informantene gjennom fremstillingen i resultater eller studien generelt.

Som forsker med engasjement for tematikken er det viktig å holde tilbake eget engasjement og opprettholde profesjonaliteten som forsker. Det er fort gjort som forsker å havne i et etisk dilemma hvor en ønsker å gjøre noe basert på funn, men det er uetisk med tanke på de det forskes på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). Med tanke på egne erfaringer fra forskningsfeltet er det fort gjort å la egne tanker prege fremstilling av resultater og funn. Dette er noe jeg har hatt i tankene gjennom hele prosessen fra start til slutt. Med tanke på hva slags teoretisk grunnlag jeg ønsket å vektlegge, så hadde jeg en tanke i utgangspunktet. Denne utgangstanken valgte jeg fort å legge vekk slik at informantene selv skulle komme frem til hva slags læringsstrategi de selv ønsker å benytte uavhengig av forskers tanker. Jeg skal ikke legge skjul på at sosiokulturell læringsteori var den teorien jeg hadde i tankene fra starten av. På samme tid så vil jeg presisere at intervjuobjektene selv nevnte sosiokulturell læringsteori da jeg spurte dem. Jeg er klar over at mine tanker til tider kan skinne igjennom, men jeg står fast ved at funnene mine er empirinære og at analysen og drøftingen er orientert mot å løfte frem elevene og lærerne.

6. Resultater – deskriptiv analyse

I dette kapittelet presenterer jeg det empiriske materialet jeg har samlet opp gjennom den kvantitative spørreundersøkelsen og de kvalitative intervjuene med samfunnsfagslærere. Først vil jeg presentere funnene fra spørreundersøkelsen gjennom deskriptiv statistikk i form av tabeller og kakediagrammer med tilhørende tekst. Presentasjon av funn fra de kvalitative intervjuene finner sted til slutt under underkapittel 5.2. Her har jeg kodet, kategorisert og kommet frem til funn som kommer inn under seks forskjellige kategorier.

6.1 Spørreundersøkelse

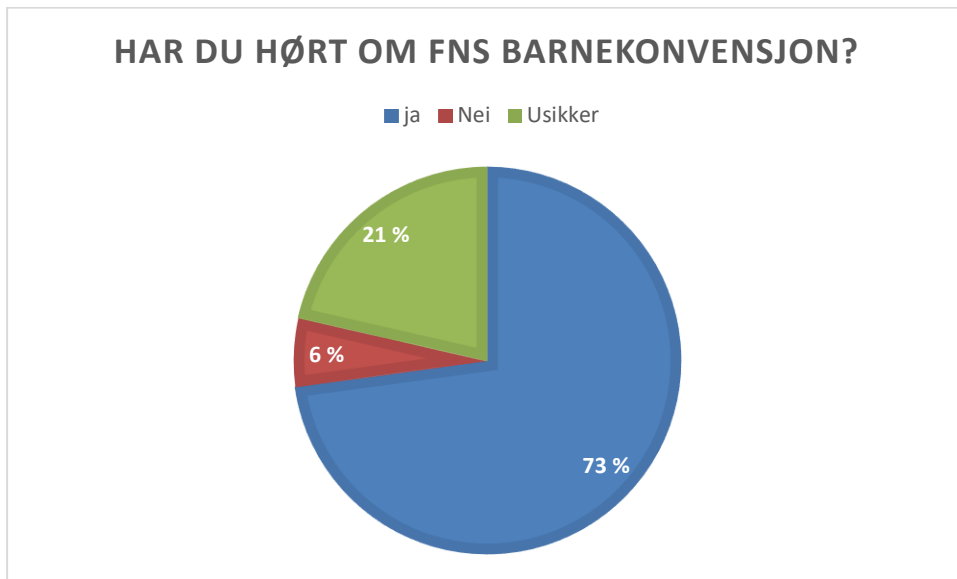
Jeg har valgt å dele delkapittelet inn i 13 forskjellige underoverskrifter, hvor hver overskrift representerer et spørsmål som ble stilt i spørreundersøkelsen med 8.klasseelevene. Resultatene blir presentert med tekst, tabell og kakediagram for å forklare og illustrere resultatene på ulike måter. Avslutningsvis under enkelte av underoverskriftene stiller jeg spørsmål tilknyttet resultatene og eventuelle spørsmål jeg ønsker å belyse i lys av teori og forskning i neste kapittel.

6.1.1 Har du hørt om FNs barnekonvensjon?

Totalt for hele utvalget oppga 51 elever at de hadde hørt om begrepet FNs barnekonvensjon. Dette tilsvarer en svarprosent på 72,9 prosent. Fire elever krysset av at de ikke hadde hørt om FNs barnekonvensjon, noe som tilsvarer en svarprosent på 5,7 prosent, mens 15 elever krysset av for at de var usikre. Dette tilsvarer en svarprosent på 21,4 prosent.

Tabell 4: Oversikt over resultatene fra spørsmål en: «har du hørt om FNs barnekonvensjon?».

Har du hørt om FNs barnekonvensjon?			
Svar	Antall	Prosent	Proporsjon
Ja	51	72,90 %	0,729
Nei	4	5,70 %	0,057
Usikker	15	21,40 %	0,214
TOTALT	70	100%	1



Figur 6: Grafisk fremstilling av spørsmål en ved bruk av kakediagram: «har du hørt om FNs barnekonvensjon?».

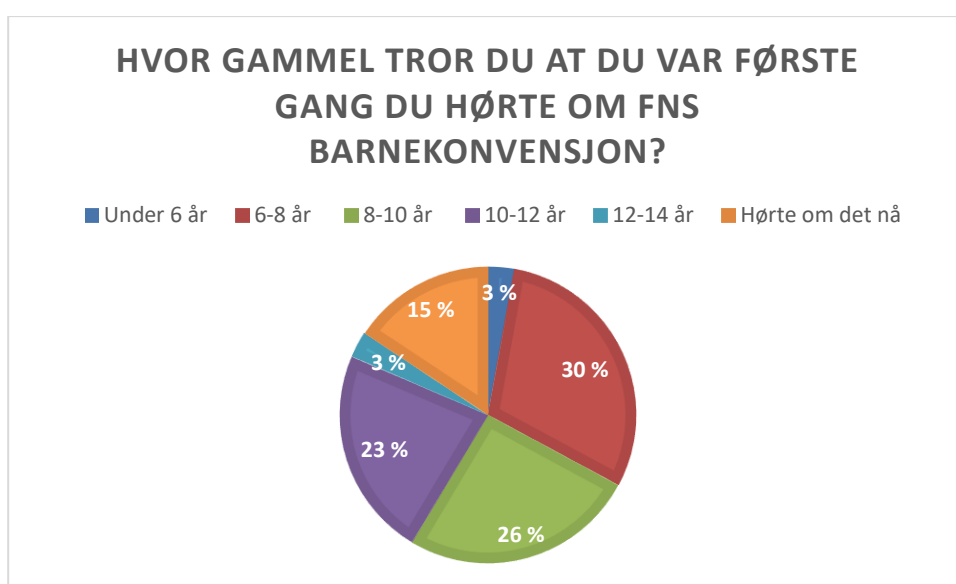
Resultatene fra spørsmål en viser at om lag tre fjerdedeler av elevene vet at de har hørt om FNs barnekonvensjon, mens en fjerdedel er usikker eller vet at de ikke har hørt om FNs barnekonvensjon. Om dette er negativt eller positivt vil jeg drøfte senere i kapittel sju. Jeg valgte å ta med meg resultatene fra spørsmål en til intervjuene med lærerne for å belyse hvordan fire samfunnsfaglærere oppfatter resultatene.

6.1.2 Hvor gammel tror du at du var første gang du hørte om FNs barnekonvensjon?

Totalt sett kommer det frem at de fleste elevene var i alderen 6-12 år første gang de hørte om FNs barnekonvensjon. Det kommer frem at 30% av elevene som gjennomførte spørreundersøkelsen hørte om FNs barnekonvensjon i en alder som tilsvarer de første årene på grunnskolen. Dette tilsvarer en andel på 21 elever. 15,70 prosent krysset av at de hørte om begrepet for første gang da de leste om det under spørreundersøkelsen.

Tabell 5: Oversikt over resultatene fra spørsmål to: «*hvor gammel tror du at du var første gang du hørte om FNs barnekonvensjon?*».

Hvor gammel tror du at du var første gang du hørte om FNs barnekonvensjon?		
Svar	Antall	Prosent
Under 6 år	2	2,90 %
6-8 år	21	30 %
8-10 år	18	25,70 %
10-12 år	16	22,90 %
12-14 år	2	2,90 %
Hørte om det nå	11	15,70 %
TOTALT	70	100%



Figur 7: Grafisk fremstilling av spørsmål to ved bruk av kakediagram: «*hvor gammel tror du at du var første gang du hørte om FNs barnekonvensjon?*».

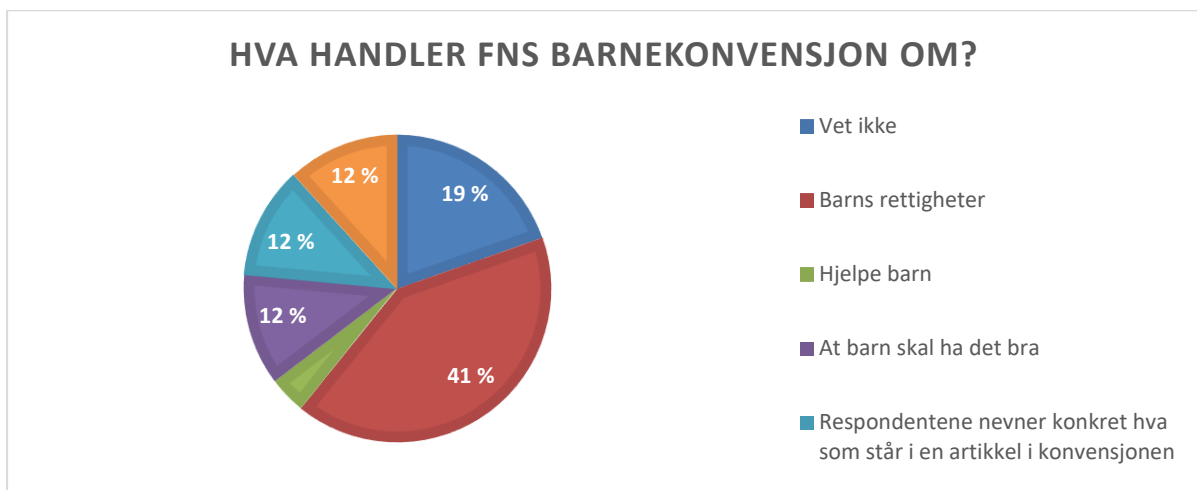
6.1.3 Hva handler FNs barnekonvensjon om?

Av de 51 elevene som krysset av på «ja» under spørsmålet: «Har du hørt om FNs barnekonvensjon?» (se tabell 4), så har 41,2 prosent svart at den handler om «barns rettigheter». 19,6 prosent har svart «vet ikke», noe som tilsvarer nesten en femtedel av svarandelen. Elevene fikk i dette spørsmålet en åpen tekstboks hvor de selv kunne formulere svaret. Svarene ble så kategorisert som beskrevet i kapittel 4.2.5. Av de 11,8 prosentene som faller inn under kategorien «respondentene nevner konkret hva som står i en artikkel», så blir det blant annet nevnt: «Det handler om at alle barn har rett til å ha et hjem, en skole, en familie

og et sykehus.». 11,8 prosent nevner at FNs barnekonvensjon handler om «at barn skal ha det bra». 11,8 prosent av den totale andelen nevner også at FNs barnekonvensjon omhandler «hvordan barn har det i verden», mens 3,9 prosent hevder den omhandler det å «hjelpe barn».

Tabell 6: oversikt over resultatene fra spørsmål tre: «hva handler FNs barnekonvensjon om?».

Hva handler FNs barnekonvensjon om?			
Svar	Antall	Prosent	Proporsjon
Vet ikke	10	19,60 %	0,196
Barns rettigheter	21	41,20 %	0,412
Hjelpe barn	2	3,90 %	0,039
At barn skal ha det bra	6	11,80 %	0,118
Respondentene nevner konkret hva som står i en artikkel i konvensjonen	6	11,80 %	0,118
Hvordan barn har det i verden	6	11,80 %	0,118
TOTALT	51	100%	1



Figur 8: Grafisk fremstilling av spørsmål tre ved bruk av kakediagram: «hva handler FNs barnekonvensjon om?».

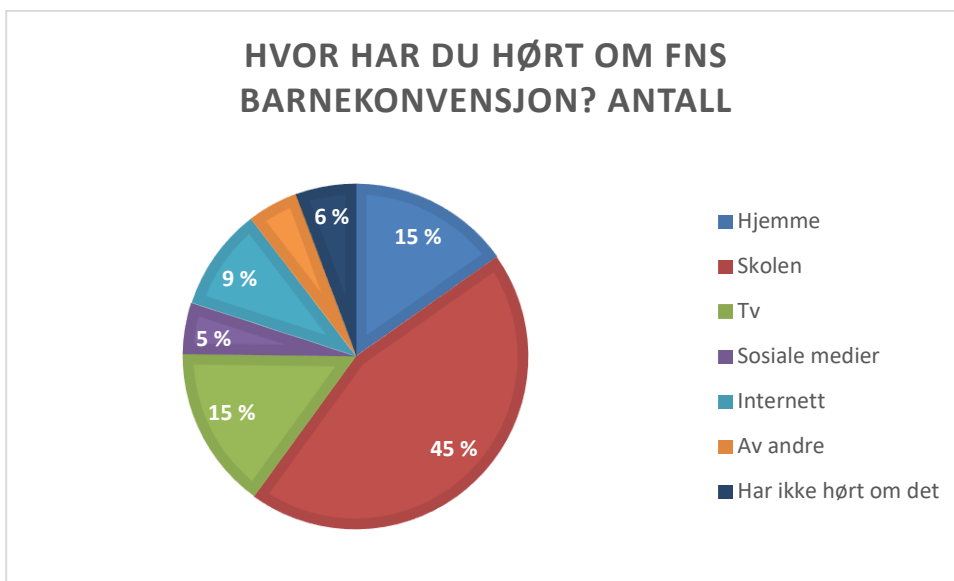
6.1.4 Hvor har du hørt om FNs barnekonvensjon?

Variablene «hjemme», «skolen», «tv», «sosiale medier», «internett», «av andre» og «har ikke hørt om det» var ferdig formulert på forhånd og elevene fikk velge inntil seks svaralternativer

å huke av på. De fleste, nærmere bestemt 80 prosent huket av på at de har hørt om FNs barnekonvensjon på skolen. Dette tilsvarer en svarandel på 56 elever.

Tabell 7 oversikt over resultatene fra spørsmål fire: «*hvor har du hørt om FNs barnekonvensjon?*».

Hvor har du hørt om FNs barnekonvensjon?			
Svar	Antall	Prosent	Proporsjon
Hjemme	19	27,10 %	0,271
Skolen	56	80 %	0,80
Tv	19	27,10 %	0,271
Sosiale medier	6	8,60 %	0,086
Internett	12	17,10 %	0,171
Av andre	6	8,60 %	0,086
Har ikke hørt om det	7	10 %	0,1
TOTALT	125	100%	1



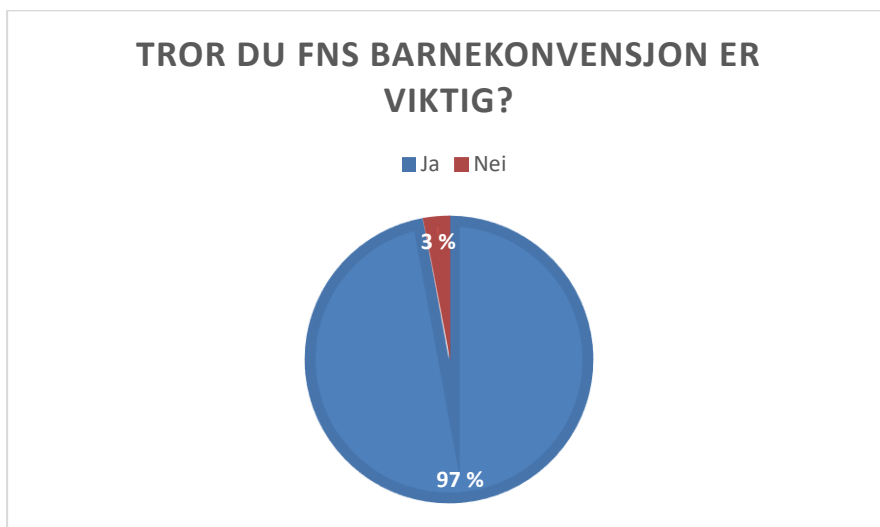
Figur 9: Grafisk fremstilling av spørsmål fire ved bruk av kakediagram: «*hvor har du hørt om FNs barnekonvensjon?*»

6.1.5 Tror du FNs barnekonvensjon er viktig?

Totalt sett kommer det frem at 97,10 prosent av de spurte elevene tror FNs barnekonvensjon er viktig. Dette tilsvarer en svært høy svarandel på 68 elever. Av de som har svart «nei» ligger svarprosenten på 2,9 prosent.

Tabell 8 oversikt over resultatene fra spørsmål fire: «tror du FNs barnekonvensjon er viktig?».

Svar	Antall	Prosent	Proporsjon
Ja	68	97,10 %	0,971
Nei	2	2,90 %	0,029
TOTALT	70	100%	1



Figur 10: Grafisk fremstilling av spørsmål fem ved bruk av kakediagram: «tror du FNs barnekonvensjon er viktig?»

Dette spørsmålet har jeg valgt å trekke inn i intervjuguiden for å få lærernes perspektiv på resultatet sett i lys av resultatene fra spørsmål 6.1.6.

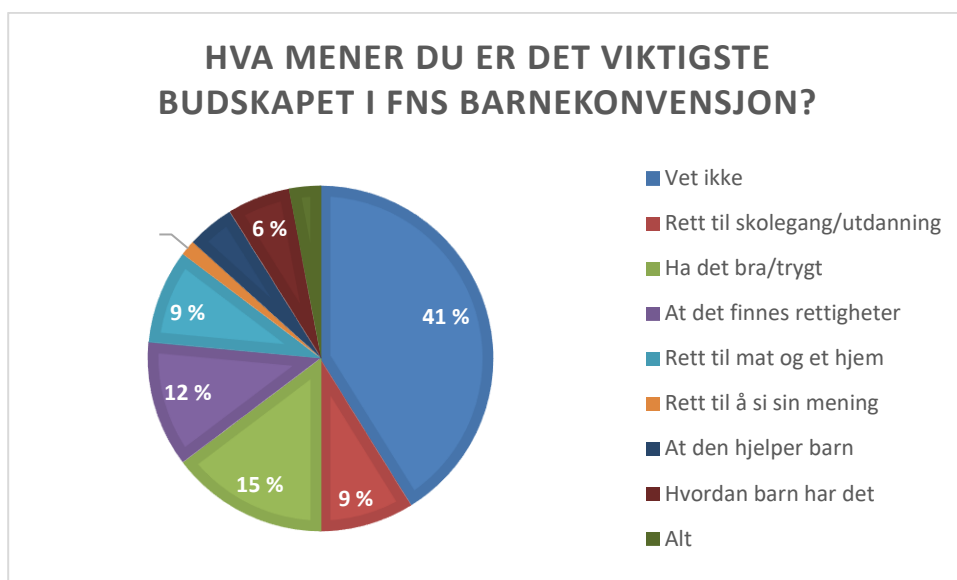
6.1.6 Hva mener du er det viktigste budskapet i FNs barnekonvensjon?

Av svarandelen på 68 elever som krysset av for «ja» under spørsmålet: «tror du FNs barnekonvensjon er viktig» (se tabell 12 og 13), så har 41,2 prosent svart «vet ikke» når en spør: «Hva mener du er det viktigste budskapet i FNs barnekonvensjon?». Seks elever, som tilsvarer en svarprosent på 8,8 prosent hevder at det viktigste budskapet i FNs barnekonvensjon er retten til skolegang og utdanning. 14,7 prosent, som tilsvarer 10 elever svarer at det er: «å ha det bra/trygt». 11,8 prosent, som tilsvarer åtte elever, hevder det er: «at det finnes rettigheter». Inn under «at det finnes rettigheter», har elevene blant annet skrevet:

«At alle barn har rettigheter akkurat som voksne.». 8,8 prosent nevner «rett til mat og et hjem» som det viktigste budskapet, mens en elev mener det er: «retten til å si sin mening», sitert på følgende måte: «At barn skal ha rett til å ha en mening og at de har rett til å ta egne valg.». Til slutt er det 4,4 prosent som mener det viktigste budskapet til FNs barnekonvensjon er: «at den hjelper barn», 5,9 prosent mener det er «hvordan barn har det» og 2,9 prosent som mener at alt er like viktig ved FNs barnekonvensjon.

Tabell 9 oversikt over resultatene fra spørsmål seks: «hva mener du er det viktigste budskapet i FNs barnekonvensjon?».

Hva mener du er det viktigste budskapet i FNs barnekonvensjon?			
Svar	Antall	Prosent	Proporsjon
Vet ikke	28	41,20 %	0,412
Rett til skolegang/utdanning	6	8,80 %	0,088
Ha det bra/trygt	10	14,70 %	0,147
At det finnes rettigheter	8	11,80 %	0,118
Rett til mat og et hjem	6	8,80 %	0,088
Rett til å si sin mening	1	1,50 %	0,015
At den hjelper barn	3	4,40 %	0,044
Hvordan barn har det	4	5,90 %	0,059
Alt	2	2,90 %	0,029
TOTALT	68	100%	1



Figur 11 Grafisk fremstilling av spørsmål seks ved bruk av kakediagram: «hva mener du er det viktigste budskapet i FNs barnekonvensjon?»

Hva skyldes det at 41,2% av de forespurte elevene som har huket av for at FNs barnekonvensjon er viktig, ikke vet hva de mener er viktig med konvensjonen? Dette er et spørsmål jeg har drøftet med lærerne som har deltatt i de semistrukturert intervjuene for å få deres perspektiver tilknyttet resultatet. Resultatene som er presentert ovenfor i tabell 9 og figur 11, er noe jeg har valgt å trekke frem i drøftingskapittelet under del 7.1.

6.1.7 Hvorfor mener du eventuelt at FNs barnekonvensjon ikke er viktig?

Av de elevene som svarte «nei» på spørsmålet: «Tror du FNs barnekonvensjon er viktig?», så var det ingen som kunne forklare hvorfor de mente den ikke var viktig.

Tabell 10 oversikt over resultatene fra spørsmål syv: «hvorfor mener du eventuelt at FNs barnekonvensjon ikke er viktig?».

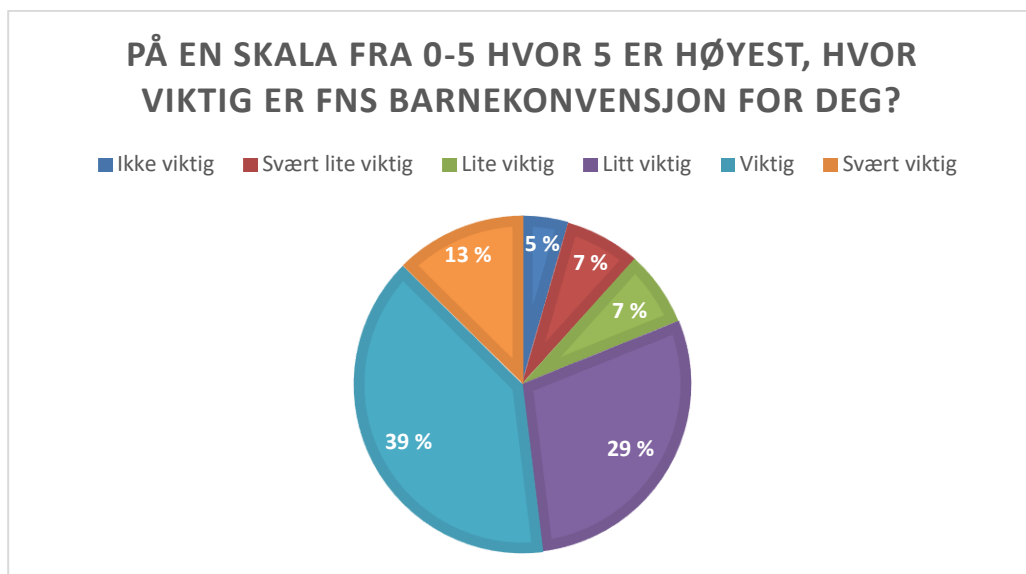
Hvorfor mener du eventuelt at FNs barnekonvensjon ikke er viktig?			
Svar	Antall	Prosent	Proporsjon
Vet ikke	2	100 %	1
TOTALT	2	100%	1

6.1.8 På en skala fra 0-5 hvor 5 er høyest, hvor viktig er FNs barnekonvensjon for deg?

4,3 prosent av det totale antallet svarer at FNs barnekonvensjon ikke er viktig for dem (0). Dette tilsvarer en svarandel på 3 elever. Videre er det 7,10 prosent som svarer svært lite viktig (1) og 7,10 prosent som svarer lite viktig (2). Dette tilsvarer en svarandel på fem elever på hvert svar. 28,6 prosent hevder at FNs barnekonvensjon er litt viktig (3) for dem, noe som tilsvarer en svarandel på 20 elever. Til slutt er det 38,6 prosent som hevder det er viktig (4) og 14,3 prosent som har krysset av for svært viktig (5). Dette tilsvarer en svarandel på henholdsvis 27 og 10 elever.

Tabell 11 oversikt over resultatene fra spørsmål åtte: «på en skala fra 0-5 hvor 5 er høyest, hvor viktig er FNs barnekonvensjon for deg?».

På en skala fra 0-5 hvor 5 er høyest, hvor viktig er FNs barnekonvensjon for deg?			
Svar	Antall	Prosent	Proporsjon
Ikke viktig (0)	3	4,30 %	0,043
Svært lite viktig (1)	5	7,10 %	0,071
Lite viktig (2)	5	7,10 %	0,071
Litt viktig (3)	20	28,60 %	0,286
Viktig (4)	27	38,60 %	0,386
Svært viktig (5)	10	14,30 %	0,143
TOTALT	70	100%	1



Figur 12: Grafisk fremstilling av spørsmål åtte ved bruk av kakediagram: «på en skala fra 0-5 hvor 5 er høyest, hvor viktig er FNs barnekonvensjon for deg?»

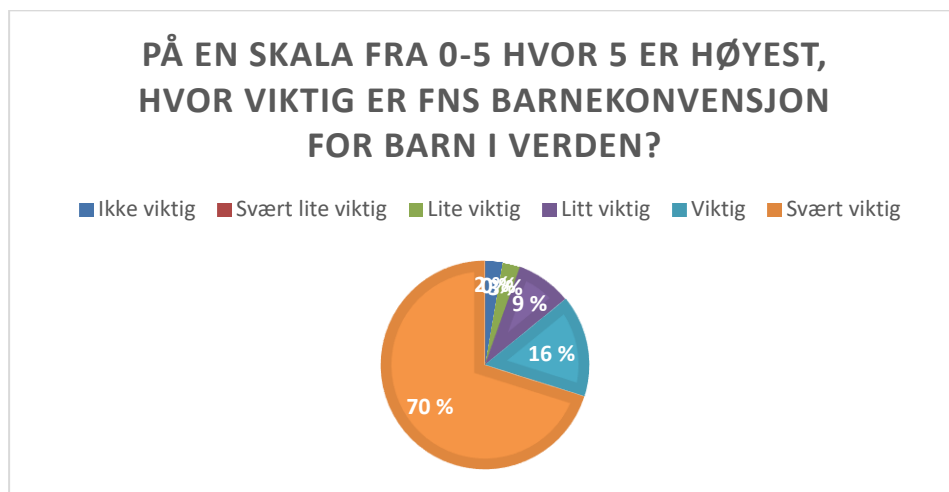
6.1.9 På en skala fra 0-5 hvor 5 er høyest, hvor viktig er FNs barnekonvensjon for barn i verden?

Totalt sett kommer det frem at 70 prosent av de spurte elevene hevder at FNs barnekonvensjon er svært viktig (5) for barn i verden. Dette tilsvarer en svarandel på 49 elever. Videre er det 15,7 prosent som var krysset av for viktig (4), som tilsvarer en svarandel på 11 elever. 8,6 prosent har krysset av for litt viktig (3) og 2,9 prosent mener det er lite viktig (2). Dette tilsvarer henholdsvis en svarandel på seks og to elever. Til slutt er det ingen som mener det er svært lite viktig (1), men 2,6 prosent som hevder FNs barnekonvensjon ikke er noe viktig for barn i verden. Dette tilsvarer en svarandel på to elever.

Tabell 12 oversikt over resultatene fra spørsmål ni: «på en skala fra 0-5 hvor 5 er høyest, hvor viktig er FNs barnekonvensjon for barn i verden?».

På en skala fra 0-5 hvor 5 er høyest, hvor viktig er FNs barnekonvensjon for barn i verden?			
Svar	Antall	Prosent	Proporsjon
Ikke viktig (0)	2	2,60 %	0,026
Svært lite viktig (1)	0	0 %	0
Lite viktig (2)	2	2,90 %	0,026
Litt viktig (3)	6	8,60 %	0,086
Viktig (4)	11	15,70 %	0,157

Svært viktig (5)	49	70 %	0,7
TOTALT	70	100%	1



Figur 13: Grafisk fremstilling av spørsmål ni ved bruk av kakediagram: «på en skala fra 0-5 hvor 5 er høyest, hvor viktig er FNs barnekonvensjon for barn i verden?»

Resultatene fra spørsmål 6.1.8 og 6.1.9 har jeg valgt å trekke frem i intervjuguiden til de semistrukturerte intervjuene. Resultatene av spørsmålene har fremmet min interesse omkring hvorfor resultatet er som det er og har fått en sentral plass inn under kapittel sju. Det jeg spesifikt lurer på er hvorfor er det 70% som mener FNs barnekonvensjon er svært viktig for barn i verden, mens 13% mener det er svært viktig for seg selv?

6.1.10 Skulle du ønske du lærte mer om FNs barnekonvensjon på skolen?

Totalt sett kommer det frem at litt over halvparten ønsker å lære mer om FNs barnekonvensjon på skolen. Nærmere bestemt 51,4 prosent har svart «ja», noe som tilsvarer en prosentandel på 36 elever. 40 prosent derimot ønsker ikke å lære mer om FNs barnekonvensjon på skolen, noe som tilsvarer en andel på 28 elever. 6 elever mener de har mye om FNs barnekonvensjon på skolen fra før, som er tilsvarende en prosentandel på 8,6 prosent.

Tabell 13 oversikt over resultatene fra spørsmål ti: «skulle du ønske du lærte mer om FNs barnekonvensjon på skolen?».

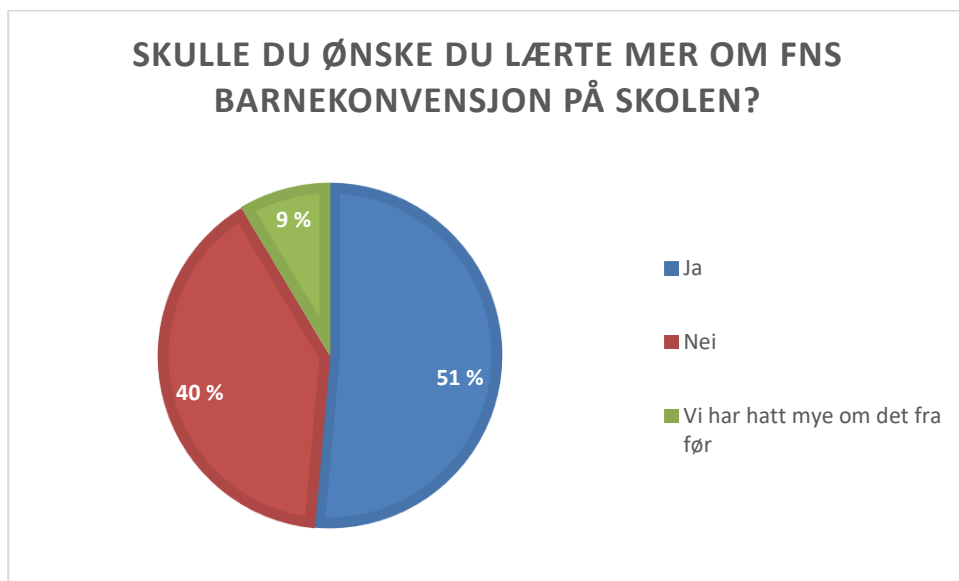
Skulle du ønske du lærte mer om FNs barnekonvensjon på skolen?			
Svar	Antall	Prosent	Proporsjon
Ja	36	51,40 %	0,514
Nei	28	40 %	0,4
Vi har hatt mye om det fra før	6	8,60 %	0,086

TOTALT

70

100%

1



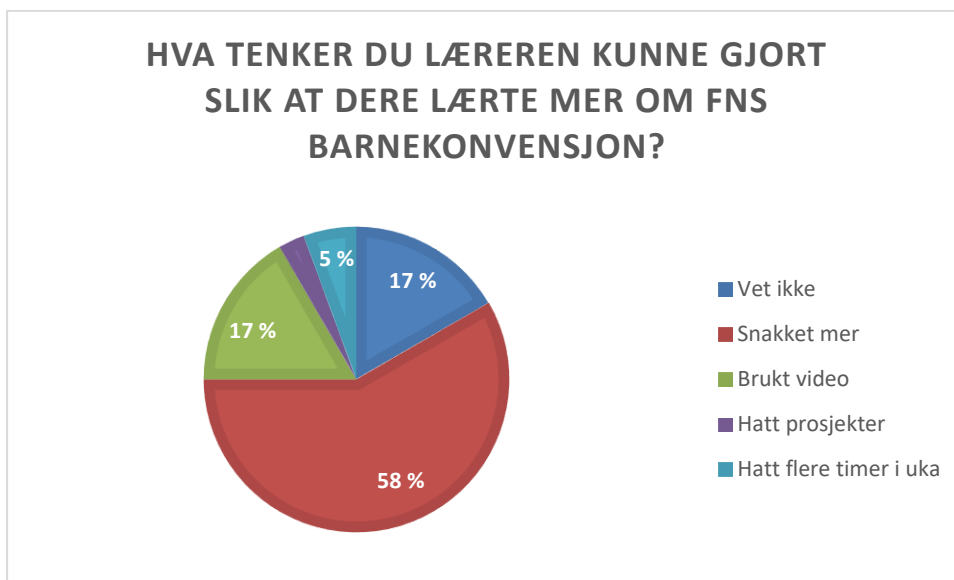
Figur 14: Grafisk fremstilling av spørsmål 10 ved bruk av kakediagram: «skulle du ønske du lærte mer om FNs barnekonvensjon på skolen?»

6.1.11 Hva tenker du læreren kunne gjort slik at dere lærte mer om FNs barnekonvensjon?

Elevene som krysset av «ja» på spørsmålet: «Skulle du ønske du lærte mer om FNs barnekonvensjon på skolen?», fikk som tilleggsspørsmål å utdype hva læreren kunne gjort slik at de lærte mer om FNs barnekonvensjon. Her har elevene fått en tom tekstboks som svaralternativ for å selv kunne formidle med egne ord. Svarene til elevene har blitt kategorisert innenfor kategoriene: «vet ikke», «snakke mer», «brukt video», «hatt prosjekter» og «hatt flere timer i uka». Seks elever er usikre på hva læreren kunne gjort, noe som tilsvarer 16,7 prosent av totalen på 51 elever som fikk spørsmålet. 58,3 prosent, som tilsvarer en andel på 21 elever ønsker å snakke mer om FNs barnekonvensjon i undervisningen. De har blant annet nevnt at de ønsker å gå mer i dybden på tematikken og bruke mer tid på gode forklaringer. 16,7 prosent av de spurte elevene foreslår mer bruk av video og film i undervisningen, noe som tilsvarer en andel på seks elever. En elev ønsker mer prosjektarbeid, mens to elever nevner at de gjerne skulle hatt flere timer i uka om temaet.

Tabell 14 oversikt over resultatene fra spørsmål 11: «hva tenker du læreren kunne gjort slik at dere lærte mer om FNs barnekonvensjon?».

Hva tenker du læreren kunne gjort slik at dere lærte mer om FNs barnekonvensjon?			
Svar	Antall	Prosent	Proporsjon
Vet ikke	6	16,70 %	0,167
Snakket mer	21	58,30 %	0,583
Brukt video	6	16,70 %	0,167
Hatt prosjekter	1	3,80 %	0,038
Hatt flere timer i uka	2	5,60 %	0,056
TOTALT	36	100%	1



Figur 15: Grafisk fremstilling av spørsmål 11 ved bruk av kakediagram: «hva tenker du læreren kunne gjort slik at dere lærte mer om FNs barnekonvensjon?».

Spørsmål 6.1.11 har jeg valgt å trekke inn i intervjuguiden for de semistrukturerte intervjuene med samfunnsfaglærere. Spørsmålet er svært sentralt med tanke på elevenes ønske om undervisning tilknyttet FNs barnekonvensjon som tematikk og vil bli drøftet videre i kapittel 7.2.

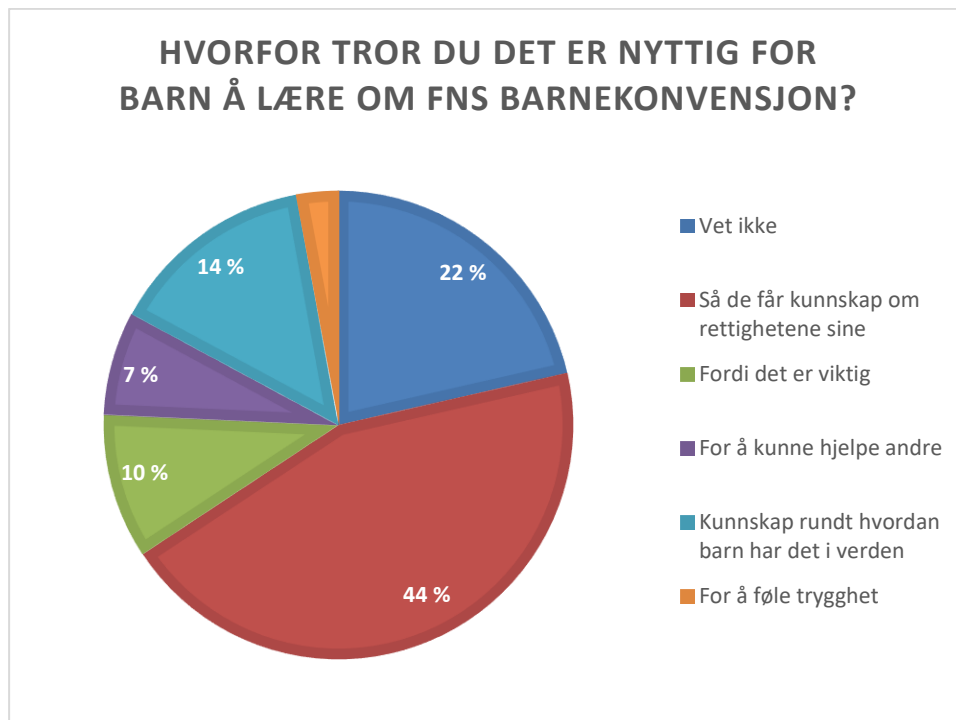
6.1.12 Hvorfor tror du det er nyttig for barn å lære om FNs barnekonvensjon?

Overordnet kommer det frem av spørsmålet at de fleste tror det er nyttig å lære om FNs barnekonvensjon for at barn skal få kunnskap om rettighetene sine. 44,3 prosent av de spurte elevene hevder dette, noe som tilsvarer en andel på 31 elever. De skriver: «For at barn ikke

skal være redd for å si sin mening.», «Så barn kan vite hvor viktig FN er, og hva slags rettigheter barn har.» og «Sånn at vi vet hvordan andre barn har det og hvordan vi kan hjelpe dem.». 15 elever er usikre på hvorfor de tror det er nyttig, noe som tilsvarer en prosentandel på 21,4 prosent. 10 prosent forklarer at det er fordi det er viktig og 7,1 prosent forklarer at det er nyttig for å kunne hjelpe andre. 14,3 prosent, noe som tilsvarer en andel på 10 elever mener det er for å skaffe seg kunnskap rundt hvordan barn har det i verden. De nevner blant annet: «Så de kan forstå hvordan andre barn har det og at ikke alle har et bra liv.» og «[f]or at vi kan lære om ting og vansker rundt om i hele verden.». Til slutt er det 2 elever som ser på det som nyttig for å føle trygghet: «For at vi vet at ingen kan gjøre oss noe vondt og at vi har rett til å være trygge.».

Tabell 15 oversikt over resultatene fra spørsmål 12: «hvorfor tror du det er nyttig for barn å lære om FNs barnekonvensjon?».

Hvorfor tror du det er nyttig for barn å lære om FNs barnekonvensjon?			
Svar	Antall	Prosent	Proporsjon
Vet ikke	15	21,40 %	0,214
Så de får kunnskap om rettighetene sine	31	44,30 %	0,443
Fordi det er viktig	7	10 %	0,1
For å kunne hjelpe andre	5	7,10 %	0,071
Kunnskap rundt hvordan barn har det i verden	10	14,30 %	0,143
For å føle trygghet	2	2,90 %	0,029
TOTALT	70	100%	1



Figur 16: Grafisk fremstilling av spørsmål 12 ved bruk av kakediagram: «*hvorfor tror du det er nyttig for barn å lære om FNs barnekonvensjon?*».

6.1.13 Hvis du ikke har lært så mye om FNs barnekonvensjon på skolen, hvorfor tror du det er slik?

Dette spørsmålet var et åpent spørsmål hvor en kunne velge å hoppe over spørsmålet hvis en ønsket det. Totalt var det 40 svar på dette spørsmålet. Halvparten av de som valgte å svare på spørsmålet valgte å skrive «vet ikke» om hvorfor de tror de ikke har lært så mye om FNs barnekonvensjon på skolen. Fem elever hevder det handler om tidspress, og de nevner blant annet at hjemmeskole som en faktor det siste året. Tre elever hevder det handler om nedprioriteringer, og de skriver følgende: «[k]anskje fordi de har så mye annet å snakke om, at barns rettigheter blir for lite og nesten glemt.» og «[k]anskje fordi de har glemt det av litt, eller at de tenker på at det kanskje ikke er så viktig.». To elever mener det ikke står i læreplanen, mens tre elever tror kanskje de ikke er gamle nok. Fire elever tror det bare er sånn og til slutt er det tre elever som mener det ikke angår dem som elever. De skriver følgende: «Fordi mange av oss som bor i Norge har det så bra at vi ikke tenker over at vi har rettigheter.» og «Jeg tror vi ikke lærer så mye om det på skolen fordi det har kanskje ikke så mye med oss å gjøre, men vi har litt om det.».

Tabell 16 oversikt over resultatene fra spørsmål 13: «hvis du ikke har lært så mye om FNs barnekonvensjon på skolen, hvorfor tror du det er slik?».

Hvis du ikke har lært så mye om FNs barnekonvensjon på skolen, hvorfor tror du det er slik?			
Svar	Antall	Prosent	Proporsjo n
Vet ikke	20	50 %	0,5
Tidspress	5	12,50 %	0,125
Nedprioritert pga andre ting	3	7,50 %	0,075
Står ikke i læreplanen	2	5 %	0,05
Elevene er ikke gamle nok	3	7,50 %	0,075
Fordi det er sånn	4	10 %	0,1
Angår ikke eleven	3	7,50 %	0,075
TOTALT	40	100%	1



Figur 17: Grafisk fremstilling av spørsmål 13 ved bruk av kakediagram: «hvis du ikke har lært så mye om FNs barnekonvensjon på skolen, hvorfor tror du det er slik?».

6.2 Intervju

I det dette delkapittelet vil jeg presentere resultatene fra de semistrukturerte intervjuene. Jeg har valgt å dele det opp i seks delkapitler hvor hver overskrift presenterer et sitat hentet ut fra transkriberingen. Sitatene representerer hver sin kategori som gjenspeiler noen hovedtrekk i materialet mitt som forklart i kapittel 5.4.6. Jeg har valgt å fremstille resultatene i flytende tekst fremfor å vise til spørsmålene jeg har stilt underveis i intervjuene. Dette er gjort for å skape bedre flyt og sammenheng i fremstillingen av materialet. Dersom det er ønskelig å lese spørsmålene i intervjuguiden samtidig som fremstilling av resultatene, så ligger intervjuguiden

vedlagt som vedlegg 4. Jeg har valgt å benytte meg av kursiv tekst på direkte sitater som intervjuobjektene har forklart. Dette er for å skille mellom direkte sitat hentet fra litteratur og direkte sitat hentet fra transkribering.

6.2.1 Tid er jo alltid en utfordring med alt

Lærerne uttrykker generelt sett at FNs barnekonvensjon kanskje ikke er det temaet som blir høyest prioritert i samfunnsfagundervisning, men de påpeker at det har mye med personlige preferanser å gjøre. De vektlegger at på grunn av tid så velger de å prioritere de temaene de liker best. For to av informantene inkluderer ikke dette FNs barnekonvensjon som tema. To av informantene forteller at de aldri har gått inn i et klasserom vel vitende om at *i dag skal vi ha om FNs barnekonvensjon*, men at temaet er noe de fleste *toucher*. For Informant 2 så har det aldri vært et spørsmål om temaet skal undervises om eller ikke, ettersom FN og FNs barnekonvensjon er et tema vedkommende verdsetter høyt. «*Jeg syns hvert fall de på teamet mitt har hatt fokus på det, men nå kommer det an på hvordan man er som personer. Nå syns jo vi at temaer som det i samfunnsfag er spennende.*» (Informant 2).

Utenom personlige preferanser, så er det spørsmålet om tid som dukker opp hos de fleste informantene. Samfunnsfag er et fag som går inn på svært mange temaer, og som lærer er en nødt til å ta en del valg. Disse valgene går ofte ut over enkelte viktige temaer en gjerne skulle brukt mer tid på. To av informantene forklarer at undervisningen deres er knyttet til en lærebok, og hvis læreboken ikke har prioritert temaet, så er det ikke så mye tid til overs.

Det er travelt å være lærer og de sliter med å finne på noe nytt hele tiden og da er det greit å støtte seg på det en finner i bøkene. En lærebok fyller fort et skoleår og mere til. Man lager da gjerne opplegg ut ifra den læreboken du har, og hvis læreboken ikke tar opp det temaet, så blir det kanskje glemt. (Informant 3)

De opplever at det er vanskelig å skulle gå i dybden på temaer en ikke kan bruke mye tid på. Spesielt i 8.klasse er det mye elevene skal igjennom i form av Nasjonale prøver, tentamener, MOT-dager og fagdager for å nevne noe av det som blir sagt, og dette går da spesielt hardt ut over de små fagene i skolen. Det å skulle gå i dybden når det skjer så mye annet, gjør at det dessverre blir nedprioritert. Informant 2 påpeker at «*[...] det er vanskelig å skape kontinuitet med små drypp her og der, når en gjerne kunne brukt et halvt år bare på FNs barnekonvensjon somt tema*».

6.2.2 *Jeg har touchet det, men ikke gått særlig inn på det enda*

Med tanke på egen undervisningspraksis kommer det frem at tre av fire informanter ikke har hatt en ren samfunnsfagstime om FNs barnekonvensjon der vedkommende har forklart for elevene hva den inneholder/innebærer. Det er kun én som har basert undervisningen sin på det som står i FNs barnekonvensjon over tid og brukt begrepet i sin undervisningsøkt. Informant 2 forklarer at av alle temaer vedkommende underviser om, så er temaer som FNs barnekonvensjon og temaer en kan knytte på tvers av fag, det vedkommende synes er mest spennende. Videre blir det forklart at det å bare skulle touche temaet gir elevene for lite kunnskap om temaet. Det er et veldig komplekst tema og da skaper det for mange åpne dører dersom en kun toucher det sånn som de andre informantene forklarer at de har gjort. Informant 1 utdyper at selv om vedkommende kun har touchet det, så er det et tema hen har i ryggraden og ønsker å videreformidle for elevene sine. Informant 4 går rett på sak og informerer at hen gjerne kunne vært litt flinkere til å bekrefte for seg selv og elevene at «[...] opplegget vi har nå i samfunnsfag, det handler om barnekonvensjonen, og sagt to ord om hva barnekonvensjonen er.». Men samtidig kommer det tydelig frem gjennom hele intervjuet med Informant 4 at dette er ikke et fokusområdet vedkommende har noe ønske om å prioritere.

Det informantene derimot har valgt å prioritere i sin egen undervisning når det kommer til FN og FNs barnekonvensjon er å legge opp til bruken av tverrfaglige undervisningsopplegg. Tre av fire informanter understreker at dersom de har hatt fokus på FNs barnekonvensjon, så har det vært gjennom et tverrfaglig opplegg. Det blir nevnt at informantene har gjennomført ulike varianter av: «FN-uke», «FNs bærekraftsmåluke», «du og jeg», «det å leve sammen» og «vennskapsuke». Selv om de har hatt tverrfaglige undervisningsopplegg, så kommer det frem at de sjeldent har hatt FNs barnekonvensjon som utgangsmateriale. Informant 3: «*Jeg blir nok kanskje oftere trukket mot bærekraftsmålene istedenfor barnekonvensjonen.*».

6.2.3 *De har skjønt litt av budskapet, men jeg tror ikke de forstår hva det innebærer*

Informantene har entydig kommet frem til at begrepslæring er svært viktig når det kommer til undervisning om FNs barnekonvensjon. Med det så kommer det frem at det handler om mer enn bare det å lære seg navn på begreper. Det kommer frem fra intervjuene at de opplever en manglende kompetanse når det kommer til forståelse av viktigheten knyttet til FNs barnekonvensjon. Begrepet *rettigheter* blir nevnt av flere av informantene når det kommer til manglende forståelse hos elevene deres. Informant 3 forklarer følgende: «*Jeg tenker det viser*

at elevene forstår at rettigheter er viktig, men at de egentlig ikke forstår hva rettigheter er for noe. De klarer ikke sette ord på hvorfor det er viktig.». Videre blir det påpekt hos alle informantene at elevene «kanskje tar ting for gitt». Dette gjelder ikke bare elever, men Informant 2 innrømmer følgende: «[...] jeg har aldri sett på rett til skolegang som noe sånn «å det er viktig for meg», fordi jeg tar det som en selvfølge.».

Et moment som går igjen hos alle informantene er det faktum at elevene deres bor i Norge. Det blir blant annet påpekt at elevene kanskje ikke kjenner seg igjen i konvensjonen, fordi de har et så bra liv i Norge. «Inni seg tenker de at dette er viktig for at alle skal ha det bra, men de klarer ikke å sette ord på det de føler inni seg.» (Informant 1). Elevene mangler en overordnet forståelse for å kunne gå dypere til verks rundt arbeid med FNs barnekonvensjon. Informant 3 forklarer dette med at informasjon tilknyttet FNs barnekonvensjon ofte er «[...] skrevet på en sånn måte at barn og unge forstår det ikke. De kan lese ordene og forstå det, men de forstår ikke egentlig hva det betyr. De er ofte skrevet på en veldig sånn voksen måte.».

Informant 4 forklarer det vet at hen tror at barn vet at de har rettigheter, men at de ikke forstår konkretiseringa på grunn av språket eller begrepene.

6.2.4 Jeg tenker det handler om modenhet

FNs barnekonvensjon er et komplekst tema som en ofte knytter ulike refleksjoner og diskusjoner til, som ifølge informantene er vanskelig å oppnå med 8.klassinger. De forklarer blant annet at «[n]år man ser mangfoldet av elever vi har, så vil det alltid være noen som ikke er reflektert nok til å tenke at de har hørt om det.» (Informant 2), og «[n]oen er kanskje litt umodne og skulle ønske de ikke måtte gå på skole fordi det er kjedelig. De klarer ikke å reflektere over viktigheten av det.» (Informant 3). I en 8.klasse er det et veldig stort mentalt aldersspenn og som lærer er det viktig å sy klassen sammen på riktig måte for så styrke klassen som en helhet. Informant 4 opplever 8.klasse som en klasse hvor det er mye «queens og litt forskjellig», og forklarer dette med at FNs barnekonvensjon kanskje ikke er et tema en bør gå i dybden på i starten, vedkommende sa videre «[...] det er viktig å knytte sammen elevene og få de til å bli et bra lag.».

Det kommer frem fra intervjuene at det ikke er noen løsning på hva slags undervisningsmetode eller praksis som fungerer bedre enn noe annet når det kommer til undervisning knyttet til FNs barnekonvensjon. Det som er viktig er at en kjenner elevene sine ettersom «[...] noen er jo litt 8.klasse elever da, noen kan veldig mye og er reflekterte, mens andre ikke er det i det hele tatt.» (Informant 2). For noen er det vanskelig å skulle sette ord på hva de mener er viktig både

skriftlig og muntlig når det kommer til komplekse temaer. Informantene er samstemte og hevder dette handler om modningsnivået til elevene. Det å få elevene til å danne et bra team med en fortrolig klassekultur tar tid og informantene mener da at en kanskje må legge nivået relativt lavt i starten av 8.klasse og øke hvis modningsnivået har forandret seg.

Gjennom intervjuene kom det enstemmig frem at det å benytte debatt i undervisning tilknyttet FNs barnekonvensjon kan fungere, men at en er nødt til å kjenne klassens styrker og svakheter. En klasse består av særdeles mange individer, noen fungerer sammen, mens andre ikke. Informant 2 legger vekt på at hen har benyttet seg av drama i 10.klasse, og det fungerte over all forventning. Men det å skulle gjennomføre en debatt i den 8.klassen hen har nå og generelt i 8.klasse krever mye av en som lærer. Noen elever blomstrer under drama, mens andre vil grave seg ned.

«Jeg tror det er et viktig grunnlag for å bruke drama generelt som arbeidsmetode at en har et godt og trygt læringsmiljø, hvor elevene tør å by litt på seg selv og at ikke alt bare skal være flaut. Man må klare å sette seg inn i en rolle og det tror jeg krever trygge nok elever.». (Informant 2)

Det blir også presisert at enkelte kan ha vansker med å forstå forskjell på hva som er drama og ikke drama:

«Det er ikke alle som er modne nok til å ha en debatt. Rett og slett fordi de skjønner ikke det der med at det er et drama. Det kan gå veldig inn på en person fordi det her faktisk mener han og det kan derfor bli ganske sårt og leit og veldig dårlig stemning av det.». (Informant 1)

6.2.5 Prøve å ikke skape et “vi og resten av verden” perspektiv

Ut ifra intervjuene kommer det frem at det er viktig å «[...] ikke skape et «vi og resten av verden» perspektiv.» (Informant 2) for elevene. Alle informantene har ulike metoder de har benyttet/ har lyst til å benytte når det kommer til det å konkretisere og sette FNs barnekonvensjon i et perspektiv som ikke bare setter søkelyset mot de fattige. For det er nettopp de fattige, elevene forbinder med barn som trenger rettigheter ifølge flere av informantene. «Det er kanskje det bildet de har av barn i verden: fattigdom og at barn har det verre enn dem her i Norge.» (Informant 4). Videre forklarer Informant 4: «Det dem ser i deres hverdag er at alle har det de trenger av tekniske dupperingser og alt mulig rart, men det er nok mer fattigdom enn det en skulle tro her.» En gjenganger i alle intervjuene er at

informantene forteller at det er et elevsyn for hvordan barn i Norge har det og et annet elevsyn for hvordan barn i fattige land har det. Det er ingen sammenheng mellom «jeg» og «de andre» ut ifra det informantene forklarer.

På spørsmålet om hvordan informantene tenker de kan legge opp undervisningen for å prøve å endre elevsynet i klasserommet, så kommer det frem ulike metoder. Informant 1 hevder at en kan legge opp undervisningen på hvilken som helst måte, så lenge en er kreativ. Hen forklarer videre:

«Jeg syns kanskje det er viktig å presisere at vi har barnekonvensjonen fordi det er behov for det. [...] mange av de som går på skolen skjønner ikke vitsen med å ha en barnekonvensjon fordi de har det så bra. Jeg tror det er viktig å gjøre ungdommen klar over at det er ikke alle som har det så bra som deg.» (Informant 1)

Informant 2 forklarer at det å ta utgangspunkt i seg selv og arbeide ut ifra det er lurt, for at elevene skal få en virkelighetsopplevelse av FNs barnekonvensjon. Videre blir det forklart at *«[...] det å starte med selg selv tenker jeg er et godt utgangspunkt for å huske ting og vite viktigheten av det.»* Hvis en tar utgangspunkt i seg selv og lager en case ut ifra eget ståsted for å forklare elevene hovedprinsippene bak FNs barnekonvensjon, så tror Informant 2 at det kanskje kan bidra til å endre elevsynet.

Informant 3 nevner blant annet et motsatt rollespill som en metode, der elevene får kjenne litt på det å oppleve urettferdighet. Informant 3 legger vekt på at dersom elevene skal kunne endre synet på FNs barnekonvensjon, så må de gjøre noe slik at de opplever hvor viktig det er at vi har FNs barnekonvensjon. En plakat som henger i klasserommet hvor FNs barnekonvensjon står oppnevnt med de ulike artiklene, er også noe Informant 3 ser på som et godt virkemiddel. Det at elevene leser på plakaten både bevisst og ubevisst kan bidra til at de blir mer bevisste på hvorfor vi har FNs barnekonvensjon og vil da i situasjoner hvor den diskuteres kunne bidra mer med egne tanker. Informant 4 tenker det kan være lurt å *«[...] flette det inn i fag der det passer inn med demokrati og hvordan samfunnet er både i Norge og andre steder rundt omkring i verden.»*

Selv om det finnes ulike metoder å prøve å endre elevsynet på, så er informantene ganske enige om at dette er noe de føler seg ganske usikre på. De syns det er vanskelig å skulle diskutere det med elevene og da spesielt med tanke på modningsnivået til elevene. Det er ingen av informantene som klarer å svare utenom å tenke seg om eller starte svaret med «ehm». To av informantene påpeker at det å endre elevsynet til elevene kanskje er lettere i 10.klasse enn

i 8.klasse, men at de vil gjøre det de kan for å være med på å påvirke det. Det kommer frem at det å ta utgangspunkt i ting som skjer i verden nå mens elevene går på skolen, kanskje kan fungere som en påvirkningskraft. Informant 1 og Informant 3 nevner bruken av flykningskrisen og barneekteskap som to sentrale temaer å ta utgangspunkt i.

6.2.6 Barn lærer når de kan diskutere med andre

For å undervise om FNs barnekonvensjon kommer det frem av intervjuene med lærerne at en kan i utgangspunktet bruke hvilken som helst undervisningsmetode, så lenge en er kreativ og er flink til å variere. Det kommer også frem av intervjuene at det er den sosiokulturelle læringsteorien, som er den retningen alle informantene føler gir best motivasjon for læring. «*Barn lærer når de kan diskutere med andre.*» blir det fortalt av Informant 2 før vedkommende tilføyer videre: «*[d]et gir de muligheten til å forstå andre synspunkter og få flere synspunkter, fordi de hører på andres meninger.*». Det kommer også frem i intervjuet med Informant 3 at en treffer flere elever hvis en gjør det litt mer visuelt. Informanten nevner blant annet gruppearbeid, diskusjoner og dramatiseringer som noen eksempler på visualisering. Dette er også eksempler som blir oppnevnt av de andre informantene. Informant 4 nevner også bruken av gruppearbeid, diskusjoner og dramatiseringer, men presiserer at «*[n]oen er litt mer skriftlige, noen praktiske og noen mer muntlige.*», og tilføyer at det er viktig med variasjon for å skape god flyt og motivasjon.

Flere av informantene opplever FNs barnekonvensjon som et komplekst tema, noe som tilsier at elevene trenger struktur og oppfølging rundt tematikken. Informant 2 forklarer:

«Jeg tenker det er viktig med dialog når en driver med dette her og at læreren på en måte styrer samtalen og hva en skal snakke om. Jeg tenker at det er et såpass komplekst tema dette her og samtidig så er det relevant for alle slik at hvis en klarer å bevisstgjøre elevene på det og fører samtaler som skaper gode diskusjoner, så tenker jeg det er god læring i det.». (Informant 2)

Videre blir det nevnt at den sosiokulturelle læringsteorien kan bidra til å styre utviklingen til elevene dit en vil, fordi den blir styrt av et sett med rammer. 2 av informantene nevner at elevene først får lov til å arbeide individuelt også deretter arbeider i mindre grupper eller plenum. Med et tema som FNs barnekonvensjon, så er det viktig at elevene får delt tankene sine med hverandre for å avkrefte eller bekrefte sine egne tanker. En metode som blir nevnt som arbeider med dette er bruken av drama i undervisningen. «*Drama er en fin start for å få i*

gang en diskusjon. Mange liker å drive med drama og det å være i bevegelse og arbeide praktisk.» (Informant 4). Alle informantene er enige om at drama som utgangspunkt for diskusjon i klasserommet er en fin metode å benytte, men det er ikke alle informantene som er tilpass med å bruke det. Informant 2 har selv benyttet drama, men ikke når det kommer til samfunnsfag. Informanten har benyttet drama for å tilpasse undervisningen med tanke på leseferdigheter hos yngre elever. Informant 1 har benyttet drama gjennom bruk av debatt i samfunnsfag. Informant 4 har ikke benyttet drama, men ser at dette er en metode som fungerer hos kollegene sine. Informant 3 ser på drama som en positiv metode å benytte i undervisning, men er ikke noe flink til å benytte det selv.

Selv om informantene har ulike erfaringer med bruk av drama i samfunnsfagundervisning, så har to benyttet seg av det uten at de tenker på det som drama som metode. Informant 4 forklarer at hen har latt elevene sine lage TikToks, podcast og andre metoder for å utrykke seg faglig på sosiale metoder i sin undervisning, noe som kan defineres som bruk av drama som metode. Uavhengig av hva slags metode en benytter som lærer for å undervise om FN's barnekonvensjon, så forklarer informantene at det er viktig med variasjon. Alle elever er ulike individer som trigges av ulike metoder og for noen så fungerer drama veldig godt, mens det for andre ikke fungerer i det hele tatt. Informant 2 forklarer at hvis man sammen som gruppe kan arbeide mot å forstå et tema, så skaper dette «*[...] bare enda større forståelighet og større bilde av tema.*». Hen fortsetter med å forklare at det i å ikke hjelper arbeide med individuelle oppgaver, og kun det. Det å dele informasjon med andre gjør at de som ikke forstår noe kan få en innfallsvinkel på et språk som er nærmere deres eget, enn at en kun skal se på videoer av FN, eller at læreren snakker. Informantene er hvert fall enige om at det å benytte seg av dialog og tale er kjernen til all god undervisning.

6.3 Hva tar jeg med videre?

Ut ifra resultatene fra den kvantitative spørreundersøkelsen viser det seg at det ikke er all empirien som er like relevant for videre drøfting og analyse. Jeg har valgt å fremheve noen delkapitler fremfor andre. Delkapittel 6.1.2, 6.1.4 og 6.1.7 har jeg valgt å fokusere mindre på. Spørsmål 6.1.4 som omhandler hvor informantene fra spørreundersøkelsen har hørt om FN's barnekonvensjon vil være lite relevant å ta med videre i drøfting, men var bakgrunnsinformasjon jeg ønsket med tanke på mulige mønster jeg kunne ta med videre inn til de semistrukturerte intervjuene. Det samme gjelder spørsmål 6.1.2 som omhandler hvor

gammel elevene var første gang de hørte om FNs barnekonvensjon. Jeg erfarte fort etter å ha analysert resultatene fra spørreundersøkelsen at spørsmål 6.1.2 og 6.1.4 ikke vil være til hjelp med å svare på problemstillingen *[h]va vet 8.klassinger om FNs barnekonvensjon og hvordan arbeider lærere med FNs barnekonvensjon i undervisning?* Når det kommer til spørsmål 6.1.7 så har de to elevene som ble forespurt spørsmålet, svart «vet ikke». Dette medfører at spørsmålet og svarene i seg selv blir overflødige og ansett som irrelevant for videre drøfting. Resten av empirien har jeg valgt å benytte videre av ulik skala, både når det kommer til resultatene fra spørreundersøkelsen og de semistrukturert intervjuene.

7. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte empirien sett i lys av problemstillingen, *hva vet 8.klassinger om FNs barnekonvensjon og hvordan arbeider lærere med FNs barnekonvensjon i undervisning?* Jeg har valgt å dele drøftingen inn i tre deler. 1) Først vil jeg drøfte hva 8.klassinger vet om FNs barnekonvensjon i henhold til hva som kom frem av den kvantitative spørreundersøkelsen og de kvalitative intervjuene i lys av FNs barnekonvensjon. Teorien som blir benyttet i del en er kun tilknyttet det som står skrevet ned i kapittel to, FNs barnekonvensjon. 2) I del to vil jeg drøfte hvordan lærere arbeider med FNs barnekonvensjon i undervisning i henhold til hva som kom frem av den kvantitative spørreundersøkelsen og de kvalitative intervjuene i lys av teorien som er skrevet ned i kapittel fire, tverrfaglig undervisning, sosiokulturell læringsteori, drama som metode for undervisning, Vygotskys syn på språk og tale og den proksimale utviklingssonen. 3) Avslutningsvis vil jeg i del tre som blir presentert i kapittel 8 flette de ulike delene i lys av hverandre og tidligere forskning. Er det noen sammenheng mellom det 8.klassingene vet om FNs barnekonvensjon og hvordan lærere arbeider med FNs barnekonvensjon i undervisning?

7.1 Drøfting av spørreundersøkelsen i lys av FNs barnekonvensjon

Av de ulike menneskerettighetskonvensjonene FN har forhandlet frem, så er FNs barnekonvensjon en av de mest omfattende konvensjonene. Konvensjonen skal ta utgangspunkt i barnet som individ, ikke barn som en generell gruppe, som forklart i kapittel 2.2. I Norge er det de ulike kommunene i landet som har fått i oppgave å informere barn og voksne om FNs barnekonvensjon og det som måtte følge den. Dette ansvaret har de ulike kommunene igjen ført videre til skolene. Blant de 80 elevene som tok del og gjennomførte min spørreundersøkelse, så er det nesten tre fjerdedeler som sier de har hørt om FNs barnekonvensjon. En kan diskutere om tre fjerdedeler er et akseptabelt tall eller ikke, tatt i betraktning at skolene og kommunene har fått i oppgave å formidle budskapet videre. Informant 2 mener tallet burde ha vært høyere, men på samme tid så er vedkommende innforstått at det store mangfoldet i dagens klasser kan ha stor påvirkning, «[...] så det vil alltid være noen som ikke er reflekterte nok til å tenke at de har hørt om det.» (Informant 2). FNs barnekonvensjon er en omfattende konvensjon som «går under radaren» hos enkelte

ettersom de vet hva den inneholder, uten at de vet at det overordnede begrepet kalles FNs barnekonvensjon.

Konvensjonen bygger på det faktum at alle barn i verden skal føle beskyttelse, forsørgelse og deltakelse. Da jeg spør 8.klassingene om hva FNs barnekonvensjon handler om, vil en kanskje ta til betraktning at flesteparten av elevene vil svare noe som er tilnærmet likt de tre grunnpilarene som FNs barnekonvensjon er bygget på. Det de fleste elevene derimot har svart er at de ikke vet hva FNs barnekonvensjon handler om. 41,2 prosent av de forespurte elevene som har huket av at de har hørt om FNs barnekonvensjon klarer ikke å sette ord på hva de mener FNs barnekonvensjon handler om. Tilnærmet likt resultat kommer frem når spørsmålet er omformulert og jeg spør hva elevene tror er det viktigste budskapet i konvensjonen. Her er det også 41,2 prosent av elevene som sier de ikke vet hva det viktigste budskapet er, til tross for at utgangspunktet på dette spørsmålet var 68 elever og ikke 51 som ved forrige spørsmål. Det kommer frem fra intervjuene, at lærerne opplever en manglende kompetanse blant elevene, når det kommer til forståelsen og viktigheten tilknyttet FNs barnekonvensjon. Det kan virke som elevene på et vis har fått med seg at det finnes noe som heter FNs barnekonvensjon, men at de ikke klarer å sette ord på hva det innebærer.

Hva er grunnen til at så mange som 41 prosent av elevene ikke klarer å forklare hva FNs barnekonvensjon handler om? Informant 3 tror dette kan ha med konvensjonens komplekse språk å gjøre. Vedkommende sikter til at elevene mangler en overordnet forståelse for å kunne gå dypere til verks rundt arbeid tilknyttet FNs barnekonvensjon. Dette samsvarer med det en kan se i svarformuleringene til elevene generelt. Det er blitt benyttet et svært enkelt språk, som gjerne domineres av ord som forekommer i de spurte spørsmålene. Et eksempel hentet fra tabell seks hvor jeg spør elevene hva FNs barnekonvensjon handler om, så blir svarene noe enkelt formulert ved å si at FNs barnekonvensjon handler om barns rettigheter. Dette gjenspeiler det informantene sier ved at FNs barnekonvensjon er *«[...] skrevet på en sånn måte at barn og unge forstår det ikke. De kan lese ordene og forstå det, men de forstår ikke egentlig hva det betyr. De er ofte skrevet på en veldig sånn voksen måte»* (Informant 2). Ser en på formuleringen fra artikkel 2, så blir prinsippet om ikke diskriminering forklart ved at: *«[d]e stater som er part i denne konvensjonen, skal respektere og sikre de rettigheter som er fastsatt i denne konvensjonen for ethvert barn innenfor dere jurisdiksjon [...]*» (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 9). Ord som *stater*, *part*, *fastsatt* og *jurisdiksjon*, kan for 8.klassinger forekomme som ukjente ord. Ordene kan i samsvar med det Informant 4 sier, være det som gjør at elevene ikke forstår konkretiseringa.

Det er derimot enkelte av svarene til elevene som tilsier at de har noe kunnskap om FNs barnekonvensjon. Det blir blant annet nevnt «rett til skolegang/utdanning» som samsvarer med artikkel 28 i FNs barnekonvensjon. I artikkel 28 står det nevnt at FNs barnekonvensjon skal sikre at grunnutdanningen blir obligatorisk og gratis for alle (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 22). Dette samsvarer med det elevene nevner som et av de viktigste budskapene i konvensjonen, nemlig retten til skolegang for alle barn. Det kan virke som at enkelte av elevene føler på at de godene barn i Norge tar for gitt, først og fremst er det de anser som det viktigste budskapet med FNs barnekonvensjon. Utenom skole, så blir blant annet rett til et hjem, rett til å si sin mening og det å sikre at barn har det trygt, nevnt som viktige momenter ved konvensjonen. Dette er momenter en kjenner igjen i FNs barnekonvensjon blant annet i artikkel 13 og 19. Artikkel 13 skal sørge for at barn har en frihet til å innhente, formidle og presentere informasjon og tanker av ulik rang (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 13). Artikkel 19 skal sikre at et hvert barn har rett på beskyttelse ovenfor alle former for fysisk eller psykisk vold, skade eller misbruk (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 16). Sett fra et barns synspunkt, rett til å si sin mening og at barn skal ha det trygt.

De artiklene som elevene nevner i spørreundersøkelsen, er med stor sannsynlighet ulike momenter ved konvensjonen et barn i Norge tar for gitt. Lærerne hevder at det faktum at elevene bor i Norge kan ha påvirket svarene til elevene i stor grad ettersom elevene har liten opplevelse av urettferdighet i hverdagen. På den måten hevder to av lærerne at elevene vil slite med å kjenne seg igjen i FNs barnekonvensjon. Informant 1 tror kanskje at enkelte elever «*[i]nni seg tenker de at dette er viktig for at alle skal ha det bra, men de klarer ikke å sette ord på det de føler inni seg.*». Dette, sett i sammenheng med det komplekse språket i konvensjonen, vil for mange elever kunne oppleves som utfordrende når det kommer til det å sette ord på hva de mener er viktig med et tema som FNs barnekonvensjon.

Skal det faktum at elevene bor i Norge påvirke elevenes svar i den ene eller andre retninger, dersom de har fått opplæringen de har krav på fra kommunen? Informant 4 tror kanskje det bildet elevene har av barn i verden for det meste inneholder fattigdom og ser mye verre ut enn sånn elevene har det i Norge. Dette kan forklare litt av resultatene som fremkommer i spørsmål 6.1.8 og 6.1.9, hvor jeg spør elevene om de kan rangere på en skala fra 0-5 hvor viktig FNs barnekonvensjon er for dem som person, og for barn i verden. Det kommer frem at 14,3 prosent av elevene anser konvensjonen som svært viktig for dem, mens hele 70 prosent av elevene anser konvensjonen som svært viktig for barn i verden. Ut ifra dette kan en tolke at elevene kanskje har et syn på seg selv som barn og et annet syn på andre barn i verden. Hva

elevene egentlig definerer som «verden» kan kanskje virke litt forvrengt sammenlignet med det voksne definerer som «verden». Informant 4 forklarer dette godt ved å si at «*[d]et dem ser i deres hverdag er at alle har det de trenger av tekniske duppedingser og alt mulig rart, men det er nok mer fattigdom enn det en skulle tro her.*». En kan tolke dette med at lærerne har en viss forståelse av at elevene anser FNs barnekonvensjon som viktig. Det elevene derimot kanskje mangler er erfaringer fra hverdagslivet, slik som å oppleve å miste muligheter eller ressurser, noe de anser som normalt å ha tilgang på.

Spørsmålet videre er om elevene er villige til å anskaffe de erfaringene som trengs for å se på FNs barnekonvensjon som viktig eller ei. Svaret her er ganske delt ifølge min empiri. Omtrent halvparten av elevene ytrer et ønske om å lære mer om FNs barnekonvensjon i skolen. I motsatt ende av skalaen er det 40 prosent av elevene som ikke ønsker å lære mer om FNs barnekonvensjon på skolen. Hvis en ser dette i lys av artikkel 42 i FNs barnekonvensjon, så skal artikkel 42 sørge for at alle barn får kjennskap til konvensjonen og dets rettigheter (Redd Barna, u.å.). Dette innebærer at elevene ifølge konvensjonen skal få mer kunnskap tilknyttet FNs barnekonvensjon uavhengig av ønskeytring. Norge har ikke valgt å reservere seg for det som står i konvensjonen (United Nation Treaty Collection, 1989). Dette innebærer at skolene i Norge er pliktet til å formidle kunnskap. Jevnt over så kommer det frem blant elevene at de tror kunnskapen som FNs barnekonvensjon inneholder er nyttig å lære. En elev påpeker at dersom barn skal tørre å si sin mening, så er det viktig å vite at en har rett til å bli hørt. En annen elev mener det er viktig «*[s]ånn at vi vet hvordan andre barn har det og hvordan vi kan hjelpe dem*». En tredje elev påpeker noe som er særdeles viktig, nemlig det å vite at ingen kan gjøre barn noe vondt, og det faktum at alle barn har rett til å føle trygghet. Dette viser at de elevene som har et ønske om å lære mer på skolen, ser viktigheten av å ha kjennskap til FNs barnekonvensjon.

Oppsummert kan en si at en stor andel av elevene har hørt om FNs barnekonvensjon, men at de har vanskeligheter med å sette ord på hva den omhandler. Lærerne har en opplevelse av at dagens elever har en manglende kompetanse når det kommer til forståelsen og viktigheten av konvensjonen. De hevder at språket som blir brukt i konvensjonen kan ha mye å si for hvor mye elevene forstår og ikke. Det elevene vet om konvensjonene er at den er viktig for barn, og da spesielt barn i sårbare deler av verden. De nevner blant annet retten til skolegang/utdanning, rett til et hjem, rett til å si sin mening og det å sikre at barn har det trygt som viktige momenter ved konvensjonen. Lærerne hevder at det faktum at elevene bor i Norge kan ha påvirket svarene til elevene i stor grad, ettersom barn i Norge har liten opplevelse av

urettferdighet i hverdagen. Elevene henter sine erfaringer fra ting de ser i mediene og hører fra andre, og i de tilfellene er det ofte sårbare barn som blir nevnt. Selv om det kan virke som elevene har et noe minimalt kunnskapsnivå når det kommer til FNs barnekonvensjon, så er det bare omtrent halvparten som ønsker mer undervisning om det, mens 40 prosent ikke ønsker det.

7.2 Drøfting av lærerintervjuene

Hvordan arbeider egentlig lærere med FNs barnekonvensjon i skolen, ifølge empirien? Lærerne jeg har intervjuet forklarer at FNs barnekonvensjon kanskje ikke er det temaet som blir høyest prioritert i samfunnsfagstimene deres. De forklarer dette med at det er en god del fagstoff som skal formidles i samfunnsfag, og hvis en ikke har så stor interesse for et tema, så kan det fort medføre at det blir nedprioritert. Dette samsvarer med det enkelte av elevene formidler, at de tror lærerne har for mye å gjøre så FNs barnekonvensjon blir nedprioritert som tema. Det virker som elevene opplever at lærerne har tidspress på seg for å formidle mest mulig kunnskap, og da kan et tema som FNs barnekonvensjon komme i andre rekke. Andre elever hevder det kanskje har med FNs barnekonvensjon sin plass i læreplanen. I Fagfornyelsen, som er den læreplanen dagens 8.klasse elever benytter, så blir ikke FNs barnekonvensjon nevnt direkte. Det blir benyttet overordnede begreper som FN på generell basis og det den måtte medføre. Dette kan medføre at begrepet går litt under radaren, og dersom læreboken ikke vektlegger det, så vil lærere som tar utgangspunkt i lærebøker kunne utelate det fra undervisning. Tar en som lærer utgangspunkt i læreboka for undervisning, så kan en si at elevene har et poeng i at temaet blir nedprioritert.

Informant 2, som for øvrig er den eneste av informantene som har sagt at FNs barnekonvensjon er et tema vedkommende brenner for, forklarer at hen gjerne skulle brukt enda mer tid på temaet enn det hen allerede gjør. Det blir påpekt at det å skulle gå i dybden når det skjer så mye annet i skolehverdagen, gjør at temaet dessverre blir nedprioritert. Dybdelæring handler som nevnt i kapittel 4.1 «[...] om at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde.» (NOU 2014:7, s. 35). Det kan bli vanskelig for elevene å oppnå dybdelæring tilknyttet FNs barnekonvensjon, dersom lærerne velger å nedprioritere tematikken. Det hjelper ikke om en lærer brenner for det, en annen har et ønske om å undervise mer om det, mens en tredje ikke har noe ønske om å prioritere temaet. For å oppnå dybdelæring så er det nødvendig med samarbeid mellom lærere, slik at de sentrale

delene i faget blir lettere å beherske. Det gjelder ikke nødvendigvis FNs barnekonvensjon som rent tema, men også begreper en kommer innom under arbeider med FNs barnekonvensjon.

Det kommer frem av empirien at elevene mangler en grunnleggende begrepsforståelse for å kunne sette seg inn i hva FNs barnekonvensjon innebærer. Som Overrein og Smith (2010) forklarer så er begreper et av de viktigste verktøyene samfunnsfaget har for å tilegne seg kunnskap (s. 231). Dette innebærer at dersom elever ikke har begrepskunnskapen som trengs i bunn, kan det være vanskelig for elever å tilegne seg videre kunnskap. Det er naturlig at det blir vanskelig for elevene å forstå viktigheten av FNs barnekonvensjon hvis de ikke forstår hva rettigheter innebærer som Informant 3 påpeker. Vedkommende mener at elevene har en viss forståelse av at det er viktig med rettigheter, men at de mangler den dype forståelsen om hvorfor. Dette samsvarer med det Overrein og Smith (2010) videre forklarer, at for enkelte elever vil det være vanskelig å forstå komplekse og sammensatte temaer dersom begrepene ikke blir forstått, ettersom begreper ofte danner grunnlaget for forståelse (s. 233). Det handler ikke bare om å lære seg navn på begreper, men som lærer er en nødt til å sette av tid til å undervise elevene om begrepene de ikke forstår. Uteblir begrepsundervisningen vil elevene «ta ting for gitt», som det blir påpekt fra flere av lærerne. Det er naturlig for en elev å relatere seg til egne erfaringer, men hvis de ikke har noe relasjon til et begrep, vil de med stor sannsynlighet «jatte med» på det som høres riktig ut. Med dette som utgangspunkt er det viktig å sette av tid til arbeid med begreper, slik at en sikrer basiskunnskapen og åpner mulighetene for videre utvikling.

Det at elevene mangler erfaringer viser seg å ha stor innflytelse på hva elevene formidler av kunnskap om FNs barnekonvensjon ifølge lærerne. Det livet elevene har i Norge samsvarer ikke med synet de har på barn i resten av verden. Barn i verden blir sett på som barn som lever i fattigdom ifølge empirien. For å få elevene til å endre dette synet blir det blant annet foreslått tverrfaglige uker eller temauker for å knytte temaet til en aktuell sak. Temaundervisning er ifølge Repstad og Tallaksen (2019), som forklart i kapittel 4.1, et stykke arbeid som skal arbeides med over tid om et spesifikt tema (s. 115). Dette er noe alle informantene uttrykker at de har gjennomført i praksis. Lærerne forklarer at det er naturlig å trekke inn FNs barnekonvensjon under enkelte temauker som de holder hvert år i forbindelse med FN-dagen, som «FN-uke», «FNs bærekraftsmåluke», «du og jeg» og «vennskapsuke» i sammenheng med BLIME-dagen. Dette er situasjoner hvor elevene er nødt til å arbeide på tvers av fag. Så fort en kaller prosjektet «en uke», så blir prosjektet et tverrfaglig prosjekt, ettersom det da ifølge

Ludvigsen-utvalget (2015) dreier seg om «[...] problemstillinger eller temaer som krever kompetanse fra ulike fag [...]»(NOU 2015:8, s. 49).

Det å benytte seg av tverrfaglige prosjekter er i og for seg et positivt initiativ ettersom en åpner opp for samarbeid på tvers av fag og på den måten skaper grunnlag for dybdelæring. Men på en annen side, hvis elevene kun får kjennskap til FNs barnekonvensjon gjennom et tverrfaglig prosjekt hvor lærerne toucher det, men ikke går særlig inn på det. Hvordan skal de da få den kunnskapen de trenger for å forstå rettighetene sine? Flere av lærerne tror det handler om modenhetsnivået til elevene. De tenker at enkelte 8.klassinger ikke er modne nok til å forstå hva FNs barnekonvensjon innebærer og derfor klarer de ikke å reflektere over viktigheten av den under undervisning. Dette er også noe elevene selv påpeker under kapittel 6.1.13. Der blir det nevnt at elevene ikke tror de har lært så mye om FNs barnekonvensjon fordi de ikke er gamle nok. Andre mener at det bare er sånn, eller ikke angår dem som elever. Hvordan kan en som lærer få snudd om tankene til elevene, og få de til å forstå og oppleve viktigheten av FNs barnekonvensjon?

Elevene mener at for at de skal lære mer om FNs barnekonvensjon, så er lærerne nødt til å snakke mer med dem om tematikken. Elevene ytrer et ønske om å gå mer i dybden på tematikken og bruke mer tid på gode forklaringer. Den sosiokulturelle læringsteorien ser på læring som grunnleggende sosiale prosesser i et barns liv, og at den beste måten å lære noe på er gjennom å kommunisere og samhandle med andre mennesker (Säljö, 2001, s. 22). Det at elevene uttrykker et ønske om kunnskap gjennom å kommunisere, samsvarer godt med Vygotsky sine tanker om at «[j]eg lærer først sammen med andre det som jeg senere kan gjøre selv» (Strandberg, 2008, s. 25). Hvis elevene får lov til å snakke mer om FNs barnekonvensjon i undervisning, kan dette på sikt bidra til bedre forståelse for tematikken. Som forklart i kapittel 4.2, så vil det å dele erfaringer med andre øke individets språklige repertoar og dette vil medføre at en kan bruke lånt kunnskap inn i sitt eget liv (Säljö, 2001, s. 35-41).

Det handler ikke bare om å snakke med elevene om FNs barnekonvensjon. Dersom elevene skal få erfaring å knytte kunnskapen til, er de nødt til å bygge knagger de kan henge kunnskapen på. Dette kan ifølge Vygotsky, gjøres gjennom samhandling med andre mennesker. Samhandlingen kan skje gjennom fire ulike aktiviteter. En type aktivitet er kreative aktiviteter, der en er nødt til å omskape bruk av relasjoner, hjelpemidler og situasjoner slik at elevene får eierskap til kunnskapen (Strandberg, 2008, s. 25–26). En form for kreativ aktivitet som lærerne tror kan bidra til større samhandling og kommunikasjon mellom elevene, er bruk av drama som metode for undervisning. Drama som metode for undervisning er ifølge

Allern & Sæbø (2010) som forklart i kapittel 4.2.1, en metode som har stort potensiale for å engasjere elever, og motivere dem til innsats i undervisningen (s. 245). Dette samsvarer med inntrykket Informant 4 har av drama som metode, nemlig at det er en fin start for å få i gang en diskusjon. For enkelte elever er det diskusjoner som skaper rom for læring. «*Noen er litt mer skriftlige, noen praktiske og noen mer muntlige.*» (Informant 4), og som lærer er en nødt til å akseptere dette. Dersom undervisningen skal treffe alle er en nødt til å variere undervisningsmetodene. Uavhengig av undervisningsmetoder, så er det å diskutere en nøkkel til god læring både skriftlig og muntlig. Ifølge Informant 2 gir dette elevene muligheten til å forstå, få og lytte til andre sine meninger og synspunkter.

Selv om drama som metode er kreativ og lærerik metode, så krever den mye av læreren. Som lærer blir en nødt til å gå ut av komfortsonen og prøve ting en vanlig kanskje ikke er så komfortabel med å gjøre. Som forklart i kapittel 4.2.1, så kan det oppstå negative tanker hos enkelte elever grunnet misnøye med drama som metode. Dette kan igjen medføre at læringsprosessen påvirkes negativt. Det å skulle kjempe for en motiverende undervisningsmetode er mer krevende enn at elevene sitter stille uten protester mot opplegget (Sæbø & Allern, 2010, s. 252). Lærerne sier ikke direkte at det er negative tanker som er grunnen til at de ikke har benyttet drama som metode for undervisning i sin praksis. Det er derimot kan lese ut ifra det lærerne sier er at modningsnivået til elevene har stor innvirkning på om drama som metode fungerer i deres klasser. Lærerne ser at drama som metode kan fungere hos enkelte, men at det mentale aldersspennet hos 8.klassinger kan virke negativt på undervisningen. De forklarer dette med at alle elever er ulike og for noen fungerer drama veldig godt, mens det for andre ikke fungerer i det hele tatt. Hvorfor skal en ta gnisten fra en klasse med å påtvinge dem noe en stor del av klassen vil prøve å motarbeide?

Lærerne jeg har intervjuet legger ikke skjul på at drama som metode ikke er den metoden de benytter mest, men samtidig forklarer de at de er glade i å benytte seg av casearbeid. De ser på casearbeid som en metode hvor elevene kan leve seg inn i en case uten å nødvendigvis spille den ut. Lærerne tror at casearbeid er et fint utgangspunkt for arbeid med FNs barnekonvensjon. Ettersom det for enkelte elever er vanskelig å sette ord på hva de mener er viktig når det kommer til komplekse temaer som FNs barnekonvensjon kan det være greit å ta utgangspunkt i aktuelle saker. Lærerne vil at fokuset i 8.klasse skal være på å danne et bra team med en fortrolig klassekultur. Det å knytte undervisningen til en case som elevene har kjennskap til, kan bidra til å senke det faglige nivået på arbeidet. Dette kan hjelpe elevene til å se på verden gjennom nye øyne. Når en arbeider med case, så tar en utgangspunkt i en

beskrivelse av en situasjon som elevene kan diskutere alene eller i samhandling med andre (Repstad & Tallaksen, 2019, s. 95). En må få elevene til å skjønne at alle barn i verden ikke har det sånn som en har det Norge. Dette er noe en kan oppnå gjennom casearbeid hvor en tar utgangspunkt i aktuelle saker som barneekteskap, krig eller seg selv. Det finnes sjeldent fasit på en case, men det kan åpne opp for diskusjoner og det faktum av at alle skal bli hørt i en diskusjon.

Det å ta del i en diskusjon er noe lærerne kontinuerlig arbeider med og anser som et stort utgangspunkt for arbeid med FNs barnekonvensjon. Vygotsky forklarer at språket er det viktigste redskapet vi har når vi skal «[...] prøve å forstå, fortolke og nyttiggjøre oss de erfaringene vi gjør sammen med andre.» (Witteck, 2004, s. 86). Det er nettopp språket lærerne må ta utgangspunkt i dersom en skal endre synet til elevene fra «meg og de andre» til «oss». Som Informant 1 påpeker så er det viktig å presisere for elevene at en har FNs barnekonvensjon fordi det er behov for det. Det å touche tematikken «litt her og der» vil ikke gi elevene et nytt syn på temaet. En er nødt til å jobbe kontinuerlig over tid og bruke språket som utgangspunkt. «Barn lærer når de kan diskutere med andre.» forklarer Informant 2, noe som samsvarer med Vygotskys syn på læring og utvikling, også kalt den proksimale utviklingssonen. Dersom et barn skal oppnå utvikling, så må en se det i lys av de utfordringer en møter i den verden en lever i og hvem en samhandler med (Strandberg, 2008, s. 163). Dette innebærer at det er vanskelig for elevene å oppnå utvikling dersom lærerne ikke gir dem en sjanse til å prøve. Det at lærerne føler seg usikre på hvordan de skal få elevene til å endre elevsyn handler kanskje mer om lærerne, fremfor modningsnivået til elevene. Vygotsky forklarer videre at utvikling ikke er noe som dreier seg om individet eller modningsnivå, det dreier seg om interaksjoner og aktiviteter i samhandling med andre (Strandberg, 2008, s. 163).

For å oppsummere virker det som FNs barnekonvensjon ikke er det temaet som blir høyest prioritert i informantene sine samfunnsfagstimer. Ettersom det er mye en skal igjennom, er det avgjørende om læreren har interesse for temaet. Enkelte elever opplever at læreren har tidspress når det kommer til å formidle mest mulig kunnskap om kortest mulig tid. Det blir påpekt fra lærerne at det å skulle gå i dybden når det skjer så mye annet, gjør at temaet dessverre blir nedprioritert av mange. Selv om det blir nedprioritert, så forklarer lærerne at FNs barnekonvensjon er et tema de har touchet, og de er enige om at det er viktig med begrepslæring dersom en skal gå i dybden på tematikken. Uteblir begrepsundervisningen vil elevene kunne «ta ting for gitt». Lærerne tenker at enkelte 8.klasseelver ikke er modne nok til å forstå hva FNs barnekonvensjon innebærer og på den måten klarer de ikke å reflektere over

viktigheten av konvensjonen. Det blir forklart videre at det er viktig å variere undervisningsmetodene for å treffe flest elever, men uavhengig av undervisningsmetoder, så er det å diskutere nøkkelen til god læring. Det å ta del i en diskusjon er noe lærerne kontinuerlig arbeider med og anser som et stort utgangspunkt for arbeid med FNs barnekonvensjon.

8. Diskusjon

I det følgende kapittelet vil jeg sette søkelyset mot problemstillingen, *hva kan 8.klassinger om FNs barnekonvensjon og hvordan arbeider lærere i undervisning?* Jeg skal trekke frem momenter fra drøftingen av spørreundersøkelsen og drøftingen av lærerintervjuene. Jeg vil se disse momentene i lys av hverandre og tidligere forskning. Jeg ønsker å flette drøftingen sammen for å se etter sammenhenger og eventuelle mønster. I tillegg til dette ønsker jeg løfte min forskning opp mot den tidligere forskningen jeg har beskrevet tidligere fra Sandbæk og Einarsson (2008), Stamatovic og Zunic Cicvaric (2019), og Dewilde (2018), samt momenter fra den sosiokulturelle læringsteorien.

Er det noen sammenheng mellom det elevene som gjennomførte spørreundersøkelsen kan om FNs barnekonvensjon og det de intervjuede lærerne vektlegger i sin undervisningspraksis ifølge empirien? Elevene viser at de har en grunnleggende kunnskapsbase når det kommer til FNs barnekonvensjon. Noe som kan sammenliknes med kunnskapsnivået til elevene som deltok i forskningsstudien til Sandbæk og Einarsson tilbake i 2008. Mine elever ser på FNs barnekonvensjon som noe som er viktig, og da spesielt tilknyttet de aspektene en selv «tar for gitt», som rett til skolegang, et hjem, retten til å si sin mening og det å sikre at barn har det trygt. I Sandbæk og Einarsson sin studie kommer det frem at barna har et materielt forhold til begrepet FNs barnekonvensjon ved at flesteparten av de forespurte elevene nevner akkurat det samme som elevene fra min empiri. Sett i lys av Stamatovic og Zunic Cicvaric (2019) sitt perspektiv, så samsvarer dette med det synet de serbiske lærerne har på deres elever, nemlig at de mest respekterte rettighetene innenfor FNs barnekonvensjon er rettighetene som omhandler rett til skolegang, rett til ytringsfrihet og rett til beskyttelse (s. 90-98).

Kunnskapsnivået til dagens elever kan antyde at kunnskapen som formidles av dagens lærere er tilnærmet lik kunnskapen som ble formidlet av lærerne tilbake i 2008. Imsen (2020) forklarer at læring og kunnskap er i bevegelse hele tiden (s. 191). På en annen side, så innebærer dette at mennesker tilegner seg kunnskap på ulike måter hele tiden. En måte å tilegne seg kunnskap og lære noe på kan fungere godt en gang, men mindre godt en annen. Dette betyr ikke at dagens lærere formidler noe mindre kunnskap enn lærerne tilbake i 2008. Det kan derimot bety at lærerne kanskje er nødt til å tilegne seg nye metoder for å formidle kunnskapen ovenfor elevene. Dagens elever er ikke de samme som elevene tilbake i 2008, og dette innebærer at de trenger nye metoder å tilegne seg kunnskap på. Som Imsen videre forklarer så er en nødt til å studere samspillet mellom den som lærer og omgivelsene (Imsen,

2020, s. 191). Dette betyr at skal en forstå hvordan dagens elever tilegner seg kunnskap er en nødt til å lytte til hva dagens elever har å si.

Det dagens elever har å si, er at de ønsker å snakke mer om FNs barnekonvensjon på skolen. I og med at en av skolens oppgaver er å formidle kunnskap til barn og unge om FNs barnekonvensjon, er dette noe dagens lærere bør ta til seg. Informant 2 sier seg enig, og forklarer at det å snakke om tematikken vil hjelpe elevene med å etablere et enklere språk. Dette kan utgjøre en stor forskjell, ettersom FNs barnekonvensjon ifølge Informant 2, kan tolkes som vanskelig og voksent for elevene å forstå. De resterende informantene er enige om at det å snakke, skape dialog og diskusjoner egner seg godt når det kommer til tilegning av ny kunnskap. Det blir spesifikt nevnt at det er viktig med god dialog når det kommer til komplekse temaer, noe alle informantene hevder FNs barnekonvensjon er. Det at elever får formidle kunnskap til hverandre gjør at de får kunnskap gjennom et språk som er tilnærmet likt ens eget. Her kan en trekke linjer tilbake til det elevene har formidlet om FNs barnekonvensjon. De har vanskeligheter med å formulere seg. Det kan godt tenke seg at empirien ville sett annerledes ut dersom elevene hadde hatt mer erfaring fra diskusjoner og samtaler om tematikken fra undervisning.

Det er viktig at elever får erfaringer med å diskutere og formidle kunnskap på sitt eget nivå. Alle informantene er enige om at det er viktig med gode diskusjoner, ettersom det kan hjelpe til med å danne et godt grunnlag for læring. Som Strandberg (2008) forklarer, så er elevene nødt til å bygge knagger de kan henge kunnskapen på slik at de på sikt får eierskap til kunnskapen (s. 25-26). For å videreformidle denne tankegangen er det viktig at også fremtidens lærere blir bevisst på at elevene ønsker mer kunnskap om FNs barnekonvensjon. Ettersom kunnskap og læring alltid er i bevegelse, er det viktig å påpeke at kunnskapen må tilpasses og tilspisses hele tiden, slik at elevene er innforstått med datidens kunnskap. Stamatovic og Zunic Cicvaric (2019) forklarer i sin studie at det er viktig at dagens, og spesielt fremtidens lærere får tilstrekkelig med kunnskap tilknyttet FNs barnekonvensjon. Dette er for å sikre at kunnskapen alltid blir formidlet videre til fremtidens elever (s. 98-100).

Det viser seg at lærerne jeg har intervjuet er opptatt av samtiden, selv om de ikke er så flinke til å påpeke det. De gangene det faller inn naturlig, er lærerne flinke til å trekke inn kunnskap om FNs barnekonvensjon både bevisst og ubevisst. Lærerne er flinke til å benytte seg av tverrfaglige prosjekter og deriblant internasjonalluke i sammenheng med FN-dagen, noe som er den mest benyttede tilkoblingen til en internasjonal uke (Dewilde et al., 2018, s. 474). Det er dette som er så viktig når det kommer til komplekse og vanskelige temaer, det å innlemme

tematikken inn i et større perspektiv. Selv om Informant 4 forklarer at vedkommende kanskje ikke er den flinkeste til å forklare elevene at det de lærer om kommer inn under FNs barnekonvensjon, så er den ubevisste undervisningen like viktig som den bevisste undervisningen. Det at elevene tilegner seg kunnskap om tematikken uten de vanskelige begrepene foran seg, kan bidra til at elevene får et mer nøytralt forhold til begrepet ettersom elevene selv får muligheten til å henge kunnskapen på sine egne knagger. Bruk av internasjonal uke skaper ifølge Dewilde et al (2018), rom for kommunikasjon og nye forståelser.

Det er positivt at lærerne inkluderer FN og FNs barnekonvensjon inn under tverrfaglige prosjekter og internasjonale uker. På samme tid, så er det viktig å være bevisst på hvordan en legger det opp. Både i min empiri og i Sandbæk og Einarsson (2008) sin empiri, kommer det frem at elevene er mer opptatt av hvordan barn i andre deler av verden har det fremfor hvordan en selv har det i Norge. Derfor er det viktig som lærer å være bevisst på hva en formidler for elevene. Det er fort gjort å sette søkelyset mot alt det vonde som skjer i verden. Dersom alle lærere gjør dette, så vil synet til elevene forbli et forvrengt bilde hvor det er forskjell på barn i Norge og barn i andre land, deriblant fattige land. Jeg sier ikke at det er feil å rette søkelyset mot sårbare barn i verden, men en bør være bevisst på hvor mye en velger å fokusere på det. Lærerne formidler at de har liten tid til overs til å gå i dybden på temaer som FNs barnekonvensjon. Hvis dette er realiteten, så er det desto viktigere å være bevisst på hvilket verdensbilde en viser til elevene.

Lærerne forklarer at de synes det er vanskelig å sette ord på om elevene har fått med seg budskapet i konvensjonen eller ikke. De ser at elevene har en viss forståelse for emnet, men at elevene sliter med å sette ord på hva budskapet er. 41,2 prosent av elevene i min empiri har vanskeligheter med å sette ord på hva de anser som det viktigste budskapet. I Sandbæk og Einarsson sin studie er det et tilsvarende resultat ved at det i gjennomsnitt er 41,95 prosent av de spurte elevene fra de ulike skolene som har huket av for «vet ikke» når de blir spurt om FNs barnekonvensjon er viktig for dem. Resultatene her viser at det er en viss likhet mellom det elevene kunne i 2008 og det de kan i dag, samt hva lærerne oppfatter at elevene kan. Som informantene forklarer, så mener de at elevene på et vis har fått med seg at det finnes noe som heter FNs barnekonvensjon, men at elevene sliter med å sette ord på hva en konvensjon innebærer. En kan se en sammenheng med resultatene fra Stamatovic og Zunic sin undersøkelse, hvor rundt 20 prosent hevder de har brukbar kunnskap. Videre kan en undre på hva elevene egentlig legger i brukbar kunnskap.

Slik elevene har formulert svarene sine og ut ifra resultatene som kommer frem av empirien, tyder alt på at dagens elever ifølge min studie syns FNs barnekonvensjon er et vanskelig tema. Det er ikke bare elevene som syns temaet er vanskelig. Tre av fire informanter hevder også temaet er vanskelig. Den siste informanten syns temaet er vanskelig, men har valgt, i motsetning til de tre andre, å se positivt på det, ved å prioritere det i sin undervisning. I og med at elevene syns temaet er vanskelig, burde kanskje undervisning om FNs barnekonvensjon bli mer prioritert fremfor nedprioritert som det blir blant mine intervjuobjekter. 40 prosent av elevene som gjennomførte spørreundersøkelsen sier at de ikke ønsker å noe mer undervisning om temaet, men på samme tid sier flertallet av lærerne at de er dårlige på å prioritere det i sin undervisning. Det er vanskelig å si om dette har en sammenheng ettersom lærere fra skolen til elevene som deltok på spørreundersøkelsen ikke har blitt intervjuet.

9. Avsluttende tanker og videre forskning

«Hva vet 8.klassinger om FNs barnekonvensjon og hvordan arbeider lærere med FNs barnekonvensjon i undervisning?», er problemstillingen jeg har arbeidet ut ifra i denne forskningsstudien. Jeg har valgt å besvare problemstillingen gjennom å undersøke hva 8.klassinger kan om FNs barnekonvensjon gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse av 70 8.klassinger og hvordan lærere arbeider med FNs barnekonvensjon i undervisning gjennom fire kvalitative semistrukturerte intervjuer. Med bakgrunn av hva som kommer frem av empirien i lys av teori og tidligere forskning på feltet har jeg kommet frem til et resultat.

Undersøkelsen viser at dagens elever har et grunnleggende kunnskapsnivå når det kommer til FNs barnekonvensjon. Utenom skole, så blir blant annet rett til et hjem, rett til å si sin mening og det å sikre at barn har det trygt, nevnt som viktige momenter ved konvensjonen av elevene. Dette er momenter en kjenner igjen i FNs barnekonvensjon blant annet under artikkel 13, artikkel 19 og artikkel 28 i konvensjonen. Det elevene derimot sliter litt med er å uttrykke hva konvensjonen handler om, utenom det de selv har erfaringer fra. Flere av formuleringene til elevene ved de åpne spørsmålene bærer preg av ord som blir benyttet i selve spørsmålet. Da elevene blir spurt hva FNs barnekonvensjon omhandler, så nevner de at de handler om barns rettigheter. Begrepet barns rettigheter har da blir presentert for elevene innledningsvis i spørreundersøkelsen.

Lærerne opplever at FNs barnekonvensjon som tema fort blir nedprioritert på grunn av tid og personlige preferanser. De forklarer dette med at det er mye en skal igjennom på skolen i løpet av et år og med tanke på at samfunnsfag er et lite fag, er det fort gjort at temaer en ikke har stor interesse for dessverre blir nedprioritert. Tre av fire lærere sier de har et ønske om å prioritere tematikken, mens en er ærlig og sier at vedkommende ikke har noe stor interesse for temaet og ønsker derfor ikke å undervise om det. Etter at Fagfornyelsen kom i 2020, så står lærere ovenfor en større frihet og kan derfor nedprioritere temaer som FNs barnekonvensjon hvis en vil det. Selv om det står skrevet i læreplanen at en skal ha kjennskap til FN, så kan en velge å tolke dette mot FN generelt fremfor FNs barnekonvensjon. På denne måten kan elever miste grunnleggende informasjon om FNs barnekonvensjon som skolene har som jobb å videreformidle.

Lærerne opplever at elevene har en manglende begrepskunnskap når det kommer til FNs barnekonvensjon, og at enkelte 8.klassinger kanskje ikke er modne nok til å begi seg ut på tematikken. Alle informantene er enige om at FNs barnekonvensjon er viktig, men språket kan

være vanskelig å forstå for enkelte 8.klassinger. De forklarer dette spesielt med tanke på det elevene svarer når det kommer til verdenssyn. Det viser seg at elevene ser på seg selv som en gruppe barn, mens sårbare barn i verden som en annen. Lærerne forklarer at de i 8.klasse først og fremst ønsker å bygge en god klassekultur som bidrar til at elevene tør å prøve og feile i undervisningen. Det er viktig å ha fokus på å bygge en god klassestruktur, men hvis elevene ikke klarer å tilegne seg kunnskap fordi det er «queens og litt forskjellig» som Informant 4 forklarer i klasserommet, så burde en integrere tematikken, fremfor å nedprioritere. Som Vygotsky sier, så skal ikke modningsnivået til barn ha noe påvirkning på utvikling. Det handler om å få elevene til å interagere med andre barn for å utvikle hverandre. Dette er noe en kan gjøre samtidig som en arbeider med å bygge en god klassestruktur.

Innledningsvis spurte jeg meg selv om barn i dag har samme kunnskap om barnekonvensjon som da jeg selv gikk på skolen, eller om nivået har endret seg. Jeg opplever at det generelle kunnskapsnivået til barn i dag kanskje er på samme nivå som da jeg selv gikk på ungdomsskolen. Det er 73 prosent av de spurte elevene som sier de har hørt om FNs barnekonvensjon, og jeg er usikker på om tallet hadde vært noe større om du hadde spurt min 8.klasse tilbake i 2010. Jeg opplever at lærere i dag fint klarer å reflektere rundt egen praksis når det kommer til FNs barnekonvensjon og at alle vet hva FNs barnekonvensjon er for noe. Det at alle har vært innom begrepet på en eller annen måte i løpet av undervisningen er bra, men at enkelte kun toucher temaet viser at det er behov for en endring.

Jeg tror og håper at min masteroppgave kan bidra til å få lærere og mennesker mer bevisst over barns kjennskap til FNs barnekonvensjon slik at det blir en naturlig del av undervisningen. Det finnes ingen fasit over hvordan en skal få konvensjonen til å bli en naturlig del av undervisningen, men en start kan være å gå inn i et klasserom hvor en er bevisst over at en underviser om temaet, fremfor å kun touche det litt her og der. Skal en følge Fagfornyelsen, så skal en fremme dybdelæring i klasserommet. Dybdelæring krever at en arbeider med et tema over tid, og gjerne tverrfaglig som lærerne forklarer at de har gjort ved ulike anledninger.

Jeg synes det har vært veldig lærerikt å få innblikk i hva dagens elever kan om FNs barnekonvensjon og hvordan lærerne underviser om dette. Det er enkelte ting ved studien en gjerne kunne gjort om igjen om en hadde mulighet, som for eksempel det å gjennomføre spørreundersøkelsen ved flere skoler eller skaffe flere informanter. Men når sant skal sies, så er jeg stolt over arbeidet mitt og føler jeg har gjort et godt stykke arbeid. Gjennom nøye beskrivelser av forskningsprosjektet kan oppgaven gi nyttig innsikt, som kanskje kan

implementeres i skolen. Videre hadde det vært interessant å forske på hvordan en som lærer kan endre elevens fokus fra «vi og verden» til «oss». Det har vært fascinerende å få innblikk i hvordan elever plasserer seg selv i lys av verden, og dette er noe jeg gjerne ville ha utforsket videre.

Litteraturliste

Amnesty International. (2012, desember 19). *USA har fortsatt ikke ratifisert FNs Barnekonvensjon*. <https://amnesty.no/usa-har-fortsatt-ikke-ratifisert-fns-barnekonvensjon>

Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*: Vedtatt av de Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Oslo: Barne - og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Barne- og familiedepartementet. (2019, februar 6). *Rapporter om FNs barnekonvensjon*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/rapporter-om-fns-barnekonvensjon/id670174/>

Barne- og familiedepartementet. (2020, oktober 9). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Dewilde, J., Kjørven, O. K., Skaret, A. & Skrefsrud, T.-A. (2018). International week in a Norwegian school: a qualitative study of the participant perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 94(3), 244–255.

Edgren, H., Nordberg, K. H. & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag: en håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.

FN-sambandet. (2020). *Barnekonvensjonen*. FN-sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>

FN-sambandet. (2021a, januar 21). *Menneskerettigheter*. FN-sambandet. <https://www.fn.no/tema/menneskerettigheter/menneskerettigheter>

FN-sambandet. (2021b, juni 29). *FNs historie*. FN-sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/fns-historie>

FN-sambandet. (2022, mars 4). *Ukraina*. FN-sambandet.
<https://www.fn.no/Konflikter/ukraina>

FN-sambandet. (u.å). *Norge og menneskerettighetene*. FN-sambandet.
<https://www.fn.no/tema/menneskerettigheter/norge-og-menneskerettighetene>

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetoden*. Ad Notam Gyldendal.

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

Imsen, G. (2020). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (6. utgave.). Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave.). Abstrakt forlag.

Knudsen, O. F., Ravndal, E. J. & FN-sambandet. (2020). FN – Forente nasjoner. I *Store norske leksikon*. http://snl.no/FN_-_Forente_nasjoner

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet*. Det Kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

NOU 2014:7. (2014). *Elevens læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag: Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21.juni 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. september 2014*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/no_u201420140007000dddpdfs.pdf

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Lov-1986-05-09-19). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1

Overrein, P. & Smidt, J. (2010). Begrep og makt - begrepslæring og samfunnsbilder i skriving i samfunnsfag. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag : innsyn og utspill* (s. 231–254). Tapir akademisk forlag.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

Redd Barna. (u.å). *Barnekonvensjonen i kortversjon*. Redd Barna. <https://www.reddbarna.no/vart-arbeid/barns-rettigheter/barnekonvensjonen-i-kortversjon/>

Repstad, K. & Tallaksen, I. M. (2019). *Variert undervisning - mer læring: lærerens metodebok* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Sandbæk, M. & Einarsson, J. H. (2008). *Barn og unge rapporterer til FN om rettighetene sine: vedlegg til Norges fjerde rapport om barnekonvensjonen* (NOVA Rapport 2/2008). http://nova.no/asset/3180/1/3180_1.pdf

Stamatovic, J. & Zunic Cicvaric, J. (2019). Child rights in primary schools - the situation and expectations. *CEPS Journal*, 9(1), 83–102. <https://doi.org/10.26529/cepsj.661>

Strand, V. B. (2021). Ratifikasjon. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/ratifikasjon>

Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis: blant pugghester og fuskelapper* (A. Manger, Overs.). Gyldendal Akademisk.

Sæbø, A. B. (2005). *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen: elevaktiv læring og drama: rapport B*. Universitetet i Stavanger. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990517613434702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Sæbø, A. B. & Allern, T. H. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidskrift*, 94(3), 244–255.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv* (S. Moen, Overs.). Cappelen akademisk.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.

United Nation Treaty Collection. (1989, november 20). *Convention on the Right of the Child*. United Nations Treaty Collection. https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&clang=_en

Utdanningsdirektoratet. (2020, juni 9). *Hva er tverrfaglige temaer?* utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>

Veiteberg, J., Kirke-, undervisnings-og forskningsdepartementet, & Nasjonalt læremiddelsenter. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096

Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.

Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Cappelen akademisk forlag.

Vedlegg 1 – Spørreundersøkelsesguide

FNs barnekonvensjon

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Hei, mitt navn er Marielle Sørheim og er masterstudent ved Høgskolen Innlandet avdeling Hamar. Jeg skal det neste året skrive en masteroppgave innenfor faget samfunnsfag slik at jeg til neste høst blir ferdigutdannet lærer.

Hensikten med denne undersøkelsen er å få en oversikt over kunnskapen norske 8.klassinger har knyttet til FNs Barnekonvensjon eller det vi også kaller barns rettigheter.

Du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen ved å trykke avbryt. Når du er ferdig husk og trykk send, ellers vil ikke svarene bli lagret. Spørreskjemaet er helt anonymt, og alle svar vil kun bli behandlet av meg og eventuelt veileder. Svarene vil bli slettet etter at de har blitt bearbeidet og masteroppgaven er levert.

Har du hørt om FNs barnekonvensjon? *

Noen kaller dette også for barns rettigheter.

Ja

Nei

Usikker

Hvor gammel tror du at du var første gang du hørte om FNs barnekonvensjon? *

Under 6 år

6-8 år

8-10

10-12

12-14

Hørte akkurat om det nå

Hva handler FNs barnekonvensjon om? *



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du hørt om FNs barnekonvensjon?»

Hvor har du hørt om FNs barnekonvensjon? *


Her kan du krysse av på flere bokser

- Hjemme
- Skolen
- TV
- Sosiale medier
- Internett
- Av andre
- Har ikke hørt om det


Tror du FNs barnekonvensjon er viktig? *

- Ja
- Nei

Hva mener du er det viktigste budskapet i FNs barnekonvensjon? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Tror du FNs barnekonvensjon er viktig?»

Hvorfor mener du eventuelt at FNs barnekonvensjon ikke er viktig? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «Tror du FNs barnekonvensjon er viktig?»

På en skala fra 0-5 hvor 5 er høyest, hvor viktig er FNs barnekonvensjon for deg? *

Her kan du velge om du vil skrive tallet i boksen eller trykke på tallet på skalaen.



Verdi



På en skala fra 0-5 hvor 5 er høyest, hvor viktig er FNs barnekonvensjon for barn i verden? *

Her kan du velge om du vil skrive tallet i boksen eller trykke på tallet på skalaen.




Verdi



Skulle du ønske du lærte mer om FNs barnekonvensjon på skolen? *

- Ja
- Nei
- Vi har mye om det fra før

Hva tenker du læreren kunne gjort slik at dere lærte mer om FNs barnekonvensjon? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Skulle du ønske du lærte mer om FNs barnekonvensjon på skolen?»

Hvorfor tror du det er nyttig for barn å lære om FNs barnekonvensjon? *

Hvis du ikke har lært så mye om FNs barnekonvensjon på skolen, hvorfor tror du det er slik?

Hvis du føler du har lært nok om FNs barnekonvensjon på skolen, så kan du hoppe over dette spørsmålet.

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan fremheve FNs barnekonvensjonen som tema i undervisning»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge en mengde 8.klassinger sitt forhold til barnekonvensjonen og hvordan lærere i dag arbeider med dette som tema. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Et kvalitativt og kvantitativt forskningsprosjekt i samfunnsfagundervisning på ungdomsskolen for å kartlegge hva 8.klassinger vet om FNs barnekonvensjon og hvordan lærere arbeider med den i undervisning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet – fakultet for lærerutdanning og pedagogikk/Institutt for pedagogikk og samfunnsfag – Hamar er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er enten en elev i 8.klasse eller er/ har vært samfunnsfaglærer i en 8.klasse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Forskningsprosjektet vil bestå av en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Det vil sendes ut et nettskjema for elever i 8.klasse med spørsmål knyttet til FNs barnekonvensjon. Basert på disse svarene vil det gjennomføres semistrukturerte intervjuer og/eller fokusgruppeintervjuer av lærere for å kartlegge hvordan de arbeider med FNs barnekonvensjon i undervisning. I forhold til den kvalitative delen med intervjuer vil det bli tatt opp lydopptak som etter endt forskningsperiode vil bli slettet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Skole og samtlige informanter vil anonymiseres. Kun student Marielle Sørheim vil ha tilgang til eventuelle personopplysninger knyttet til intervju av lærere.
- Navn og kontaktopplysninger knyttet til intervju av lærere vil bli erstattet med en kode og lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lagring vil skje i OneDrive Office 365 med anonymiserte navn og alt vil bli slettet når forskningsprosjektets innlevering er unnagjort i mai 2022.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2022. Lydopptak som er tatt i forbindelse med intervju av lærere vil bli slettet når produktet ferdigstilles.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskolen i Innlandet ved Marielle Sørheim tlf 99442442 / Siri Wieberg Klausen, tlf 45913063.

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

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

Med vennlig hilsen

Marielle Sørheim
(Student)

Siri Wieberg Klausen
(Veileder)

Samtykkeerklæring

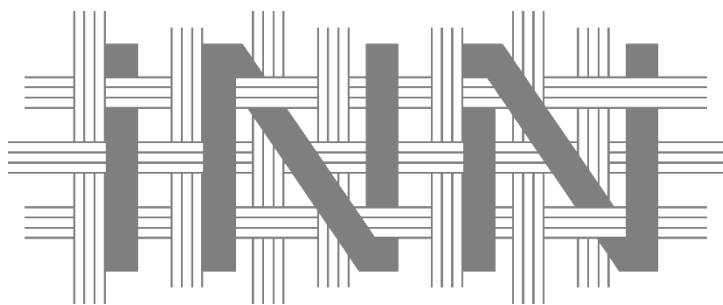
Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet hvordan fremme FNs barnekonvensjon som tema i undervisning, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjubasert forskning (samfunnsfaglærer)

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til foreldre



Høgskolen i Innlandet

Hei, mitt navn er Marielle Sørheim og jeg er masterstudent ved Høgskolen Innlandet, avdeling Hamar. Jeg skal det neste året skrive en masteroppgave innenfor faget samfunnsfag slik at jeg til neste høst blir ferdigutdannet lærer.

Du har fått dette infoskrivet fordi du går i 8.klasse ved Løten Ungdomsskole eller har et barn der. Jeg ønsker å gjennomføre en spørreundersøkelse på nett i 8.klasse som vil ta i underkant av rundt 10 minutter. Denne undersøkelsen er helt anonym, og det vil ikke bli hentet ut noe data som kan knytte deg eller ditt barn til svarene som kommer frem av undersøkelsen.

Hensikten med undersøkelsen er å få en oversikt over kunnskapen norske 8.klassinger har knyttet til FNs Barnekonvensjon eller det vi også kaller barns rettigheter. Spørsmålene vil blant annet handle om hvor de har hørt om FNs barnekonvensjon, hva de kan om begrepet og hvilken betydning FNs Barnekonvensjon har for barn i verden.

Undersøkelsen vil foregå mens elevene er fysiske på skolen, og for de elevene som ikke ønsker å delta vil det ikke ha noen konsekvenser, ettersom undervisningen vil foregå som normalt. Læreren vil dele en lenke som elevene trykker seg inn på med data/nettbrett for å svare.

Elevene kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen, men har du trykket send så er skjemaet sendt inn. Spørreskjemaet er helt anonymt, og alle svar vil kun bli behandlet av meg og eventuelt min veileder. Alle svar vil bli slettet etter de har blitt bearbeidet og masteroppgaven er levert. Ingen personer kan gjenkjennes når oppgaven offentligjøres.

Har du flere spørsmål, kontakt meg på mail: 181986@stud.inn.no

Ønsker du å trekke ditt barn fra undersøkelsen kryss av her:

Lever tilbake til lærer dersom du ønsker å trekke ditt barn fra undersøkelsen innen mandag 27. september 2021.

Mvh Marielle Sørheim

Vedlegg 4 – Intervjuguide

Intervjuguide semistrukturerte intervju

Før vi starter med spørsmålene vil jeg bare presisere at intervjuet er anonymt og at ingen vil kunne finne ut hva du har svart eller hvilken skole du jobber på. Hvis det er noe du lurer på underveis eller om det er noe som er uklart må du ikke nøle med å spørre, det samme gjelder hvis du ønsker en pause. Det er helt frivillig å være med, og ønsker du å trekke deg har du mulighet til det. Det finnes ingen gale svar, alle svar er til hjelp.

1.Har du undervist eller underviser du i samfunnsfag på 8.trinn?

2.Hvor lenge har du vært lærer?

Problemstillingen for min masteroppgave lyder som følger:

Hva vet 8.klassinger om FNs barnekonvensjon og hvordan arbeider lærere med FNs barnekonvensjon i undervisning?

3.Så derfor lurer jeg på om du har hørt om FNs barnekonvensjon, og hva vil du si den omhandler?

4.Hvor gammel tror du at du var første gang du hørte om den?

5.Jeg har gjennomført en spørreundersøkelse blant 70 elever i en 8.klasse og der kommer det frem at 72,9% av elevene svarer at de har hørt om FNs barnekonvensjon, hva tenker du om det tallet?

6.Har du noen gang undervist om FNs barnekonvensjon i samfunnsfag, eventuelt et annet fag, i så fall hvilke (t)?

7.Hvis du tenker tilbake på de siste to årene, har du hatt en undervisning som omhandlet FNs barnekonvensjon? Kan du huske hva du vektla i undervisningen i dette temaet?

8.Hva slags læringsressurser benyttet/ tenker du en kan benytte seg av når en underviser om i denne tematikken?

9.Opplever du at FNs barnekonvensjon eller barns rettigheter er et tema som blir prioritert i undervisning?

10. Er barnekonvensjonen et tema du har prioritert i din undervisning? Hvorfor/ hvorfor ikke?

11. Syns du FNs barnekonvensjon er et viktig tema å vektlegge i samfunnsfagundervisningen, i så fall hvorfor/hvorfor ikke?

12. Hva gjør du/hva kunne du gjort i undervisningssammenheng for å formidle budskapet til barnekonvensjonen på en tydelig måte?

97,1% av elevene som svarte på min spørreundersøkelse synes barnekonvensjonen er viktig, men av denne svarandelen av de er det 41,2 % som ikke vet hva de mener er viktig med den.

13. Hva tenker du om at 97% syns det er viktig når nesten halvparten ikke kan sette ord på hva som er viktig med konvensjonen?

14. Av de som har definert hva de mener er det viktigste budskapet i konvensjonen, så har 14,7 % nevnt at det er «å ha det bra/trygt» og 11,8% har nevnt «at det finnes rettigheter». Syns du elevene har fått med seg det viktigste budskapet, eller hva vil du si er det viktigste budskapet i Barnekonvensjonen?

Elevene har gjennom hele spørreundersøkelsen vist at de har fått med seg noen av momentene/punktene som konvensjonen vektlegger, som for eksempel «rett til skolegang/utdanning», «rett til mat» og «rett til å si sin mening», men da jeg spør dem om de kan markere på en skala fra 0-5 hvor 5 er høyest, hvor viktig er FNs barnekonvensjon for deg? Så er det 14,3% som sier den er veldig viktig og 11,4% som har svart svært lite viktig eller ikke viktig.

Men da jeg snur om på spørsmålet og spør hvor viktig FNs barnekonvensjon er for barn i verden, da er det 70% som svarer at den er svært viktig og 2,6% som svarer at den er svært lite eller ikke viktig.

15. Hvorfor tror du det er slik.

16. Hvordan kan man forklare dette utfallet/resultatet?

17. Hva kan man gjøre som lærer for å øke svarprosenten knyttet til om barnekonvensjonen er viktig for barn her i Norge?

18. Er det en type pedagogisk og/eller didaktisk eller læringsstrategi du tror/mener kan passe bedre enn andre når en skal undervise om et tema som FNs barnekonvensjon, i så fall hvorfor?

Spørreundersøkelsen jeg har gjennomført viser at 51,4 % av de spurte elevene ønsker å lære mer om FNs barnekonvensjon på skolen, og de svarer blant annet at de ønsker å snakke mer om konvensjonen i undervisningssammenheng.

Under fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen for samfunnsfag *SAF01-04* (LK20) står det at «Samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere».

19. Med tanke på at det kom frem i spørreundersøkelsen at elevene ønsker å snakke mer om FNs barnekonvensjon, tror du drama som metode kunne bidratt til mer engasjement rundt FNs barnekonvensjon som tema?

20. Har du noen gang brukt drama som metode for undervisning generelt? Hvilken oppgave/øvelse gav du i så fall elevene?

21. Opplever du at det er noen utfordringer knyttet til det å undervise om FNs barnekonvensjon i skolen? I så fall hva da?

22. Opplever du at du har endret mening knyttet til dine tanker rundt FNs barnekonvensjon som tema i undervisning under intervjuet? I så fall på hvilken måte?

23. Har du noen avslutningstanker knyttet til temaet? Eller er det noe vi ikke har snakket om som du synes vi burde snakke om i tilknytning til denne tematikken?

Vedlegg 5 – Godkjenning av NSD

11.05.2022, 18:52

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

636312

Prosjekttittel

FNs barnekonvensjon

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Siri Wieberg Klausen, siri.klausen@inn.no, tlf: 45913063

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marielle Sørheim, marri_s_s@hotmail.com, tlf: 99442442

Prosjektperiode

20.09.2021 - 16.05.2022

Vurdering (1)**10.09.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Onedrive office 365 og nettskjema-diktafon-app for lydopptak er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Anne Lene L. Nymoen

Lykke til med prosjektet!