



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Ola Bernhard Nygård**

**Masteroppgave i KRLE**

**Hvordan omtaler læreverker i KRLE  
menneskerettigheter?**

How are human rights addressed in religious  
education textbooks?

Grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10

2Master510\_1

**2023**

## Forord

Da sitter man her da, og skal skrive det man ved oppgavens start kanskje skulle være det letteste med hele prosjektet. Å skrive forord føler jeg er litt som å skrive en masteroppgave, man vet liksom ikke helt hvor man skal begynne. Arbeidet med denne masteroppgaven vil jeg beskrive litt som en tur med en berg-og-dal-bane. Man er litt nervøs før man starter, og man vet at det vil bli både opp- og nedturer, men til slutt så kommer man i mål. Akkurat sånn føler jeg hele denne prosessen med å skrive masteroppgave har vært også. Jeg var ikke helt sikker på hva jeg gikk til da jeg møtte på høgskolen i august 2022. Hvordan skulle det bli å bruke nesten ett år på å arbeide med denne oppgaven. Det har som nevnt gått både opp og ned, men nå sitter jeg da her i mai 2023 med en ferdigstilt oppgave. Det har vært litt av en reise.

Jeg vil også benytte denne anledningen til å rette en takk til min veileder, Helge Årsheim. Takk for samarbeidet gjennom dette året, og takk for raske og gode tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. De har vært gull verdt. Tusen takk!

Jeg vil også takke min svigerinne, Kari. Tusen takk for at du tok deg tid, i en ellers så hektisk hverdag, til korrekturlesing.

Til slutt vil jeg rette en takk til Marius for lån av lærebøker.

Kongsvinger, mai 2023

---

## Norsk Sammendrag

Denne masteroppgaven har hatt som tema å undersøke hvordan to ulike læreverk i KRLE-faget for ungdomstrinnet tar for seg menneskerettigheter, og hvordan menneskerettighetene blir eksemplifisert for elevene. Gjennom problemstillingen: «*Hvordan omtaler læreverk i KRLE menneskerettigheter, og hvordan blir menneskerettigheter eksemplifisert for elever på ungdomstrinnet?*», har fokuset vært å se på hvordan de to ulike læreverkene forholder seg til gjeldende lovverk og gjeldende læreplanverk. Jeg har også sett på hvordan læreverkene forholder seg til etablerte måter å undervise i tematikken menneskerettigheter

Oppgavens teoretiske grunnlag tar for seg korte beskrivelser av fysiske og digitale lærebøker, samt forholdet mellom lærer og lærebok. Oppgaven går også grundig gjennom menneskerettighetsundervisning.

Masteroppgavens hovedfunn er at begge læreverkene jeg har arbeidet med retter oppmerksomheten mot at elevene skal utvikle holdninger og verdier som er i tråd med de holdningene og verdiene som er fremhevet i opplærings formålsparagraf. Den tematiske analysen viser at det er stor forskjell på hvordan de to læreverkene formidler tematikken menneskerettigheter til elevene. Et annet funn er at læreverkene tilbyr en del av det menneskerettighetsundervisning handler om, men mye er opp til læreren.

---

## Engelsk sammendrag (abstract)

Title: How are human rights addressed in religious education textbooks?

The theme of this master`s thesis is to investigate how two different textbooks in the Norwegian subject of KRLE for secondary school students address human rights, and how these rights are exemplified for students. Through the research question: *“How do KRLE textbooks address human rights, and how are human rights exemplified for secondary school students?”*, the focus has been on examining how the two textbooks adhere to current laws and curriculum requirements, as well as established methods of teaching about human rights.

The theoretical framework of the thesis provides brief description of physical and digital textbooks, as well as the relationship between the teacher and textbook. The thesis also provides a detailed analysis of human rights education.

The main finding of the thesis is that both textbooks have a common objective of developing attitudes and values in students that align with those highlighted in the objectives clause in the Educational Act. The thematic analysis reveals significant differences in how the two textbooks convey the theme of human rights to students. Another finding is that while the textbooks offer some aspects of what human rights education entails, much is left up to the teacher.

---

# Innhold

## Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>II</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>III</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>IV</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>V</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 FORMÅL .....	2
1.2 PROBLEMSTILLING .....	4
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING .....	4
<b>2 TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>5</b>
2.1.1 Læreboken .....	5
2.1.2 Digital lærebok .....	6
2.1.3 Læreren.....	7
2.2 MENNESKERETTIGHETSUNDERVISNING .....	9
2.2.1 Om, for og gjennom.....	11
2.3 STYRINGSDOKUMENTER .....	19
2.3.1 Formålsparagrafen .....	19
2.3.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, overordnet del .....	20
2.3.3 Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk .....	24
2.3.4 Sammenfatning .....	27
<b>3 METODE</b> .....	<b>27</b>
3.1 FORSKNINGSDESIGN OG METODISKE VALG .....	28
3.2 PRESENTASJON OG AVGRENSNING AV DATAMATERIALET .....	29
3.3 ANALYSEPROSESSEN.....	30
<b>4 ANALYSE OG DRØFTING</b> .....	<b>33</b>
4.1 STORE SPØRSMÅL 8–10.....	34
4.2 HORISONTER 9 .....	36
4.3 TEMATISK ANALYSE .....	43
4.3.1 Historisk bakteppe .....	43
4.3.2 Menneskeverd .....	49
4.3.3 Likestilling .....	52
4.3.4 Norske verdier.....	56
4.3.5 Brudd på menneskerettigheter.....	58
4.3.6 Sammendrag .....	61
4.4 OM, FOR OG GJENNOM .....	62
4.4.1 Store spørsmål 8–10.....	67
4.4.2 Horisonter 9.....	68
<b>5 KONKLUSJON</b> .....	<b>69</b>
<b>6 LITTERATUR</b> .....	<b>72</b>

## 1 Innledning

De universelle menneskerettighetene ble ikke vedtatt før i 1948, man så det nødvendig å opprette et dokument hvor menneskers rettigheter ble slått fast. Bakgrunnen for at Verdenserklæringen om menneskerettighetene ble vedtatt var at den andre verdenskrig hadde lagt store områder i grus, og mer enn 50 millioner mennesker hadde mistet livet. Nazistenes utryddelse av jøder og andre minoriteter førte til at man så behovet for en organisasjon som arbeidet for at slike grusomheter ikke skulle skje igjen. FN ble opprettet i 1945 og er en mellomstatlig organisasjon som skal arbeide for at menneskerettighetene blir overholdt, og kan bryte inn der de ser at befolkningen blir utsatt for overgrep.

Verdenserklæringen om menneskerettigheter inneholder 30 artikler som beskriver hvilke rettigheter hvert enkelt menneske har (Djuliman & Hjorth, 2007, kap. 4, avsn. 4). De to første artiklene i erklæringen omhandler det som Djuliman og Hjorth (2007) beskriver som menneskerettighetenes kjerneverdier: menneskeverdet og likeverdet (kap. 4, avsn. 6). Dette er to punkter vi kan kjenne igjen fra opplæringsloven. I opplæringsloven §1-1 står det:

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

Som vi kan se i loven, så er menneskerettighetene forankret allerede i paragraf 1 i den norske opplæringsloven. Men hvordan står det til med undervisningen i tematikken *menneskerettigheter* i skolen? Samtidig som det ble et økt søkelys på menneskerettigheter på 1980-tallet ble menneskerettighetsundervisning tatt i bruk som begrep, og det har siden den tid blitt mer og mer søkelys på undervisning om menneskerettighetene (Djuliman & Hjorth, 2007, kap. 1, avsn. 2). FN vedtok blant annet at perioden 1994-2004 skulle være «FNs tiår for menneskerettighetsundervisning», og i 2005 ble dette etterfulgt av «FNs verdensprogram for menneskerettighetsundervisning» (Djuliman & Hjorth, 2007, kap. 1, avsn. 2). Som nevnt så har også menneskerettighetsundervisning fått et økt fokus i Norge. Denne masteroppgaven vil belyse hvordan menneskerettighetene kommer til syne i to ulike læreverk i KRLE-faget for ungdomstrinnet. KRLE-faget har endret seg mye siden KRL ble innført som et fellesfag i skolen i 1997 (Rasmussen, 2020, s. 323). Fra 1997 til 2015 handlet

---

endringene i hovedsak om å revidere den opprinnelige læreplanen i KRL fra 1997.

Læreplanen som ble innført i 2020 beskriver Rasmussen (2020) som noe helt annet (s.323).

Læreplanen i KRLE fra 2020 ønsker å fremme dybdelæring, og den er ikke så detaljert som de tidligere læreplanene. Lærerne har fått mer frihet til å velge hvilke temaer det skal settes søkelys på og hvilke temaer de ønsker at elevene skal fordype seg i (Rasmussen, 2020, s. 325). «Den viktigste endringen i KRLE er at faget ikke organiseres med utgangspunkt i verdensreligionene, men bygges opp tematisk med vekt på at elevene skal utforske og forstå» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Menneskerettighetene blir tatt opp både i Samfunnsfag og i KRLE. I mitt arbeid med litteratur knyttet til menneskerettighetene og undervisning støtte jeg på en rekke forskning som tar for seg menneskerettighetsundervisning i samfunnsfag. Det er derfor denne oppgavens mål å undersøke hvordan menneskerettighetene blir belyst fra KRLE-fagets perspektiv.

## 1.1 Formål

Målet for denne oppgaven er å se nærmere på ulike læreverker i KRLE for ungdomstrinnet, og hvordan de presenterer menneskerettigheter for elevene. Etter å ha lest de ulike læreplanene fikk jeg inntrykk av at det er i samfunnsfag menneskerettighetene blir nevnt oftest. Etter 2. trinn skal elevene kunne «presentere og gi eksempler på rettigheter barn har i Norge og verden, og hva barn kan gjøre ved brudd på disse rettighetene» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Så skal elevene etter 4. trinn kunne «presentere menneskerettigheter og rettigheter som barn har, og reflektere over hvorfor disse rettighetene finnes» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Når elevene er ferdige med 7. trinn skal de kunne «drøfte hva likeverd og likestilling betyr for et demokrati, og utvikle forslag til hvordan man kan motarbeide fordommer, rasisme og diskriminering», «samtale om menneske- og likeverd og sammenligne hvordan menneskerettighetene er blitt og blir ivaretatt i ulike land», og «utforske hovedtrekk ved historien til samene og de nasjonale minoritetene i Norge og presentere rettigheter samene og de nasjonale minoritetene i Norge har i dag» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Etter 10. trinn skal elevene kunne «utforske og beskrive hvordan menneske- og urfolksrettigheter og andre internasjonale avtaler og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, menneskers liv og likestilling og likeverd» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10).

---

Mitt mål er å se på hvordan KRLE-faget behandler tematikken menneskerettigheter. Allerede innledningsvis i læreplanen i KRLE står det:

«[...] Faget skal gi elevene kunnskap om menneskerettighetene og bevissthet om menneskeverdet som grunnleggende verdi, og det skal legge til rette for gjensidig respekt, toleranse og demokratisk medvirkning» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

I alt finnes det tre kompetansemål i læreplanen for KRLE som helt konkret tar for seg menneskerettighetene. Etter 4. trinn skal elevene kunne «samtale om hva menneskeverd, respekt og toleranse betyr og hva det innebærer for hvordan vi lever sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Elevene skal etter 7. trinn kunne «gjøre rede for hva menneskerettighetene innebærer for ytringsfrihet, religionsfrihet og religiøse minoriteters situasjon i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Etter 10. trinn skal elevene kunne «identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8)

Som vi kan se så er det forskjeller mellom de to læreplanene, og elevene skal sitte igjen med ulik kompetanse ut ifra hvilket fag det er som blir undervist. I samfunnsfag er det de første skoleårene fokus på barn og hvilke rettigheter de har, hvorfor barn har egne rettigheter, og hva barn kan gjøre hvis disse rettighetene blir brutt. Videre skal de bli kjent med ulike verdiers betydning for demokratiet, og hvordan man aktivt kan forhindre urettferdighet. Før de på 10. trinn skal se nærmere på hvordan menneskerettigheter og urfolksrettigheter påvirker politikk, mennesker liv, likestilling og likeverd. I KRLE er det fokus på betydningen av ulike begreper og deres betydning til 4. trinn, før elevene går videre til å arbeide med menneskerettighetenes betydning for ytringsfrihet, religionsfrihet og religiøse minoriteters situasjon i Norge. For så å kunne drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettighetene.

Mitt inntrykk er at menneskerettighetene kanskje blir litt glemt i KRLE, og at samfunnsfag er det faget hvor menneskerettighetene blir prioritert. Formålet med denne oppgaven er derfor å ta for meg to læreverker i KRLE, og se på hvordan disse læreverkene presenterer menneskerettigheter for elevene på ungdomstrinnet. Det er også et mål å kunne bidra til at lærere blir mer bevisste i sitt valg av læreverker, samt at de kanskje kan få øynene opp for at



---

menneskerettighetsundervisning i samfunnsfag og KRLE er to forskjellige ting, og at de to fagene bidrar til ulik kompetanse om menneskerettighetene.

## 1.2 Problemstilling

Målet med masteroppgaven er å undersøke hvordan menneskerettigheter kommer til syne i KRLE-faget på ungdomstrinnet, og samtidig se på hvordan menneskerettigheter blir gjort aktuelt for elevene på ungdomstrinnet. Jeg ønsker å finne svar på problemstillingen:

*Hvordan omtaler læreverker i KRLE menneskerettigheter, og hvordan blir menneskerettigheter eksemplifisert for elever på ungdomstrinnet?*

Problemstillingen som er formulert, er todelt. I den første delen av problemstillingen, «*Hvordan omtaler læreverker i KRLE menneskerettigheter*», undersøkes det hvordan ulike læreverker tar for seg og presenterer menneskerettigheter. Den andre delen av problemstillingen, «*hvordan blir menneskerettigheter eksemplifisert for elevene på ungdomstrinnet*», undersøker hvordan de aktuelle læreverkene framstiller menneskerettigheter for elevene på ungdomstrinnet. Hvordan menneskerettigheter blir gjort aktuelt og relevant for elevene.

## 1.3 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 vil jeg gå gjennom det teoretiske rammeverket. Her er både den fysiske og den digitale læreboken temaer. Det har også vært naturlig å se på lærerens forhold til læreboken. Videre tar kapittelet for seg menneskerettighetsundervisning, hvor ulike dimensjoner, modeller og metoder blir gjennomgått. Helt til slutt i kapittel 2 blir styringsdokumentene som jeg har funnet hensiktsmessige presentert.

I kapittel 3 er målet å vise hvilken metode jeg har valgt å bruke i denne masteroppgaven, og hvorfor nettopp denne metoden er valgt. Her vil jeg også presentere og avgrense datamaterialet mitt. Helt til slutt i dette kapittelet forklarer jeg selve analyseprosessen.

---

Kapittel 4 inneholder selve analysearbeidet, og jeg drøfter de ulike temaene i analysen.

Kapittel 4 inneholder også drøftingen av det læreverkene skriver om menneskerettighetene som helhet. Helt til slutt avslutter jeg oppgaven med en konklusjon i kapittel 6.

## 2 Teoretisk rammeverk

### 2.1.1 Læreboken

Lærebøker som litteratur er en sammensatt form for litteratur, som kan være vanskelig å definere. Med dette så menes det at innenfor sjangeren finnes det en rekke forskjellige nivåer innenfor utvikling, produkt og funksjon. Det finnes mange ulike forlag som prøver å oppfylle de samme kravene fra lovverket, læreplanene, faget og leser (Johnsen mfl., 1999, s. 9). Johnsen mfl. kommer med en definisjon i boken *Lærebokkunnskap: Innføring i sjanger og bruk* (1999):

«En vid definisjon kunne bestemme en hvilken som helst trykt tekst som læreboklitteratur i det øyeblikket den utnyttes systematisk i et undervisningsforløp. Vi kommer et langt skritt videre hvis vi bestemmer læreboken som litteratur skrevet direkte med tanke på systematisk undervisning for bestemte undervisningstrinn.» (s. 9)

Ved å avgrense den vide definisjonen, så utelukker Johnsen mfl. mye litteratur som normalt brukes i skolen samt også tilleggsmateriale som oppgavehefter og lignende. Dette gjør at Johnsen m. fl (1999) ender opp med denne definisjonen: «Med lærebøker menes her alle trykte læremidler som dekker vesentlige sider av fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn eller kurs, og som elevene regelmessig skal bruker» (s. 9).

Det å utarbeide en ferdig lærebok består av en rekke prosesser. Disse prosessene omfatter en idéfase, skriving, redigering og godkjenninger (Johnsen mfl., 1999, s. 10). Målet med en lærebok er å presentere fagstoffet på en slik måte at elevene kan forstå det, og fagstoffet skal være tilpasset elevenes nivå. Lærebøker kan forklares som en sammensetning av *faglig*, *pedagogisk* og *ideologisk* innhold (Johnsen mfl. 1999, s. 10). Det *faglige* innholdet omhandler hvilket fagsyn boken baserer seg på, hvilke emner som er valgt ut og hvor stor plass de ulike emne får i læreboka. Det *pedagogiske* innholdet tar for seg ulike tilpasninger, for eksempel

---

om læreboka er tilpasset nivået til de elevene som skal benytte seg av den. Det *ideologiske* innholdet handler om hvilke verdier lærebøkene skal være med på å utvikle hos elevene, samt religiøse, politiske og religiøse retningslinjer (Johnsen mfl., 1999, s. 10). Ferdige lærebøker er ofte et resultat av samarbeid mellom flere forfattere. Disse samarbeider tett med forlag og skolemyndigheter slik at det ferdige produktet har størst mulig sjans til å nå de målene som er satt for en ferdig lærebok (Johnsen mfl., 1999, s. 10-11).

### 2.1.2 Digital lærebok

I sin bok *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen* (2018) sier Øystein Gilje at fysiske lærebøker i rundt 100 år har vært det som har dominert den norske skolen. Dette er lærebøker som har måtte gå gjennom en prosess for godkjenning. Denne godkjenningsprosessen ble etablert allerede i 1899. Godkjenningsprosessen for lærebøker ble fjernet på 1990-tallet av Smith-utvalget, og det har siden den gang vært opp til skolene å velge hvilke læremidler de skal benytte seg av (Gilje, 2018, kap. Læremidler, læringsressurser og verktøy i endring). Forståelsen av hva læremidler er har endret seg og blir utfordret av moderne digital teknologi. Den digitale teknologien gir flere muligheter, det har blitt mulig å digitalisere lærebøkene, slik at elevene kan få de opp på en skjerm. Det har også blitt enklere å benytte seg av ulike filmer, bilder og mer (Gilje, 2018, kap. Læremidler, læringsressurser og verktøy i endring). Gilje (2018) forklarer at det de siste 20 årene har fantes mange ulike definisjoner av læremidler, men at den han selv omtaler som den mest presise er den vi finner i forskrift til opplæringsloven § 17-1. Denne definerer læremidler til «å være alle trykte, ikke-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltstående eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller saman kompetanssmål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet» (Forskrift til opplæringslova, 2010, § 17-1).

Gilje (2018) viser til flere norske forskere som har utviklet teorier om læremidler basert på perspektiver innenfor sosialesemiotikk (hvordan vi skaper mening i ulike situasjoner hvor vi samhandler med andre) og multimodalitet. Forskningen har sett på hvilke muligheter som åpner seg gjennom det digitale med tanke på det å utforme tekster, og hvilket potensial som ligger i disse ulike måtene å utforme tekstene på (Gilje, 2018, kap. Læremidler, læringsressurser og verktøy i endring).

---

Gilje (2018) tar også opp at digitalisering har ført til at det har blitt enklere å jobbe med kunnskap i ulike fag, og at det har blitt mulig å forklare elevene fagstoff på nye måter gjennom animasjoner, video, lyd og film (Gilje, 2018, kap. Læremidlers og verktøys funksjon i ulike arbeidsformer). Videre viser han til Ruben Puenteduras SAMR-modell som tar for seg fire ulike nivåer som viser hvordan digital teknologi kan brukes i undervisning. De to nederste nivåene, som på norsk oversettes til *erstatte (S)* og *forbedre (A)*, handler om at digital teknologi medfører liten endring. På de to øverste nivåene, *modifisere (M)* og *transformere (R)*, bidrar digital teknologi til en større endring i undervisningen (Gilje, 2018, kap. Klasseledelse, dybdelæring og elevenes engasjement i den digitale skolen). Det nederste nivået, erstatte, fungerer bare som en erstatning for den fysiske læreboken, ved at læreren viser det samme som finnes i læreboken ved hjelp av et digitalt verktøy som for eksempel PowerPoint. På det neste nivået, forbedre, kan de digitale lærebøkene tilby noe en fysisk lærebok ikke kan. De kan for eksempel har funksjoner som tilbyr lydavspilling av det som står i den digitale læreboken. De to neste nivåene er de som bidrar til den største endringen De kan gi lærer og elev muligheten til å arbeide på nye måter. Modifisere tar for seg læremidler som tilbyr elevene blant annet å redigere og publisere sammensatte tekster. Det øverste nivået i modellen, transformere, beskrives av Gilje (2018) som radikalt. Dette nivået handler om at elevene kan bruke teknologien på måter vi i dag ikke kan tenke oss til at er mulige en gang (Gilje, 2018, kap. Klasseledelse, dybdelæring og elevenes engasjement i den digitale skolen).

### 2.1.3 Læreren

Det er vanskelig å ta for seg forholdet mellom lærer og lærebok, for det har seg slik at ingen lærere er like og ingen klasser er like. Lærere har ulike måter å undervise på og enkeltelever og klasser har ulike behov (Johnsen mfl., 1999, s. 15). Men selv om det kan være vanskelig å ta for seg forholdet mellom lærer og lærebok, og forskjellene mellom lærerne kan være store, så kan man på generelt grunnlag ta for seg hvilke valgmuligheter de ulike lærerne har (Johnsen mfl., 1999, s. 15).

Hvorvidt læren skal bruke lærebok i sin undervisning er i teorien opp til den enkelte lærer. Det stilles ingen krav til at lærebøker skal benyttes verken i opplæringsloven eller i de ulike læreplanene. Men selv om den enkelte læreren i teorien har et valg om hvorvidt lærebøker

---

skal benyttes eller ikke, så er den norske skolen i hovedsak lærebokbasert. Hvis en lærer skulle velge å ikke benytte seg av lærebøker så vil det kreve en enorm innsats av den enkelte lærer for å finne lærestoff som samsvarer med den gjeldende læreplanen (Johnsen mfl., 1999, s. 15).

Når det kommer til valg av hvilke lærebøker som skal benyttes, har lærerne muligheten til å være med på å påvirke. Men det er avhengig av kommunens økonomi ettersom det er kommunen som skal finansiere lærebøkene i grunnskolen (Johnsen mfl., 1999, s. 15). Så selv om læreren i prinsippet har valgfrihet når det kommer til valg av lærebøker, så fungerer det ikke helt sånn i praksis. Økonomi spiller som nevnt en rolle, og det kan også være at skolen allerede har lærebøker de foretrekker. Det spiller også en rolle hva de andre lærerne mener, slik at man får til best mulig samarbeid lærerne imellom (Johnsen mfl., 1999, s. 15–16). Så selv om læreren i teorien har muligheten til å velge fritt hvilke lærebøker som benyttes, så er det en rekke faktorer som spiller inn som gjør det slik at i praksis så har ikke læren den valgmuligheten (Johnsen mfl., 1999, s. 15–16).

Det er, som nevnt, ikke lagt noen føringer for hvilket innhold elevene skal arbeide med, eller hvilke arbeidsformer eller undervisningsmetoder lærerne skal benytte seg av.

Kunnskapsløftet gir med dette lærerne handlingsrom. Kunnskapsløftet tar for seg hva elevene skal ha lært, men veien dit er opp til læreren (Gilje, 2018, kap. Å planlegge i den nye læremiddelkulturen). Dette er en endring fra tidligere læreplaner hvor det ble beskrevet hva elevene skulle bli undervist i. Tidligere var også lærebøkene ofte veldig sentrale i lærerens planlegging av undervisning. Ved å legge så stor vekt på læreboken i undervisningen, er det lærebokforfatterens tolkninger, og ikke skolens eller lærerens, som kommer til uttrykk (Gilje, 2018, kap. Å planlegge i den nye læremiddelkulturen).

Gilje (2018) tekker også frem at man som lærer vil møte på to grupper med utdanningsforskere. De på den ene siden mener at digital teknologi vil revolusjonere hvordan vi lærer og underviser. På den andre siden vil man møte på dem som mener at læring og undervisning vil forbedre seg hvis man bruker teknologien riktig. (Gilje, 2018, kap. Klasseledelse, dybdelæring og elevenes engasjement i den digitale skolen).

---

## 2.2 Menneskerettighetsundervisning

Menneskerettsundervisning hevdes i boken *Bygge broer, ikke murer: 97 øvelser i menneskerettigheter, flerkulturell forståelse og konflikthåndtering* å være i startfasen (Djuliman og Hjort, 2007, kap. 1, avsn. 2), men samtidig har menneskerettighetsundervisningen skutt fart de senere årene. Som begrep i academia ble *menneskerettighetsundervisning* tatt i bruk på 1980-tallet. Dette skjedde samtidig som menneskerettighetene ble et fokus for utvikling av demokratier rundt om i verden. Flere aktører, både statlige og ikke-statlige, har siden 1980-tallet begynt å forstå viktigheten av undervisning om menneskerettighetene. FN vedtok at periodene mellom 1994–2004 skulle være «FNs tiår for menneskerettighetsundervisning», og det ble fulgt opp fra 2005 med «FNs verdensprogram for menneskerettighetsundervisning» (Djuliman & Hjorth, 2007, kap. 1, avsn. 2). FNs verdensprogram for menneskerettigheter delt inn i fire faser. Den første fasen, 2005–2009, satte søkelys på menneskerettighetsundervisning i grunnskolen og den videregående skolen. Den andre fasen, 2010–2014, satte søkelys på menneskerettighetsundervisning for høyere utdanning og videreutdanning for blant annet lærere. Den tredje fasen, 2015–2019, fokuserte på styrke de to første fasene, samt fremme menneskerettighetsutdanning for journalister og andre som arbeider innen kommunikasjon. Den fjerde fasen, 2020, som vi er inne i nå, setter søkelys på unge mennesker. Unge mennesker er de som skal bidra til å skape inkluderende og fredfulle samfunn (United Nations, u.å.).

Også i Norge har det skjedd en utvikling i tråd med det økte søkelyset på menneskerettighetsundervisning. Ved innføringen av kunnskapsløftet 2020 ble vi presentert for tre tverrfaglige temaer, hvor menneskerettighetene er blant fokusområdene: *Folkehelse og livsmestring*, *Demokrati og medborgerskap*, og *Bærekraftig utvikling*. Dette er temaer som tar utgangspunkt i aktuelle utfordringer i samfunnet. På tvers av fagene skal *Folkehelse og livsmestring* bidra til å gi elevene kompetanse innen god psykisk og fysisk helse. *Demokrati og medborgerskap* skal bidra til økt kompetanse om demokrati og verdier, og sammenhengen mellom demokrati og menneskerettigheter. *Bærekraftig utvikling* skal bidra til økt bevissthet om miljøet, og hvordan vi kan få dekt våre behov uten å ødelegge for fremtidige generasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). Det er forskjellig fra fag

---

til fag hva de legger vekt på innenfor de ulike tverrfaglige temaene. På grunn av at denne oppgaven handler om KRLE-faget, har jeg valgt å se nærmere på hvordan temaene skal arbeides med i KRLE-faget. Innenfor KRLE-faget skal *Folkehelse og livsmestring* bidra til økt kunnskap om menneskeverdet, og elevene skal kunne reflektere over etiske spørsmål knyttet til identitet, kjønn, seksualitet og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-4). *Demokrati og medborgerskap* skal blant annet være med på å gi elevene økt innsikt i forholdet mellom demokrati og menneskerettighetene. Teamet skal også bidra til at elevene skal kunne forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). *Bærekraftig utvikling* skal bidra til refleksjon rundt mennesket plass i naturen, og om hvordan elevene kan ta ansvarlige valg, og om hvordan mennesket, miljø og samfunn påvirker hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

I 1995 publiserte Amnesty International en manual for lærere som ønsker å undervise om menneskerettigheter under tittelen *First Steps*. *First Steps* ble i 2002 oversatt til norsk av G.K Folkvord, V. Eikås og J. Trana for Amnesty International Norge under tittelen *Skritt for skritt*. I denne manualen beskrives det at menneskerettighetsundervisning er undervisning både *om* og *for* menneskerettigheter. Undervisning *om* menneskerettigheter tar for seg formidling av kunnskap om menneskerettighetene ofte gjennom forelesninger fra lærer. Undervisning *for* menneskerettigheter handler om undervisning hvor elevene utvikler ferdigheter og holdninger (Folkvord, Eikås & Trana, 2002, s. 6).

I sin artikkel *Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches* (2011) skriver Monisha Bajaj om at det finnes flere varianter av menneskerettighetsundervisning, men at de fleste som har forsket på feltet er enige om at menneskerettighetsundervisning må inneholde noen grunnideer (s. 482). For det første så skriver Bajaj (2011) at menneskerettighetsundervisning må være både innholds- og prosessrelatert til menneskerettighetene (Bajaj, 2011, s. 482). For det andre må menneskerettighetsundervisning inneholde mål som tar for seg enten kognitive kompetanser, verdi- og holdningskompetanser eller handlingsorienterte kompetanser (Bajaj, 2011, s. 483). Dette samsvarer med det Amnesty International beskriver i sin manual, hvor menneskerettighetsundervisning er undervisning *om* og *for* menneskerettigheter. Det Bajaj (2011) beskriver som undervisning som er innholds- og prosessrelatert kan sees på som

---

undervisning *om* menneskerettigheter, og det hun skriver om at undervisningen skal inneholde mål om å utvikle kompetanse innenfor verdier og holdninger kan sees på som undervisning *for* menneskerettigheter. Bajaj (2011) presenterer også en tredje måte for menneskerettighetsundervisning, nemlig undervisning *gjennom* menneskerettigheter. Dette beskriver hun som deltagende metoder som skal bidra til at elevene utvikler ferdigheter til et aktivt medborgerskap (Bajaj, 2011, s. 483).

### 2.2.1 Om, for og gjennom

Som nevnt av både Folkvord, Eikås og Trana (2002) og Bajaj (2011) er *om*, *for* og *gjennom* en dimensjoner som er ofte beskrevet i litteratur og noe som blir brukt i undervisning. Som det står i *Skritt for skritt* (2002), skal menneskerettighetsundervisning bidra til økt kunnskap om menneskerettighetene, men den skal også bidra til at elevene får en forståelse for hvorfor menneskerettighetene er så viktige. I dette delkapittelet skal jeg presentere et utvalg teoretikers forståelse av dimensjonene. To av de jeg har valgt å se nærmere på er Stray og Sætra (2015) og Biesta (2006). Begge disse beskriver *om*, *for* og *gjennom*-dimensjonene gjennom en demokratisk tilnærming. Jeg vil presentere *om*, *for* og *gjennom*-dimensjonene gjennom demokratiperspektivet, som både Stray og Sætra (2015) og Biesta (2006) beskriver, og gjennom menneskerettighetsperspektivet, som blant annet Folkvord mfl. (2002), Bajaj (2011) og Osler (2016) beskriver. Jeg velger å inkludere både demokratiperspektivet og menneskerettsperspektivet på tross av at oppgaven handler om menneskerettigheter fordi menneskerettighetene er veldig sentrale innenfor demokratiet.

I tillegg til å se på *om*, *for* og *gjennom*-dimensjonene vil jeg i dette kapittelet se nærmere på ulike modeller og metoder for menneskerettighetsundervisning som kan plasseres innunder disse tre dimensjonene. I sin artikkel *Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches* viser Bajaj (2011) til Felissa Tibbitts forskning en rekke ganger. I 2002 ga Tibbitts ut artikkelen *Understanding what we do: Emerging models for human rights education* hvor hun presenterer tre modeller for menneskerettighetsundervisning: *Verdi- og bevissthetsmodellen*, *Ansvarsmodellen* og *Transformasjonsmodellen*. I 2017 publiserte Tibbitts artikkelen *Revisiting 'Emerging Models of Human Rights Education'* (2017), som er en revidert utgave av artikkelen over fra 2002. I den nye artikkelen poengterer Tibbitts at hun ikke tok for seg pedagogikk eller undervisningsmetoder i særlig stor grad i den første artikkelen. Derfor ønsker hun å foreslå fire kategorier for metoder til bruk i



---

menneskerettighetsundervisning: *Didaktisk metode, Deltagende metode, Myndiggjørende metode* og Transformasjons metode (Tibbitts, 2017, s. 9).

### 2.2.1.1 Om menneskerettigheter

I sin presentasjon av demokratiundervisning starter Biesta (2006) med å forklare forholdet mellom demokrati og undervisning, og hvilken rolle skolen har i et demokratisk samfunn. Biesta (2006) presenterer ikke *om*-dimensjonen på samme måte som han senere presenterer *for* og *gjennom*-dimensjonen. I stedet stiller han seg tvilende til at undervisning *om* demokrati vil styrke demokratiet. Han hevder at det ikke nødvendigvis holder å bare ha kunnskap om demokratiet (Biesta, 2006, s. 118–124). Stray og Sætra (2015) på sin side definerer undervisning *om* demokrati til at undervisning *om* handler om å tilegne seg kunnskap. De poengterer at det finnes visse forutsetninger for å kunne tilegne seg kunnskap. Disse forutsetningene er knyttet til de grunnleggende ferdighetene. For å kunne bli en aktiv deltaker i demokratiet, så forutsetter det at elevene kan lese og skrive, har kunnskap om og samtidig forstår det fundamentale, uavhengig av hvilket fag det er snakk om. For å kunne delta i samfunnet er elevene avhengige av å ha kunnskap som en grunnmur. Men Stray og Sætra (2015) poengterer at *om*-dimensjonen ikke er nok for at elevene skal kunne bli aktive i demokratiet, *om*-dimensjonen må kobles sammen med *for* og *gjennom*-dimensjonene (Stray & Sætra, 2015, s. 5).

Både Folkvord, mfl. (2002) og Bajaj (2011) beskriver dimensjonene ut ifra et menneskerettighetsperspektiv. Folkvord mfl. beskriver undervisning *om* menneskerettigheter som en tradisjonell form for undervisning. På samme måte som hos Stray og Sætra (2015), handler *om*-dimensjonen om formidling av kunnskap, gjerne i form av forelesninger, hvor det er minimal elevaktivitet (Folkvord mfl., 2002, s. 5). Bajaj (2011) bygger videre på Folkvord mfl. sin definisjon av *om*, *for* og *gjennom*-dimensjonene og legger til at menneskerettighetsundervisning skal basere seg på artikkel 26 i Verdenserklæringen om menneskerettigheter som sier at for det første så har alle har rett på undervisning og for det andre at «undervisningen skal ta sikte på å utvikle den menneskelige personlighet og styrke respekten for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter» (Bajaj, 2011, s. 483: Verdenserklæringen om menneskerettigheter, 1948). Osler (2016) bygger videre på det som Folkvord mfl. (2002) og Bajaj (2011) skriver, men går også litt dypere til verks. Osler (2016)

---

definerer at undervisning *om* menneskerettigheter handler om kunnskap og forståelse om menneskerettighetenes normer og prinsipper, og hvordan menneskerettighetene skal beskyttes (Osler, 2016, s.4). Osler (2016) skriver også litt om hvordan undervisningen *om* menneskerettigheter bør være. Hun mener at i stedet for at man bare skal fokusere på menneskerettighetsbrudd, så bør man også se på de positive eksemplene, gjerne fra hverdagslivet (Osler, 2016, s. 24-25).

*Verdi- og bevissthetsmodellen* har som mål å overføre grunnleggende kunnskap om menneskerettighetene. Læreplaner faller ofte under denne kategorien, og menneskerettigheter blir ofte koblet sammen med andre demokratiske verdier. Den overordnede delen av den norske læreplanen kan brukes som et eksempel her. I kapitlet som tar for seg *demokrati og medvirkning* står det om demokratiske verdier, og hvilke spilleregler som gjelder i et demokrati. Menneskerettighetene blir ikke nevnt konkret, men i stedet omtalt som demokratiske verdier. «Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8–9). I dette sitatet kan vi se at flere verdier vi kjenner igjen fra verdenserklæringen om menneskerettigheter, og som Tibbitts (2002) skriver så blir de ofte flettet sammen med andre demokratiske verdier (s.163)

Målet for *verdi- og bevissthetsmodellen* er å legge grunnlaget for en verden som respekterer menneskerettighetene (Tibbitts, 2002, s. 163). Menneskerettighetstemaer som vanligvis faller inn under denne modellen er menneskerettighetenes historie, informasjon om de mest grunnleggende menneskerettighetene og de vanligste bruddene på menneskerettighetene, som barnearbeid, menneskehandel og folkemord (Tibbitts, 2002, s. 163). Hovedstrategien pedagogisk for denne modellen er *engasjement* – man må vekke en interesse hos elevene. I følge Tibbitts (2002) er det bare kreativiteten som setter grenser for hvordan undervisningen skal legges opp (s. 163). Modellen handler om å tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene, slik at man har muligheten til å følge med på om menneskerettighetene blir ivaretatt på en god nok måte (Tibbitts, 2002, s. 163). Dette bidrar ofte til å utvikle kritisk tenkning hos elevene. Tibbitts (2002) er usikker på om kunnskap og bevissthet faktisk bidrar til mer kritisk tenkning, men hun mener det definitivt bør være et mål (s.164). Det kan også diskuteres om denne modellen hadde passet bedre sammen med

---

undervisning *for* menneskerettighetene, som vi skal se på i neste delkapittel. Men som Tibbitts (2002) skriver, så legger denne modellen lite vekt på utvikling av ferdigheter (s. 163), som vi senere skal se er en av de viktigste komponentene innenfor undervisning *for* og *gjennom* menneskerettighetene. Tibbitts (2002) poengterer også at med mindre skolene har mulighetene til å benytte seg av flere undervisningstimer eller muligheten til praktiske øvelser som er ment for å utvikle verdier og holdninger, er det lite sannsynlig at denne modellen vil kunne tilby noe annet enn kunnskap om menneskerettighetene (s. 164)

Didaktisk metode i Tibbitts (2017) artikkel beskrives som en undervisningsmetode og læringsprosess som handler om å presentere fagstoff for sine tilhørere. Hun beskriver det videre med at det er denne formen som er mest vanlig i skoler, altså en tradisjonell måte å undervise på (Tibbitts, 2017, s. 10). Tibbitts (2017) skriver videre at denne didaktiske metoden ofte skaper en avstand mellom den som underviser og de som blir undervist (s.10). Modellen benytter seg ikke av noen form for elevmedvirkning, og kritisk tenkning fremmes ikke. Et eksempel som blir brukt er at elevene blir presentert Verdens erklæringen om menneskerettigheter, for så å bli bedt om å lære seg den utenat, uten at undervisningen inneholder noen form for diskusjon eller samtale mellom elevene (Tibbitts, 2017, s. 10). Metoden blir ofte assosiert med *verdi- og bevissthetsmodellen*, som vi allerede har sett på. Tibbitts (2017) skriver at hvis definisjonen av menneskerettighetsundervisning er *om, for og gjennom* menneskerettigheter, så er den didaktiske metoden både ufullstendig og lite produktiv fordi den ikke fremmer noen form for kritisk tenkning eller refleksjon. Undervisningen med den didaktiske metoden underviser bare *om* menneskerettigheter (Tibbitts, 2017, s. 10).

### 2.2.1.2 *For menneskerettigheter*

I sin presentasjon av undervisning *for* demokrati beskriver Biesta (2006) en undervisning som skal forberede elevene på deltakelse i demokratiet. Han skriver videre at undervisning *for* demokrati bygger på tre komponenter: kunnskapskomponent, ferdighetskomponent og verdikomponent (Biesta, 2006, s.123). Stray og Sætra (2015) beskriver også *for*-dimensjonen. De beskriver at denne dimensjonen handler om verdier og holdninger som elevene har med seg fra hjemmet. Skolen blir derfor en viktig arena hvor verdier og holdninger kan forsterkes, eller skolen kan bidra til økt forståelse og kritisk tenkning. Det er viktig å påpeke at Stray og

---

Sætra (2015) påpeker at det kreves et samspill mellom alle dimensjonene for å utvikle verdier og holdninger (Stray & Sætra, 2015, s. 6).

*For* menneskerettighetsundervisning beskriver Folkvord mfl. (2002) som en sosial form for læring hvor det er viktig å utvikle holdninger og ferdigheter. Dette må læres for å kunne aktivt delta i samfunnet. Elevenes mulighet til deltakelse og medbestemmelse på skolen kan bidra til at elevene tar verdier som demokrati og respekt på alvor (Folkvord mfl., 2002, s. 5). Osler (2016) beskriver at undervisning *for* menneskerettigheter handler om å lære elevene å utøve menneskerettighetene, og å respektere og ivareta rettighetene til andre (Osler, 2016, s.4-5)

*Ansvarsmodellen* handler om å undervise mennesker som allerede arbeider direkte eller indirekte med menneskerettighetene gjennom sine roller i samfunnet. Det kan være mennesker som arbeider med å overvåke menneskerettighetsbrudd eller mennesker som arbeider med å beskytte sårbare grupper (Tibbitts, 2002, s. 165). Modellen handler om å utdanne mennesker som arbeider med ulike brudd på menneskerettighetene, slik at de kan anvende menneskerettighetene (Tibbitts, 2002, s. 165). Hvis jeg skal relatere denne modellen til bruk i skolen, handler det om å undervise mennesker til å kunne bruke menneskerettighetene aktivt. Det vil si at elevene gjennom denne modellen får en forståelse av hva menneskerettighetene handler om. I sin reviderte utgave fra 2017 presenterer Tibbitts den metoden hun mener egner seg best til å nettopp undervise i menneskerettighetsforståelse. Deltakende metode er ifølge Tibbitts (2017) den mest brukte undervisningsformen når det kommer til menneskerettighetsundervisning (s.10). Dette er metoder som er ment til å motivere og engasjere elevene. Deltakende metode skal i hovedsak legges opp slik at elevene får bedre forståelse av menneskerettighetene, og skal klare å anvende de i praksis (Tibbitts, 2017, s. 10). Eksempelet som blir brukt av Tibbitts (2017) går ut på at elevene blir delt inn i små grupper, og får i oppgave å tenke at de skal lage en menneskerettighetsbasert grunnlov på en ny planet (Tibbitts, 2017, s. 10–11). De deltakende metodene innenfor menneskerettighetsundervisning skaper engasjement for læring, men de er i utgangspunktet ikke ment for å skape noe aktivt engasjement. Kritisks tenkning bør fremmes, men da som et analyseverktøy (Tibbitts, 2017, s. 11).

---

Også Djuliman og Hjorth tar for seg det de har kalt *deltagende pedagogikk* i sin bok *Bygge broer, ikke murer: 97 øvelser i menneskerettigheter, flerkulturell forståelse og konflikthåndtering* (2007). De hevder at deltakende pedagogikk er best egnet til menneskerettighetsundervisning. Deltagende pedagogikk beskrives som en metode hvor det legges mindre vekt på læreren som en foreleser, og mer på samarbeid og samtale (Djuliman & Hjorth, 2007, kap. 2, avsn. 1). Elever, på samme måte som alle andre mennesker, har sine egne opplevelser av verden. For at læring i felleskap med andre skal kunne fungere, er forståelse av at vi ikke nødvendigvis opplever verden på samme måte en viktig forutsetning. Hvis denne forutsetningen er på plass, og elevene evner å dele og lære av hverandre, har man kommet et godt stykke på veien mot en god deltagende pedagogikk (Djuliman & Hjorth, 2007, kap. 2, avsn. 1). Men det må også noen andre grunnprinsipper til for at deltagende pedagogikk skal kunne fungere. Elevene må oppleve undervisningen som både relevant og meningsfull. Djuliman og Hjorth (2007) viser til noen grunnprinsipper for at undervisningen skal oppleves som meningsfull og relevant. Det første er at undervisningen er *opplevelsesorientert*. Med dette så mener de at elevene skal lære av opplevelsene de får av de ulike øvelsene i undervisningen. Dette kan skje gjennom gruppearbeid, rollespill, diskusjoner eller lignende (Djuliman & Hjorth, 2007, kap. 2, avsn. 1). Det neste prinsippet de trekker frem er at undervisningen bør være *erfaringsorientert*, altså at elevene får muligheten til å benytte seg av sine egne erfaringer i undervisningen. Ved å få benytte den erfaringen man allerede innehar, gir dette muligheten til å lettere tilegne seg nye erfaringer eller videreutvikle de man allerede har (Djuliman & Hjorth, 2007, kap. 2, avsn. 1). Undervisningen bør også være gjenkjennbar for elevene på den måten at de kan kjenne seg igjen. Dette er med på å gjøre undervisningen *virkelighetsorientert* (Djuliman & Hjorth, 2007, kap. 2, avsn. 1). Som sitt siste prinsipp har Djuliman og Hjorth (2007) *fremtidsorientert*. En undervisning som er *fremtidsorientert* tar opp temaer som er vanskelige, som for eksempel krig, fattigdom og lignende. Disse temaene bør snakkes om på en slik måte at elevene får en forståelse for at de negative situasjonene kan endres til noe positivt i framtiden (Djuliman & Hjorth, 2007, kap. 2, avsn. 1).

Med perspektivene *opplevelsesorientert*, *erfaringsorientert*, *virkelighetsorientert* og *fremtidsorientert* på plass i undervisningen, vil det være en mulighet for at elevene opplever undervisningen som meningsfull, ifølge Djuliman og Hjorth (2007). For at denne formen for

---

undervisning skal kunne fungere stilles det også noen krav til læreren som skal lede undervisningen. Det vil blant annet være viktig å skape et læringsmiljø hvor elevene er trygge på hverandre. Som lærer må man arbeide for å skape «en atmosfære som fremmer dialog, samarbeid, tillit, ansvar og selvstendighet» (Djuliman & Hjorth, 2007, kap. 2, avsn. 12). Læreren må derfor stille klare og tydelige krav til elevene, slik at de vet hva som forventes av dem. Elevene har også et ansvar for å bidra til at læringsmiljøet skal være trygt for alle (Djuliman & Hjorth, 2007, kap. 2, avsn. 12). Det er også viktig at læreren fremmer «refleksjon, kritisk tenkning, rasjonell argumentasjon og det å tørre å stå opp for egne meninger» (Djuliman & Hjorth, 2007, kap. 2, avsn. 12).

### 2.2.1.3 Gjennom menneskerettigheter

Biesta (2006) skriver at det er mange gode grunner til å støtte en undervisning *for* demokrati, men at det finnes en grense for hva man kan få til ved å kun undervise. Han viser til undersøkelser som sier at elever ikke lærer ved å bli undervist, men at de også lærer hvis de får delta aktivt (Biesta, 2006, s.124). Stray og Sætra (2015) skriver at undervisning *gjennom* demokrati er tett knyttet med medvirkning, deltakelse og praktisk erfaring. Det vil si at elevene lærer gjennom aktiv deltakelse. Det kan skje på flere måter, og skoledebatter og elevrådsarbeid nevnes som eksempler. Men det kan også skje ved å la elevene ta del i organiseringen av undervisningen (Stray & Sætra, 2015, s.7).

Stray og Sætra (2015) forteller også at *gjennom*-dimensjonen er den dimensjonen lærere sliter mest med å gjennomføre. Grunnen til det er at det er for mye fagstoff som skal gjennomgås (Stray & Sætra, 2015, s. 7).

Folkvord mfl. (2002) har ikke med *gjennom*-dimensjonen i sin manual for Amnesty International Norge, men Bajaj (2011) trekker den inn i sin artikkel hvor undervisning, hvor *gjennom* menneskerettigheter beskrives som en metode som bidrar til å skape ferdigheter slik at elevene kan bli aktive borgere (Bajaj, 2011, s. 483). Osler (2016) beskriver at for å undervise *gjennom* menneskerettighetene så er det viktig at elevene vet at deres rettigheter blir ivaretatt i klasserommet, fordi elevene raskt vil oppleve det som en motsigelse hvis de skal lære om menneskerettighetene på skolen samtidig som deres egne rettigheter ikke blir ivaretatt (Osler, 2016, s. 28).

---

*Transformasjonsmodellen* handler om å utdanne individer til å både oppdage og forebygge brudd på menneskerettighetene. For å kunne klare dette er man avhengig av å benytte seg av undervisningsmodeller som bidrar til å skape selvrefleksjon. Modellen går ut ifra at den som skal lære har egne erfaringer med brudd på menneskerettighetene, og som i kraft av dette ønsker å bli en forkjemper for menneskerettighetene. Denne modellen er mest vanlig i for eksempel flyktningleirer, hvor man ofte finner mennesker som har opplevd menneskerettighetsbrudd på nært hold (Tibbitts, 2002, s. 166). Men man kan også finne denne modellen på skoler hvor man for eksempel arbeider med ulike oppgaver knyttet til menneskerettighetsbrudd hvor elevene må gå inn i en rolle hvor de spiller ut at de selv har opplevd brudd på menneskerettighetene. På den måten kan elevene lære seg å kjempe for sine rettigheter (Tibbitts, 2002, s. 166). Dette kan til en viss grad samsvare med kompetansemålet i KRLE hvor elevene skal identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

Myndiggjørende metode setter søkelys på en allerede motivert elev. Disse motiverte elevene arbeider ofte allerede innen ledelse eller har ansvaret for ikke-diskriminering. Det som skiller denne metoden fra deltakende metode er at innenfor myndiggjørende metode er målet at eleven skal kunne klare å påvirke de rundt seg (Tibbitts, 2017, s. 11).

Myndiggjørende metode er ofte tett knyttet til *ansvarsmodellen* og *omdannelsesmodellen*, men metodene er også nyanserte og vanskelige å definere. Men som Tibbitts (2017) skriver, så kan man se sammenhenger mellom ferdighetene man ønsker å utvikle gjennom *ansvarsmodellen* og det myndiggjørende metode ønsker å oppnå (s. 11). Kunnskap blir også sett på som en form for frigjøring, ved at man lærer om de ulike rettighetene og klarer å anvende dem til å kjempe for sine rettigheter, som kan samsvare mer med transformasjonsmodellen (Tibbitts, 2017, s. 11).

Transformasjonsmetoder kan sees på som en videreutvikling av myndiggjøringsmetodene.

Begge formene for metoder er utviklet for å fremme handling (Tibbitts, 2017, s. 11).

Omdannelsesmetodene skiller seg fra myndiggjørings metodene på to punkter, ifølge Tibbitts (2017). Omdannelsesmetoder skal for det første bidra til å fremme endring gjennom menneskerettighetsaktivisme. Menneskerettighetsundervisningen skal bidra til å forberede

---

elevene til å organisere menneskerettighetsprotester (Tibbitts, 2017, s. 12). Den andre måten omdannelsesmetodene skiller seg fra de myndiggjørende metodene er at de kan bidra til en endring hos elevene. Omdannelsesmetoder fremme kritisk tenkning og kan bidra til refleksjon, som fører til at elevene stiller spørsmål ved det som skjer i samfunnet rundt oss (Tibbitts, 2017, s. 12).

#### 2.2.1.4 Sammenfatning

I dette delkapittelet har vi sett på de tre ulike dimensjonene som oftest blir nevnt i litteratur og brukt i både demokrati- og menneskerettighetsundervisning, og vi har sett på ulike modeller og metoder som kan benyttes når det skal undervises i menneskerettigheter. Det er mange faktorer som spiller inn når man skal velge hvilken modell som egner seg best til i tematikken menneskerettigheter. I dette delkapittelet har vi sett på tre modeller som stiller ulike krav med tanke på hva som er det ønskede målet med undervisningen. Det samme gjelder de ulike undervisningsmetodene, de stiller ulike krav til både lærer og elev.

I det neste delkapittelet skal vi se nærmere på de styringsdokumentene jeg har funnet relevante for denne oppgaven, og vi skal gå gjennom formålsparagrafen, overordnet del og læreplanen i KRLE for å se hvordan de forholder seg til *om*, *for* og *gjennom* dimensjonene.

## 2.3 Styringsdokumenter

### 2.3.1 Formålsparagrafen

Opplæringsloven § 1-1 (opplæringsloven, 1998, § 1-1), som er formålsparagrafen i loven, sier noe om skolens samfunnsmandat. Formålsparagrafen forteller oss om hvilket verdigrunnlag som ligger til grunn i grunnopplæringen i Norge (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 15). Den første formålsparagrafen kom i 1848, og har siden den gang blitt revidert en rekke ganger. Alle formålsparagrafene mellom 1848 og 1936 er relativt korte og bar preg av at skolen skulle bidra til en kristen oppdragelse (NOU 2007:6, kap. 6). Siden 1945 har grunnskolen og kirken gradvis gått bort fra hverandre, på den måten at skolen ikke har ansvaret for dåpsopplæring, kirken har ingen tilsynsrett over grunnskolen og det undervises i andre religioner og livssyn enn bare kristendommen (NOU 2007:6, kap. 2). Opplæringen skal bidra til å forberede elevene til å bli aktive i både samfunns- og yrkesliv. Grunnskolene skal også følge med i samfunnsutviklingen med tanke på blant annet økt religiøsitet og kulturelt mangfold, noe



---

som har ført til at vi har en lengre formålsparagraf i dag enn vi har hatt tidligere (NOU 2007:6, kap. 2).

Dagens formålsparagraf bygger videre på Grunnloven § 109: «Opplæringen skal ivareta den enkeltes evner og behov og fremme respekt for demokratiet, rettsstaten og menneskerettighetene» (Grunnloven, 1814, § 109), og sier noe om hvilke verdier grunnskolen skal føre over til elevene. Det er verdier som respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet. Formålsparagrafen forteller også at opplæringen skal bidra til økt innsikt om kulturelt mangfold, samt å utvikle holdninger og verdier slik at elevene kan blir aktive medborgere. Elevene skal også få opplæring i å tenke kritisk og ta ansvar (opplæringsloven, 1998, § 1-1). Opplæringsloven slår også fast at: «opplæringa skal byggje på [...] verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankra i menneskerettane» (opplæringslova, 1998, § 1-1).

### 2.3.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, overordnet del

Overordnet del av læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 er det dokumentet som er med på å sette rammene for grunnopplæringen i Norge. Grunnopplæringen er opplæringen som består av grunnskolen og videregående opplæring. Læreplanverket er et viktig dokument som har stor betydning for barn og unges utvikling og liv, fordi det er med på å påvirke hverdagen deres fra de begynner i første klasse og til de er ferdige med den videregående opplæringen. Den overordnede delen forklarer det verdigrunnlaget som står skrevet i opplæringslovens formålsparagraf, og har som hensikt å legge føringer for de ulike fagene slik at kan realisere de målene som er satt for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Dokumentet tydeliggjør også det ansvaret skolen har for danning og utvikling av kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2).

Kristin Sørumshagen tar i sin artikkel *Menneskerettsopplæring som opplæringsmål*, fra 2017, for seg spørsmålet: «Oppfyller norske læreplaner det folkerettslige kravet om menneskerettsopplæring?» (s. 157). Hun har i hovedsak sett på generell del fra kunnskapsløftet fra 2006, men helt til slutt i sin artikkel kommenterer hun hvordan menneskerettighetene kommer til syne i overordnet del. Sørumshagen (2017) trekker spesielt frem punkt 1.1 i overordnet del som tar for seg menneskeverdet:

---

«Menneskerettighetene har sitt grunnlag i menneskeverdet og er en viktig del av fundamentet for rettstaten. De bygger på universelle verdier som gjelder for alle uansett hvem de er, hvor de kommer fra, og hvor de befinner seg. [...] Opplæringen må være i samsvar med menneskerettighetene, samtidig som elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene» (Sørumshagen, 2017, s. 176; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

Sørumshagen (2017) kommenterer at den siste setningen indikerer at man ser at det er et skille mellom et læringsmiljø som er i tråd med menneskerettighetene og at elevene skal lære om menneskerettighetene (s. 176). Videre trekke Sørumshagen (2017) frem det som står om likeverd og likestilling i punkt 1.1:

«Likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene. Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering» (Sørumshagen, 2017, s. 176; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

Dette utdraget poengter rettigheter som mennesker har kjempet for, og fortsatt kjemper for. Sørumshagen (2017) skriver videre at begge disse utdragene fra overordnet del tyder på at det har blitt lagt et større vekt på kravet om menneskerettighetsundervisning i overordnet del enn generell del gjorde i sin tid (s. 176).

Overordnet del presiserer i kapittel 2 *Prinsipper for læring, utvikling og danning* at skolen har et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag, og at prinsippene for læring, danning og utvikling skal bidra til at skolen skal kunne løse disse oppdragene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10) Grunnopplæringen beskrives som en viktig del av en dannelsesprosess, en prosess som varer hele livet. Målet med dannelsesprosessen er enkeltmenneskers frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet, og opplæringen skal bidra til at elevene legger det grunnlaget som skal til for å forstå seg selv, forstå andre og forstå verden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Videre står det:

---

«Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene erfaringsrikdom» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Som vi ser i sitatet over, så skjer danning på forskjellige måter, og det er ingen fasit på metoder som gir best effekt. Danning kan skje i samspill med andre, eller på egenhånd. Derfor presenterer overordnet del noen prinsipper som kan bidra i dannelsesprosessen: *sosial læring og utvikling, kompetanse i fagene, grunnleggende ferdigheter, å lære å lære, og tverrfaglige temaer.*

*Sosial læring og utvikling* tar for seg at elevene utvikler seg i samspill med andre. Den sosiale læringen skjer hele tiden og er tett knyttet til den faglige læringen. Gjennom den sosiale læringen utvikles elevenes identitet og selvbilde, meninger og holdninger. Skolen skal bidra med å legge til rette for et trygt klassemiljø, hvor det er rom for å ytre sine meninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

*Kompetanse i fagene* er en sentral del av både dannelses- og utdanningsoppdraget til skolen. De ulike læreplanene sier hva de ulike fagene skal inneholde og kompetanse blir definert på denne måten:

«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

*Grunnleggende ferdigheter* er definert i læreplanverket som lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Disse ferdighetene er nødvendige for at elevene skal kunne lære og forstå. Dette er ferdigheter som må utvikles slik at elevene skal kunne

---

utvikle sin egen identitet og sine relasjoner, de er også viktige for å kunne følge undervisningen og senere delta i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

*Å lære å lære* handler om elevenes evne til å forstå sin egen læringsprosess. Målet er at elevene skal kunne ta en aktiv del i sin egen læring gjennom å stille spørsmål og søke svar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

*Tverrfaglige temaer* består av tre temaer som tar for seg aktuelle samfunnsutfordringer. De tverrfaglige temaene er *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling*. Folkehelse og livsmestring skal bidra til å fremme god psykisk og fysisk helse, samt bidra til at elevene kan ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Demokrati og medborgerskap skal bidra til at elevene får kunnskap om forutsetninger for demokratiet, verdier og bidra til at de kan delta i demokratiske prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Bærekraftig utvikling har som mål at elevene skal forstå hvordan vi kan ta vare på alt liv på jorden, og hvordan vi kan dekke våre menneskelige behov (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Selv om det er tre ulike temaer som skal dekke ulike områder, kan man likevel se sammenhenger mellom dem. De foregår på tvers av fag, og tar for seg samfunnsutfordringer som er dagsaktuelle. Målet er at elevene skal tilegne seg kompetanse på tvers av fag, slik at de kan forsøke å finne løsninger på disse dagsaktuelle samfunnsutfordringene.

For å oppsummere kapittel 2 i overordnet del av læreplanverket tar som nevnt for seg de prinsippene som ligger til grunn for at skolen skal kunne løse sitt utdannings- og dannelsesoppdrag, og samtidig trekke noen linjer til menneskerettighetsundervisning. Dette kapitlet tar for seg prinsipper som gjelder i alle fag, og forklarer hvordan undervisningen skal legges opp, og hva som må ligge til grunn slik at eleven får ut sitt potensiale. Hvis vi ser tilbake til forrige delkapittel hvor jeg tar for meg de ulike dimensjonene for menneskerettighetsundervisning, så kan vi kjenne igjen flere trekk fra de tre ulike dimensjonene for menneskerettighetsundervisning i kapittel 2 av overordnet del.

Overordnet del kapittel 2 tar for seg hvordan eleven lærer på best mulig måte, og hva som skal til for at elevene skal lære. Det må ligge grunnleggende ferdigheter i bunn, slik at elevene

---

skal kunne lære og forstå, og at ferdigheter og holdninger utvikles gjennom sosialt samspill med andre. Det kan se ut til at man har hatt *for* dimensjonen i bakhodet når man har arbeidet med dette dokumentet. For som vi har sett så handler undervisning *for* menneskerettigheter om nettopp det å utvikle holdninger og verdier, hvor deltagende pedagogikk spiller en viktig rolle.

### 2.3.3 Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk

KRLE er et fag som i læreplanen i kristendom, religion, livssyn og etikk blir beskrevet som et fag som handler om å forstå seg selv, og et fag hvor elevene skal utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Faget skal også bidra til at eleven blir kjent med verdier som respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Dette er verdier som skolen og samfunnet bygger på (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12).

Læreplanen i KRLE består av flere kjerneelementer som skal bidra til at elevene utvikler kunnskap og forståelse om de ulike religionene og livssynene. Elevenes forståelse av de ulike religionene og livssynene skal bli utfordret gjennom analyse og kritisk refleksjon, det skal reflekteres og filosoferes over eksistensielle spørsmål, faget skal bidra til at elevene utvikler respekt for andre, og elevene skal lære å håndtere store og små spørsmål gjennom etisk refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3).

De tverrfaglige temaene, som allerede er nevnt, inkluderer alle fag i skolen, og har ulike mål som avhenger av hvilket fag det gjelder. De overordnede målene står skrevet i overordnet del, men hvert fag har også delmål som skal bidra til at elevene når de overordnede målene. I KRLE-faget handler *folkehelse og livsmestring* om at elevene skal få utforske eksistensielle spørsmål. Faget skal bidra til at elevene får kunnskap om menneskeverdet og hvordan menneskeverdet forstås i de ulike religionen og livssynene. Folkehelse og livsmestring skal også bidra til at elevene utvikler sine evner slik at de kan reflektere over ulike etiske problemstillinger knyttet til identitet, kjønn, seksualitet og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3–4).

---

*Demokrati og medborgerskap* skal i KRLE-faget bidra til at elevene aktivt får ta del i ulike etiske refleksjoner, slik at de får trening i å se saker fra forskjellige vinkler. KRLE skal bidra til å styrke hvordan elevene håndterer ulike spørsmål, samt lære dem at i et mangfoldig samfunn vil det finnes mennesker med andre meninger er dem selv (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

*Bærekraftig utvikling* i KRLE-faget har som fokus at elevene skal kunne delta i etiske refleksjoner som handler om naturen og hvilken plass mennesket har i den (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

Læreplanen i KRLE har også kompetansemål som skal legge føringer for undervisningen i faget. De er delt inn i kompetansemål etter 4. trinn, kompetansemål etter 7. trinn og kompetansemål etter 10. trinn. Kompetansemålene skal bidra til en gradvis progresjon i faget, og det går igjen i ordlyden fra trinn til trinn. Fordi denne oppgaven handler om menneskerettigheter vil det være naturlig å se nærmere på de kompetansemålene som tar for seg denne tematikken. Etter 4. trinn skal elevene kunne «samtale om hva menneskeverd, respekt og toleranse betyr og hva det innebærer for hvordan vi lever sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Etter 7. trinn skal elevene «gjøre rede for hva menneskerettighetene innebærer for ytringsfrihet, religionsfrihet og religiøse minoriteters situasjon i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Etter 10. trinn skal elevene «identifiserer og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Som nevnt tidligere, kan vi se en gradvis økning i vanskelighetsgrad for hvert trinn. Ordlyden i kompetansemålene endrer seg i takt med elevenes progresjon i faget. De går fra å skulle *samtale om* til å skulle *gjøre rede for*, for så å skulle *identifisere og drøfte*. Selve kompetansemålene endrer seg også gradvis. Elevene de på de første trinnene skal blir kjent med relevante begreper, før de skal kunne begrunne og forklare menneskerettighetenes betydning for ytringsfrihet, religionsfrihet og religiøse minoriteters situasjon. Sjørumsdalen (2017) mener at kompetansemålene som omhandler menneskerettighetene er for «generelle og vage», og at de i stedet burde være mer konkrete og si noe om hvorfor menneskerettighetene er så viktige (s. 176).

---

I tillegg til kompetansemålene i KRLE-faget presenterer også læreplanen i KRLE fagets kjerneelementer. Kjerneelementene blir beskrevet som «det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kjerneelementene skal bidra til at elevene utvikler ferdigheter til å kunne forstå innholdet og sammenhengene i faget. KRLE-faget består av fem kjerneelementer *kjennskap til religioner og livssyn, utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder, utforsking av eksistensielle spørsmål og svar, kunne ta andres perspektiver og etisk refleksjon*.

*Kjennskap til religioner og livssyn* vil si at KRLE-faget skal bidra til at elevene får forståelse for ulike religioner og livssyn innenfor flere ulike nivåer, lokalt, nasjonalt og globalt. Elevene skal få kunnskap om de ulike religionene og livssynene på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå. De skal også få innsikt i hvordan religioner og livssyn har vært med på å påvirke samfunnet gjennom historien (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). *Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder* handler om at elevene skal utforske de ulike religionene og livssynene. Elevene skal analysere og være kritiske til ulike kilder og normer slik at deres forståelse av religioner og livssyn både utdypes og utfordres (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). *Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar* skal bidra til at elevene skal få innsyn i ulike måter mennesker gjennom tiden har nærmet seg spørsmål om mening, identitet og virkelighetsbilde. De skal få se ulike svar på disse spørsmålene gjennom ulike religioner, livssyn, etikk og filosofi. KRLE-faget skal bidra til at elevene kan reflektere, diskutere og være nysgjerrige på spørsmål som nødvendigvis ikke har noen klare svar (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). *Kunne ta andres perspektiv* vil i KRLE-faget si at elevene skal få mulighetene til å utvikle egne meninger og holdninger i møte med andre mennesker. Faget skal også bidra til at elevene kunne vise interesse for andre mennesker uavhengig av deres bakgrunn. Elevene skal også utvikle kompetanse om det mangfoldet som finnes i verden (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). *Etisk refleksjon* handler om at elevene skal kunne kjenne igjen etiske dilemmaer og diskutere ulike moralske spørsmål. De skal kunne håndtere ulike etiske utfordringer, hvor de skal kunne bruke sine egne erfaringer inn i ulike diskusjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Ved første øyekast kan det tilsynelatende se ut som at disse kjerneelementene ikke tar for seg menneskerettighetene. Men selv om ingen av de faktisk nevner menneskerettighetene,

---

så skal kjerneelementene bidra til at elevene utvikler en forståelse av at verden består av ulike mennesker med ulik bakgrunn. Elevene skal også kunne stille kritiske spørsmål og drøfte ulike etiske spørsmål. Menneskerettigheter er «grunnleggende rettigheter alle har, uavhengig av kjønn, alder, religion, legning, nasjonalitet eller hvor i verden de bor» (FN-Sambandet, 2021). Derfor ser jeg på blant annet den mangfoldskompetansen og evnen til å ta andre perspektiver, som KRLE-faget skal bidra til, som viktige kompetanser som også kan og bør knyttes til menneskerettighetene.

#### 2.3.4 Sammenfatning

Nå har vi sett på formålsparagrafen, overordnet del av læreplanverket og læreplanen i KRLE, men hvordan forholder egentlig disse dokumentene til de nevnte dimensjonene innenfor menneskerettighetsundervisning? Formålsparagrafen forteller oss blant annet at opplæringen skal bidra til å forberede elevene til livet etter endt skolegang, og hvilke verdier og holdninger skolen skal bidra til at elevene utvikler gjennom grunnskolen. Den overordnede delen av læreverket tar for seg i detalj det verdigrunlaget som står skrevet i formålsparagrafen. Den overordnede delen tar også for seg *prinsipper for læring, utvikling og danning* som forteller oss hvordan undervisningen i fagene skal foregå, og hva som må ligge i bunn for at elevene skal lære. Læreplanen i KRLE spesifiserer hva elevene skal lære i faget.

Etter å ha sett på disse tre dokumentene så får jeg inntrykket av at for både lærebokforfattere og lærere så sier disse dokumentene lite om hva som helt konkret skal være med i lærebøkene og hvordan læreren skal undervise i faget. Det legges noen føringer i formålsparagrafen og i overordnet del i forhold til hvilke verdier og holdninger elevene skal utvikle i løpet av grunnskolen, og samtidig indikerer dokumentene hvilken undervisningsdimensjon som skal benyttes ved å presisere utvikling av holdninger og verdier slik at elevene skal kunne bli aktive medborgere.

## 3 Metode

Målet med denne oppgaven er å se nærmere på to ulike læreverk i KRLE, og analysere hvordan menneskerettigheter kommer til syne og hvordan tematikken gjøres aktuell for



---

elevene på ungdomstrinnet. Jeg har spesielt undersøkt hva slags eksempler de ulike læreverkene velger å bruke for å aktualisere og gjøre tematikken relevant for elevene.

### 3.1 Forskningsdesign og metodiske valg

Jeg har valgt å gjøre en tekstanalyse av lærebøker, fordi jeg synes lærebøker er spennende, og jeg synes det er interessant å se på forskjeller og likheter mellom lærebøker. Det er også interessant å se på forskjeller og likheter mellom de analoge og de digitale lærebøkene. Det er også interessant å se om det finnes noen forskjeller mellom en fysisk og en digital lærebok, spesielt fordi skoler benytter seg mer og mer av digitale ressurser. I løpet av prosessen har jeg vurdert flere ulike måter å gjennomføre en tekstanalyse på. Basert på min problemstilling, hvor jeg ønsker å finne ut hvordan de to ulike læreverkene i KRLE presenterer menneskerettighetene for elevene på ungdomstrinnet, fant jeg ut at tematisk analyse passer best. Tematisk analyse blir beskrevet i boken *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* av Johannessen, Rafoss og Rasmussen. I boken beskriver Johannessen mfl. (2020) at tematisk analyse blir regnet som en av de mest grunnleggende måtene å gjennomføre en kvalitativ analyse på, men samtidig blir metoden ofte brukt (s. 279). Grunnen til at tematisk analyse ofte blir brukt er fordi det er en metode som er enkel å lære seg. Johannessen mfl. (2020) nevner også at tematisk analyse ofte blir bakt inn i andre former for kvalitativ analyse, fordi de som gjennomfører analysen ønsker å bruke mer avanserte og kjente analysemetoder (s. 279).

Min forskning går ut på å finne ut hvilke temaer de to læreverkene jeg skal analysere tar for seg når de skal presentere menneskerettigheter for elever på ungdomstrinnet. En tematisk analyse handler om å se etter ulike temaer i det materialet man skal analysere. Johannesen mfl. beskriver *tema* som «en gruppering av data med viktige fellestrekk» (s. 279). Under hvert av temaene man finner, plasserer man data som har fellestrekk basert på hvert enkelt tema. Alle temaene man finner i sin analyse skal være med på å besvare problemstillingen. Det er imidlertid ikke en forutsetning at man har en helt ferdig problemstilling ved analysens start. Det er mulig å starte med noe så grunnleggende som «hva handler dette faktisk om?», før man etter hvert i prosessen begynner å spisse problemstillingen (Johannessen mfl., 2020, s. 280). Jeg hadde en noenlunde klar problemstilling tidlig i prosessen: «*Hvordan omtaler læreverker i KRLE menneskerettigheter, og hvordan blir menneskerettigheter aktualisert for*

---

*elever på ungdomstrinnet?»*. Etter samtaler med veileder kom vi fram til at jeg burde bytte ut ordet «aktualisert». Ordet «aktualisert» ble byttet ut med «eksemplifisert» fordi oppgaven handler om hvilke eksempler læreverkene benytter seg av. Derfor endte jeg opp med problemstillingen *Hvordan omtaler læreverker i KRLE menneskerettigheter, og hvordan blir menneskerettigheter eksemplifisert for elever på ungdomstrinnet?*

### 3.2 Presentasjon og avgrensning av datamaterialet

Jeg har undersøkt hvor mange læreverker som har blitt produsert og som følger kunnskapsløftet 2020. Undersøkelsene viser at det per dags dato kun er publisert to læreverker i KRLE som følger læreplanen fra 2020. Det er læreboken *Store Spørsmål 8–10*, skrevet av Olav Hove, Jørg Arne Jørgensen, Jarle Rasmussen og Marit Sandboe, og heldigitale *Horisonter 9*, skrevet av Gunnar Holth og Vegard Nedreliid. *Store Spørsmål 8–10* er utgitt av Aschehoug, og *Horisonter 9* er utgitt av Gyldendal.

Bakgrunnen for at valget falt på nettopp disse to læreverkene, var at jeg valgte å kun se på læreverker som har blitt gitt ut etter innføringen av kunnskapsløftet 2020 for å begrense datamaterialet. *Store Spørsmål 8–10* er laget for å gjelde alle trinnene på ungdomstrinnet, mens *Horisonter 9* er laget for bare 9. trinn. Det er vanskelig å si hvordan dette vil påvirke min analyse, men fordi kompetansemålene etter endt 10. trinn er laget for hele ungdomstrinnet, tror jeg ikke det vil påvirke min analyse i særlig stor grad.

Begge læreverkene følger læreplanen og tar for seg den samme tematikken, men de har ulikt oppsett. En naturlig årsak til at de har ulikt oppsett kan være at *Store Spørsmål 8–10* er en fysisk lærebok, mens *Horisonter* på sin side er heldigital. *Store spørsmål 8–10* består av i alt 15 kapitler, hvor elevene kan lære om gamle myter og fortellinger, hinduismen, jødedommen, etikk, buddhismen, kristendommen, islam, sikhisme, filosofi, humanisme og religionskritikk, urfolks religioner og religiøst mangfold. *Horisonter 9* (2021) består av sju fagsider, hvor elevene kan lære om hinduismen, buddhismen, sikhismen og bahai-troen, livssynshumanismen, menneskerettigheter og menneskeverd, kristendommen og religion og livssyn i populærkulturen.

---

I *Store Spørsmål* er menneskerettighetene flettet inn i kapitlene som *Etikk, Likestilling og Humanisme*. *Horisonter* er bygd opp slik at hvert tema har fått sin egen fagside, hvor alt som omhandler menneskerettigheter er samlet. Selv om det kun er i de nevnte kapitlene i *Store Spørsmål* 8–10 og fagsiden om menneskerettigheter i *Horisonter* 9 menneskerettighetene er nevnt spesielt, så har menneskerettighetene også en betydning i de resterende kapitlene og fagsidene. For å kunne avgrense datamaterialet, har jeg rettet oppmerksomheten mot de kapitlene og den fagsiden som har som fokus å presentere menneskerettighetene for elevene. Valget er begrunnet i at det er størst sannsynlighet for at læreren vil bruke de delene av læreverkene som omhandler menneskerettighetene spesielt når elevene skal arbeide med kompetansemålet i læreplanen som tar for seg menneskerettigheter. Det ene kompetansemålet som eksplisitt tar for seg menneskerettigheter i læreplanen sier følgende: «identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

### 3.3 Analyseprosessen

I analysen har jeg brukt Johannesen mfl. (2020) fire steg til en tematisk analyse. En tematisk analyse beskrives av Johannesen mfl. (2020, s. 281) som en teoriuavhengig måte å gå frem på, og at det kan sees mer på som en oppskrift for hvordan man skal gå frem når man skal analysere datamateriale.

Det første steget i Johannesen mfl. sin tematiske analyse er *forberedelse* (s. 283). Dette steget omhandler å skaffe seg en helhetlig oversikt over det aktuelle datamaterialet. I praksis går dette ut på å skaffe seg tilganger til det aktuelle datamaterialet, for så å skaffe seg en oversikt over hvilket datamateriale man ønsker å benytte seg av. Oversikten over datamaterialet skaffes gjennom å lese materialet, samtidig som man forsøker å se etter temaer som kan være interessante for oppgaven (Johannesen mfl., 2020, s.284). Det jeg helt konkret gjorde, var å sette meg ned med de to læreverkene og lese gjennom dem for å finne ut hva som kunne være relevant for min oppgave om menneskerettigheter. *Store Spørsmål* 8–10 nevner ikke menneskerettighetene i innholdsfortegnelsen, men etter hvert som jeg jobbet meg gjennom læreboken ble det klart at kapitlene om *etikk, filosofi og humanisme og religionskritikk* var de som var mest aktuelle for min forskning. Kapittelet om *etikk* nevner nesten helt konkret kompetansemålet fra læreplanen i KRLE som et av målene for hva

---

elevene skal kunne når de har arbeidet med kapittelet: «utforske og drøfte aktuelle etiske spørsmål knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom» (Hove, O mfl., 2020, s.91). Hove, O mfl. (2020) har valgt å bytte ut ordet *identifisere*, som står i læreplanen i KRLE (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8), og erstatte det med *utforske*. Det neste kapittelet i *Store Spørsmål 8–10* jeg fant aktuelt var kapittelet om *filosofi* (Hove, O mfl., 2020, s. 247). Filosofi-kapittelet tar blant annet opp tematikken *likestilling*. Likestilling står sentralt i menneskerettighetserklæringen, så også dette fant jeg relevant for min forskning. Det siste kapittelet jeg fant aktuelt var kapittelet *Humanisme og religionskritikk* (Hove, O mfl., 2020, s. 269). I dette kapittelet diskuteres det hva de vil si å være menneske, og hvordan vi mennesker behandler hverandre. Kapittelet tar også for seg hvordan synet på mennesket har endret seg gjennom tiden og bakgrunnen for hvorfor menneskerettighetserklæringen ble vedtatt. I denne første fasen av analysen fant jeg i alt 68 sider som kunne være relevant for min forskning i *Store Spørsmål*.

I *Horisonter 9* er organiseringen av kapitlene gjort på en annen måte enn i *Store Spørsmål 8–10*, noe som gjorde det enklere å se hva som var relevant for min forskning. *Horisonter 9* er et heldigitalt læreverk som behandler tematikken menneskerettigheter i et eget kapittel: *Menneskerettigheter og menneskeverd*. Dette kapittelet inneholder en rekke fagtekster som tar utgangspunkt i ulike sider ved menneskerettighetene. Elevene kan lese tekster hvor de får innblikk ulike mennesker kamp for menneskerettigheter. Det er også lagt opp til ulike oppgaver knyttet til menneskerettighetene, hvor elevene får arbeide med menneskerettighetene på mange ulike måter.

Steg to i tematisk analyse er *koding*. Med *koding* menes det her at man skaffer seg oversikt over innholdet i dataen som man identifiserte i steg 1 (Johannesen mfl., 2020, s. 285). Oversikten over innholdet blir til ved å markere viktige poenger i teksten, samtidig som man noterer seg hvilke refleksjoner og assosiasjoner som blir gjort mens man arbeider med datamaterialet (Johannesen mfl., 2020, s. 285–286). I denne delen av analyseprosessen gikk jeg dypere inn i materialet enn det jeg gjorde på steg 1. Jeg lagde et dokument hvor jeg noterte ned det jeg anså som viktige poenger i de ulike læreverkene. Dette ble gjort for å skaffe meg en oversikt over hva de to læreverkene faktisk tar for seg om tematikken menneskerettigheter, samtidig som jeg fikk en skriftlig oversikt som jeg kunne bruke da jeg

---

skulle lage kategorier. Jeg gikk gjennom læreverkene hver for seg. Et av målene for oppgaven er å finne ut hvilke temaer har blitt ansett som viktige og relevante når de har laget disse to læreverkene for ungdomstrinnet. Det ble også et mål underveis i prosessen å finne likheter og forskjeller mellom de to læreverkene.

Det tredje steget er *kategorisering*. Nå skal den dataen som kom ut av *kodingen* sorteres og samles. Denne samlingen skjer ved at man sorterer dataen som man fant i steg 2. Dataen sorteres da i overordnede temaer eller kategorier ut ifra hva som er fellesnevneren (Johannesen mfl., 2020, s.295). I min jakt på overordnede temaer så jeg gjennom dataen jeg hadde notert meg i steg 2, og sortere de etter likheter. Dette medførte at jeg kunne lage fem overordnede temaer som jeg kunne plassere kodene fra de to læreverkene under. Dette ble gjort ved at jeg laget et tankekart, hvor jeg plasserte min problemstilling i midten, ettersom problemstillingen er utgangspunktet jeg har jobbet ut ifra. Det å skulle lage de ulike kategoriene var ikke en enkel jobb. Etter mye frem og tilbake endte jeg opp med fem kategorier: *Menneskeverd*, *Brudd på menneskerettigheter*, *Likestilling*, *Historisk bakteppe* og *Norske verdier*. Kategoriene *Menneskeverd*, *Likestilling* og *Brudd på menneskerettigheter* ble valgt fordi de var overskrifter i de to læreverkene, og fordi jeg fant flere fellestrekk i de to læreverkene som kunne plasseres under disse kategoriene. *Historisk bakteppe* som kategori ble valgt fordi de to læreverkene på hver sin måte presenterer de ulike historiske grunnene til at menneskerettighetene ble vedtatt. *Norske verdier* var den kategorien jeg var mest usikker på om jeg skulle ha med. Men begge læreverkene tar for seg det norske samfunnet og hvilke verdier vi verdsetter her i landet, så jeg fant det relevant å ta med denne kategorien.

Det siste steget i Johannesen mfl. (2020) sin tematiske analyse er *rapportering* eller selve skrivingen (Johannesen mfl., 2020, s. 301). Dette steget handler om å «skrive frem temaene (og deres innhold) i resultatdelen av oppgaven din» (Johannesen mfl., 2020, s. 301).

For å best mulig kunne svare på den andre delen av problemstillingen, *hvordan menneskerettigheter blir eksemplifisert for elevene på ungdomstrinnet*, var tanken å se på de ulike eksempeltekstene elevene blir eksponert for i de to læreverkene. Etter å ha lest i både *Store Spørsmål 8–10* og *Horisonter 9* fikk jeg raskt inntrykket av at forfatterne velger å

---

benytte seg av ulike eksempler når de skal forklare elevene om menneskerettigheter. Eksempelene som blir brukt i de to læreverkene er i hovedsak knyttet til brudd på menneskerettighetene eller ulike etiske dilemmaer. Disse eksemplene blir beskrevet i større grad i analysekapittelet. Eksempeltekstene fra *Store Spørsmål 8–10* er hentet ut fra *Etikk-kapittelet*, og det er eksempler som handler om liv og død, og om at alle mennesker har like rettigheter når det kommer til spørsmål om liv og død. Eksempeltekstene tar for seg spørsmål knyttet til det valget foreldre kan stå ovenfor hvis det er noen problemer med fosteret. Det er spørsmål knyttet til aktiv dødshjelp, og menneskers rett til å velge selv. Mennesker på flukt blir tatt opp, og elevene må tenke gjennom om Norge skal ta imot flere eller færre flyktninger. Urfolk og homofile sine rettigheter blir eksemplifisert, og elevene får et innblikk i hvordan de ulike urbefolkningene og homofile har kjempet for sine rettigheter opp gjennom historien.

I *Horisonter 9* får elevene gjennom de ulike eksempeltekstene innblikk i hvordan ulike mennesker har kjempet for sine egne og andres rettigheter. Elevene får lese om en enkeltperson i Vietnam har hjulpet forfulgte religiøse minoriteter, og hvilke konsekvenser det fikk for ham. De kan lese om urbefolkningen i Sør-Amerika som kjemper mot storsamfunnet for å bevare sine landområder, og hvordan journalister i Kina blir sensurert og arrestert. De får også innblikk i hvordan mennesker lokkes med lovnader om et godt liv, men i stedet ender opp som ofre for menneskehandel. Religiøse diktaturer er også et tema som blir eksemplifisert, hvor elevene kan lese om Marjane Satrapi som forteller om hvordan det er å vokse opp i et religiøst diktatur.

Min antagelse er at de ulike eksempeltekstene blir brukt som et virkemiddel slik at elevene får muligheten til å relatere seg til de ulike eksemplene. Ved å bruke personlige skildringer og enkeltmennesker i eksemplene, kan forfatterne muligens ha ønsket at elevene skal få et mer personlig forhold til de ulike eksemplene.

## 4 Analyse og drøfting

Dette kapittelet består av analysen av de to læreverkene *Store Spørsmål 8–10 (2020)* og *Horisonter 9 (2021)*. Formålet med analysen er å finne svar på problemstillingen *Hvordan*

---

*omtaler læreverk i KRLE menneskerettigheter, og hvordan blir menneskerettigheter eksemplifisert for elever på ungdomstrinnet?* Problemstillingen er utgangspunktet for analysen, og derfor vil jeg i dette kapitlet ta for meg hvordan læreverkene presenter og eksemplifiserer menneskerettighetene for elevene på ungdomstrinnet. Jeg vil undersøke hvilke temaer forfatterne finner relevante å presentere, og også hvilke grep de tar for å gjøre stoffet relevant for elevene. Jeg vil også analysere hvordan de to ulike læreverkene forholder seg til *om, for* og *gjennom*-dimensjonene.

Bakgrunnen for at jeg har valgt å dele inn stoffet i temaene *historisk bakteppe, menneskeverd, likestilling, norske verdier og brudd på menneskerettigheter* er at etter at jeg var ferdig med å gå gjennom stoffet prøvde å finne fellestrekk mellom det jeg hadde funnet i de to læreverkene. Det er blitt gjort et forsøk på å samle fagstoff med fellestrekk under det jeg oppfatter som deres fellesnevner.

I dette kapitlet vil også det som kommer fram av analysen drøftes opp mot det rammeverket som blir tatt opp i kapittel 2. I drøftingen vil jeg gå inn på hvordan de to læreverkene er bygd opp, og hvordan de presenterer menneskerettigheter for elevene. Jeg vil diskutere hvordan læreverkene benytter seg av eksempler. I prosessen har jeg også oppdaget at det vil være gunstig å se hvordan de to læreverkene har forholdt seg til den aktuelle læreplanen.

#### 4.1 Store Spørsmål 8–10

Store spørsmål 8–10 (2020) er som nevnt en fysisk lærebok, hvor menneskerettighetene er flettet inn i litt ulike kapitler. I min gjennomgang av læreverket fant jeg ut at de kapitlene som var mest aktuelle for min videre analyse var kapitlene *etikk, filosofi og humanisme og religionskritikk*. Disse tre kapitlene består av i alt 68 sider, og det var her jeg fant de ulike temaene som ble aktuelle for min analyse. De 68 sidene inkluderer fagtekster, ulike eksempler, illustrasjonsbilder, repetisjonsspørsmål og diskusjons- og utforskerspørsmål.

Jeg gir en kort oversikt over de ulike kapitlene jeg har arbeidet med for å gi et helhetsinntrykk, før jeg går videre til selve analysen. Det første kapitlet jeg ser på er det kapitlet som heter *Etikk*. Dette kapitlet er på til sammen 22 sider.

---

Innledningsvis i kapittelet får elevene en innføring i hva det betyr å tenke etisk. De blir presenter for et eksempel som handler om rett og galt, hvor elevene må ta stilling til de utfordringene hovedpersonen i eksempelet møter. Elevene må tenke igjennom om handlingene som blir gjort i eksempelet er rett og galt, de må også sette seg inn i situasjonen slik at de forstår at det noen kan oppfatte som rett, det kan andre oppfatte som galt (Hove, mfl., 2020, s. 92-93). Store spørsmål 8–10 (2020) benytter seg av eksempler i de fleste situasjoner hvor de skal forklare elevene ulike begreper, så sånne typer eksempler som det akkurat ble vist til er en gjenganger i dette læreverket.

Det neste kapittelet jeg har sett på i Store Spørsmål 8–10 (2020) er kapittelet om *Filosofi*.

Dette kapittelet består av 20 sider,

I dette kapittelet blir elevene presentert for ulike filosofer og begreper. Elevene blir presenter for stoffet på samme måte som i kapittelet om *Etikk*, hvor alt blir presenter gjennom eksempler og de ulike temaene blir avsluttet med repetisjonsspørsmål og de mer utfordrende spørsmålene. Temaer som elevene møter på i dette *Filosofi*-kapittelet er *Hva er filosofi?*, *Platon*, *René Descartes*, *menneskets plass i naturen*, *ansvarsprinsippet*, *dyrs rettigheter* og *likestilling* (Hove, mfl., 2020, s. 247-267).

Det siste kapittelet jeg har sett på i Store Spørsmål 8–10 (2020) er kapittelet om *Humanisme og religionskritikk*. Dette kapittelet består av 26 sider, målene i dette kapittelet skiller seg ut fra målene i de to andre kapitlene jeg har arbeidet med i Store spørsmål 8–10 (2020), og ordet *humanisme* går igjen i målene for dette kapittelet. *Humanisme* blir definert av Hove, mfl. på denne måten: «tanken om at mennesker sitter i sentrum» (s. 269). Kapittelet fokusere på mennesket, og inneholder temaer som: *det menneskelige*, *humanisme i historien*, *livssynshumanisme*, *human-etisk forbund* og *religionskritikk* (Hove, mfl., 2020, s.269-295). Dette er det eneste kapittelet hvor menneskerettighetene helt konkret blir nevnt. Det skrives kort om opplysningstidens ideer om demokrati, og at alle mennesker er født likeverdige og bør ha de samme rettighetene (Hove, mfl., 2020, s. 276). Rettigheter som yringsfrihet og religionsfrihet blir nevnt i korte trekk. Elevene få også en kort innføring i bakgrunnen hvorfor man så det nødvendig å lage menneskerettighetserklæringen.

De øvrige delene av dette kapittelet tar blant annet for seg *det menneskelige* og hvordan det norske samfunnet viste det Hove mfl. kaller humanistiske verdier ved å møte



gjerningsmannen etter 22. juli 2011 med respekt og verdighet da han ble stilt for retten (Hove, mfl., 2020, s. 270-271). Elevene får innblikk i humanismens historie hvor de kan lese om ulike epoker i historien - antikken, renessansen og den tidligere nevnt opplysningstiden. Videre får elevene en innføring i livssynshumanismens menneskesyn og etikk, hvor menneskers frihet og menneskeverdet står sentralt (Hove, mfl., 2020, s.2279-280). Human-etisk forbunds historie og arbeid blir presenter. Til slutt i kapittelet tar Hove mfl. for seg religionskritikk. De tar for seg ulike typer religionskritikk og ulike religionskritikere.

De tre kapitlene jeg har tatt for meg i Store Spørsmål 8–10 (2020) har inneholdt mye forskjellig. Jeg har valgt å begrense stoffet jeg har tatt med i den videre analysen, så det er materialet som tar for seg mennesker plass i naturen, dyrs rettigheter, human-etisk forbund og religionskritikk er ikke tatt med denne innledningen eller i den videre analysen.

## 4.2 Horisonter 9

*Horisonter 9* (2021) er et nettbasert læreverv hvor menneskerettigheter har fått sitt eget kapittel. Dette kapittelet består av ulike fagtekster, hvor hver fagtekst avsluttes med noen få repetisjonsspørsmål eller oppgaver som elevene må tenke over eller diskuter med hverandre. Det finnes også ulike utforskeroppdrag hvor elevene får et spørsmål hvor de må søke seg fram til svaret. Til slutt har de lagt inn noen få gruppeoppgaver hvor elevene må samarbeide. Det har vært vanskelig å definere hvor mange sider total jeg har sett på i arbeidet med *Horisonter 9* (2021) fordi de ikke opererer med sidetall, men jeg har sett på materiale som består av seks ulike fagtekster som alle tar for seg ulike sider ved menneskerettighetene.

Fagtekstene tar for seg ulike temaer som Holth, mfl. har funnet relevant i sin gjennomgang av tematikken. Elevene skal gjennom *Menneskerettighetene – retten til et verdig liv for alle, Behov, rettigheter og menneskeverd, Brudd på menneskerettighetene – fem eksempler, Betydningen av menneskerettighetene, Fattigdom og retten til et verdig liv og Funksjonsevne og menneskerettigheter.*

Den første fagteksten blir omtalt som temastart, og har tittelen *Menneskerettighetene – retten til et verdig liv for alle*. Elevene blir starten av dette kapittelet presentert for en historie, en historie om en 15 år gammel gutt fra Sør-Sudan som har blitt tiltalt for å skutt sin

---

fetter. Etter at elevene har lest teksten om Magai Matiop Ngong får de tre oppgaver de skal diskutere med hverandre:

- a) Hvordan tror du det ville føles om du var blitt dømt til døden for drap etter en ulykke? Prøv å sette ord på det
- b) Hva tenker du om bruk av dødsstraff?
- c) Hva synes du denne historien kan fortelle oss når det gjelder kampen for menneskers rettigheter?

(Holth, G mfl., 2021, kap. Menneskerettighetene – retten til et verdig liv for alle).

Dette er oppgaver som skal sette i gang en tankeprosess hos elevene, de skal prøve å sette seg inn i Magis situasjon, tenke igjennom bruken av dødsstraff og kampen for menneskerettigheter. Siden dette blir presentert som temastart, så er mitt inntrykk at denne eksempelteksten og de tre oppgavene skal være med på å sette i gang en tankeprosess som skal være med de resterende kapitlene.

Den neste fagsidene som elevene skal arbeide med heter *Behov, rettigheter og menneskeverd*. Dette kapitlet starter med å ta for seg ulike typer behov – fysiske behov og psykiske og sosiale behov. Dette blir beskrevet som det mennesker trenger for å kunne leve gode liv (Holth, G mfl., 2021, kap. Behov, rettigheter og menneskeverd). Elevene får en forklaring på hva de ulike behovene betyr. Etter at elevene har lest om behovene, blir de presentert for et bilde. Det er et bilde av et menneske som tilsynelatende sover ute. Det eneste som skiller hen fra bakken er litt papp. Hen har et pledd over seg og vi kan se en tom kopp og en tom matskål. Elevene skal diskutere hvilke behov dette mennesket har problemer med å få dekket (Holth, G mfl., 2021, kap. Behov, rettigheter og menneskeverd). For å få elevene til å tenke gjennom forholdet mellom enkeltmennesker og samfunnet blir elevene presentert for historien om Anne Frank. Elevene får et kort sammendrag av historien om Anne Frank, om hvordan hun måtte gjemme seg fra nazistene, og hvilke behov Anne Frank og familien ikke fikk dekt mens de gjemte seg. Elevenes oppgave med historien om Anne Frank handler ikke konkret om akkurat den historien, men historien blir brukt som en innledning til det videre arbeidet. Elevene blir bedt om å tenke på en historie, film eller noe de har lest. De skal tenke gjennom hvilke behov som kommer fram hos personene i sin valgte historie, og om forholdet mellom enkeltpersoner og samfunnet.

---

I den resterende delen av kapittelet får elevene innblikk i *veien mot universelle menneskerettigheter, FN og menneskerettighetene, Troen på alle menneskers verdighet og verdi, og Fra verdenserklæringen om menneskerettigheter*.

Elevene får innblikk i hvilken betydning revolusjonene i USA og Frankrike på 1700-tallet har hatt for Norge som demokrati og utviklingen av den norske grunnloven. Spesielt ytringsfriheten trekkes frem som et eksempel på at Norges grunnlov allerede i 1814 inneholdt bestemmelser vi kan kjenne igjen fra menneskerettighetene (Holth, G mfl., 2021, kap. Behov, rettigheter og menneskeverd. Avsn. Veien mot universelle menneskerettigheter). Kampen for menneskerettighetene presenteres som en kamp som har oppnådd både framskritt, men også tilbakeslag, og at det er en kamp som fortsatt utkjempes. De forente nasjoner trekkes frem trekkes fram som en viktig aktør når det kommer til arbeidet med menneskerettighetene, og at FNs medlemsland klarte vedta verdenserklæringen om menneskerettighetene etter den andre verdenskrig omtales som et lite mirakel. Dette fordi det kreves at alle stormaktene må være enige for at FN skal kunne sette noe til livet (Holth, G mfl., 2021, kap. Behov, rettigheter og menneskeverd. Avsn. Veien mot universelle menneskerettigheter).

*FN og menneskerettighetene* går litt dypere til verks og elevene får lese om hvorfor man så det som nødvendig å opprette FN (Holth, G mfl., 2021, kap. Behov, rettigheter og menneskeverd. Avsn. FN og menneskerettighetene). Videre går Holth mfl. inn på Eleanor Roosevelt og den komiteen hun ledet. Det arbeidet som ble lagt ned for å sette sammen det dokumentet vi kaller *Verdenserklæringen om menneskerettigheter*. Hvordan komiteen mottok innspill fra alle verdens religioner og livssyn, som alle hadde meninger om hvordan dokumentet skulle formuleres. Arbeidet komiteen gjennomførte førte til at FN vedtok erklæringen i 1948 (Holth, G mfl., 2021, kap. Behov, rettigheter og menneskeverd. Avsn. FN og menneskerettighetene).

*Troen på alle menneskers verdighet og verdi* tar for seg verdenserklæringen om menneskerettighetene. Det blir poengter at alle mennesker har iboende verdighet og at FNs land stiller seg bak at alle mennesker grunnleggende rettigheter og verdi (Holth, G mfl., 2021, kap. Behov, rettigheter og menneskeverd. Avsn. Troen på alle menneskers verdighet og verdi). I siste del av dette kapittelet er det satt inn et utdrag fra Verdenserklæringen om

---

menneskerettigheter. Her får elevene se noen av de rettighetene som alle mennesker skal ha. Fagsiden *Menneskerettigheter og menneskeverd* avsluttes med fem oppgaver hvor elevene skal vise at de har fått med seg kapittelets budskap.

Den neste fagsiden som elevene møter i *Horisonter 9 (2021)* er *Brudd på menneskerettighetene – fem eksempler*. Her blir elevene, som tittelen tilsier, presentert for fem ulike eksempler på brudd på menneskerettighetene. Innledningsvis i dette kapittelet får elevene spørsmålet «Hvorfor blir grunnleggende rettigheter brutt?» (Holth, G mfl., 2021, kap. Brudd på menneskerettighetene). Uten at forfatterne svarer på spørsmålet selv, så stiller de en rekke spørsmål til elevene om hvorfor noen skulle ønske å bryte menneskerettighetene, og hvilke fordeler disse menneskene får ved å bryte rettighetene (Holth, G mfl., 2021, kap. Brudd på menneskerettighetene).

Det første eksempelet på brudd på menneskerettighetene som elevene blir presentert for har fått tittelen «Vietnam: Å kjempe for andres rett». Dette eksemplet representerer alle de menneskene som kjemper for andres rettigheter, og blir beskrevet ved å forklare ett enkeltmenneskets skjebne i kampen for andres rettigheter. Etter å ha lest teksten om Nguyen Bac Truyen skal elevene diskutere med hverandre. De skal diskutere på hvilke måter noen blir fratatt retten til liv, frihet eller personlig sikkerhet i dette eksempelet. Elevene skal også diskutere hvilke interesser og ønsker som kolliderer med menneskerettighetene i dette eksempelet (Holth, G mfl., 2021, kap. Brudd på menneskerettighetene).

I det neste eksempelet på brudd på menneskerettighetene får elevene et innblikk i urbefolkningen og miljøforkjempers kamp i Amazonas, «Urfolk i Amazonas: Miljøkamp på liv og død» (Holth, G mfl., 2021, kap. Brudd på menneskerettighetene). I dette eksempelet kan elevene lese om hvordan mennesker kjemper for å bevare regnskogen i Amazonas, og hvordan flere miljøforkjempere har blitt drept i denne kampen. Elevene kan lese om hvordan store selskaper og kriminelle grupper ønsker å utnytte regnskogen, og hvordan urbefolkningen kjemper for sine landområder.

Journalisters situasjon i Kina blir også eksemplifisert for elevene i «Kina: Overgrep mot kritiske journalister» (Holth, G mfl., 2021, kap. Brudd på menneskerettighetene). Eksempelet forteller om en vanskelig situasjon for kritiske journalister i Kina, hvor myndighetene sensurerer nyheter og informasjon. En journalist som trekkes fram er Zhang Zhan. Hun

---

brukte ulike kanaler på internett for å fortelle verden om det som skjedde i Kina. Dette førte til at hun ble fengslet og utsatt for en rekke overgrep i fengselet (Holth, G mfl., 2021, kap. Brudd på menneskerettighetene). Organisasjonen «Reportere uten grenser» rangerer land ut ifra hvor stor frihet journalister har til å utøve sitt yrke, hvor Kina blir plassert på 177 plass av 180 land.

Til nå har eksemplene tatt for seg situasjoner i enkelt-land eller enkelt-områder. Det neste eksempelet tar for seg et globalt problem «Globalt: Ofre for menneskehandel».

Menneskehandel er som nevnt et globalt problem, og beskrives av Holth mfl. oftest som tvangsarbeid, tvangsekteskap eller seksuelle utnyttelser. Noen av de som er ofre for menneskehandel ender opp i Norge. Holth mfl. presiserer at mennesker som er ofre for menneskehandel kan arbeide i flere forskjellige yrker. For å nevne noe så kan de arbeide med oppussing, hushjelp, på verksteder, byggeplasser eller som prostituerte (Holth, G mfl., 2021, kap. Brudd på menneskerettighetene).

Det siste eksempelet i Horisonter 9 (2021) handler om å vokse opp i et religiøst diktatur i «Iran: Å være ung i et religiøst diktatur». Elevene blir presenter for Marjane Satrapi, som vokste opp i Iran. Hun har fortalt om sitt liv gjennom tegneserie. Elevene får lese en av hennes tegneseriestriper hvor de får et kort innblikk i hvordan det er å være kvinne i et religiøst diktatur og hvordan befolkningen i Iran kjempet for sin frihet.

Som jeg nevnte etter det første eksemplet, så får elevene to spørsmål de skal diskutere. Disse to spørsmålene får de etter hvert av eksemplene. Målet er at elevene skal tenke gjennom hvordan de ulike eksemplene tar fra noen mennesker retten til liv, frihet og personlig sikkerhet. De skal også tenke gjennom hvilke interesser som kolliderer med menneskerettighetene (Holth, G mfl., 2021, kap. Brudd på menneskerettighetene).

*Betydningen av menneskerettighetene* er den neste fagsiden elevene blir presentert for i Horisonter 9 (2021). Denne fagsiden tar for seg hvilken betydning menneskerettighetene har og hva som gjøres for å beskytte menneskerettighetene. Menneskeverd og like rettigheter for alle blir beskrevet som «grunnlaget for frihet, rettferdighet og fred i verden» (Holth, G mfl., 2021, kap. Betydningen av menneskerettighetene). *Betydningen av*

---

*menneskerettighetene* er den neste fagsiden elevene blir presentert for i Horisonter 9 (2021). Denne fagsiden tar for seg hvilken betydning menneskerettighetene har og hva som gjøres for å beskytte menneskerettighetene. Menneskeverd og like rettigheter for alle blir beskrevet som «grunnlaget for frihet, rettferdighet og fred i verden» (Holth, G mfl., 2021, kap. Betydningen av menneskerettighetene). Holth mfl. (2021) går videre til å forklare hva som gjøres for å beskytte menneskerettighetene, og at det er statens ansvar å sørge for at det ikke foregår menneskerettighetsbrudd. Videre blir elevene presentert for hvordan de forente nasjoner kan bidra til å beskytte menneskerettighetene. De forente nasjoner har ansatte som har som sine arbeidsoppgaver å undersøke brudd på menneskerettighetene, og FN kan reagere på menneskerettighetsbrudd med ulike økonomiske sanksjoner. I områder hvor det foregår krigshandlinger kan FN sende inn militære styrker som skal bidra til å nedskalere konflikten.

Det finnes også andre organisasjoner som arbeider for menneskerettigheter. Horisonter 9 (2021) trekker frem Amnesty International, Leger uten grenser, Redd barna og Flyktninghjelpen. Dette er organisasjoner som er avhengige av støtte for å kunne fortsette sitt arbeid for menneskerettighetene (Holth, G mfl., 2021, kap. Betydningen av menneskerettighetene).

*Fattigdom og retten til et verdig liv* er den neste temaet Holth mfl. tar for seg i Horisonter 9 (2021). Her kan elevene lære om *Fattigdom og menneskerettigheter*, *Målet om å utrydde ekstrem fattigdom*, *Verdens matvareprogram*, *Fattigdom i vår tid*, «*En global bevegelse for rettferdighet*, og *å være fattig i Norge* (Holth, G mfl., 2021, kap. Fattigdom og retten til et verdig liv).

*Fattigdom og menneskerettigheter* stiller spørsmålet om fattigdom og menneskerettigheter har noe med hverandre å gjøre, og om det at noen er fattige og andre rike bare er sånn det er (Holth, G mfl., 2021, kap. Fattigdom og retten til et verdig liv). Videre poengterer Holth mfl. at verdens erklæringen om menneskerettighetene har flere punkter som handler om både de sosiale og de økonomiske rettighetene mennesker har, og at disse rettighetene er like viktige som de andre rettighetene.

Den siste fagsiden i Horisonter 9 (2021) tar for seg mennesker med nedsatt funksjonsevne. *Funksjonsevne og menneskerettigheter* med å forklare at mennesker med nedsatt

---

funksjonsevne er en minoritet i samfunnet, og at det er Norges største minoritet. Holth mfl. (2021) fortsetter med å skrive at det er ulike årsaker til at mennesker har nedsatt funksjonsevne, og at det kan være både fysisk og psykisk (Holth, G mfl., 2021, kap. Funksjonsevne og menneskerettigheter). Mennesker med nedsatt funksjonsevne er en stor gruppe med mange ulike utfordringer, og som verdenserklæringen om menneskerettigheter stadfester så skal menneskerettighetene gjelde for alle mennesker. Men mennesker med nedsatt funksjonsevne er en utsatt gruppe, og har derfor behov for ekstra beskyttelse.

Til nå har vi kun sett på det som Horisonter 9 (2021) kaller for fagtekster. Det neste elevene kan arbeide med er det de har valgt å kalle *innblikk*. *Innblikk* er fire forskjellige tekster som tar for seg ulike menneskers kamp for sine rettigheter. Elevene får lese et avisinnlegg skrevet av Lan Marie Berg hvor hun skriver om Birgit Skarsteins deltakelse i Skal vi danse. Lan Marie Berg takker Birgit Skarstein for at hun viste hva mennesker i rullestol kan få til, og hvor viktig dette var for kampen for likeverd. (Holth, G mfl., 2021, kap. Takk, Birgit!). Det neste elevene får innblikk i er et tekstutdrag fra boken *Vi puster fortsatt* skrevet av Yohan Shanmugaratnam. I tekstutdraget kan elevene lese om hvordan drapet på George Floyd og ordene «Jeg puster fortsatt» ble et symbol over hele verden (Holth, G mfl., 2021, kap. Vi puster fortsatt). Rasisme i Sør-Afrika er også et tema elevene får innblikk i. De kan lese om hvordan svarte mennesker ble undertrykt og om hvordan det ble innført et raseskille. Desmond Tutu er en person elevene får stifte bekjentskap med, og hvordan han ble en talsperson i kampen mot raseskillet (Holth, G mfl., 2021, kap. Desmond Tutu og kampen mot rasisme). Det siste elevene får innblikk i er hvordan Hannah Arendt, en ikke-religiøs jødisk filosof, måtte flykte fra nazistene under andre verdenskrig. Og hvordan hun etter krigen ble omstridt for sin bok *Eichmann i Jerusalem*.

Etter både *fagtekster* og *innblikk* får elevene muligheten til å utforske selv, de får både *utforskeoppdrag* og *temaoppgaver* som handler om de temaene de har arbeidet med i både fagtekstene og innblikks-tekstene. Arbeidsformene elevene skal benytte seg av når de skal arbeide med disse ulike oppgavene er varierte. I alt er det 15 utforskeroppdrag og fire temaoppgaver hvor elevene hvor elevene skal bruke internett til å gå mer i dybden på de temaene de allerede har arbeidet med.

---

### 4.3 Tematisk analyse

Fram til nå har dette analyse-kapittelet tatt for seg de kapitlene i de to lærebøkene som tar for seg menneskerettighetene som helhet. Den neste delen av analysen vil ta for seg de kategoriene jeg har valgt å dele materialet inn i, før jeg så vil drøfte om de to læreverkene legger opp til undervisning *om, for* eller *gjennom* menneskerettighetene i de ulike kategoriene jeg ar delt de inn i. Denne masteroppgaven har som mål å se på «*Hvordan omtaler læreverk i KRLE menneskerettigheter, og hvordan blir menneskerettigheter eksemplifisert for elever på ungdomstrinnet?*», og for hver kategori vil jeg se på om de ulike kategoriene legger opp til en konkret menneskerettighetsundervisningsdimensjon. Prosessen med å velge ut disse kategoriene er beskrevet i kapittel 3.3 *Analyseprosessen*. Kategoriene jeg har valgt å dele inn materialet i er *historisk bakteppe, menneskeverd, likestilling, norske verdier og brudd på menneskerettighetene*. I denne delen av analysen så har jeg sortert materialet fra de ulike læreverkene inn i de ulike kategoriene.

#### 4.3.1 Historisk bakteppe

Kategorien historisk bakteppe har jeg valgt å dele opp i to underkategorier: *Revolusjon* og *FN*. Dette er gjort fordi selv om jeg har valgt å plassere begge kategoriene under historisk bakteppe, så tar de for seg to forskjellige tidsperioder i historien.

##### 4.3.1.1 Revolusjon

Revolusjonene i både Frankrike og USA på 1700-tallet er startpunktet for det jeg har valgt å kalle det historiske bakteppet. Både *Horisonter 9 (2021)* og *Store spørsmål 8–10 (2020)* presenterer viktigheten av de to revolusjonen, og det faktum at Norges grunnlov ble påvirket av de to grunnlovene som kom som et resultat av revolusjonene.

«Revolusjonene i Nord-Amerika og Frankrike mot slutten av 1700-tallet var viktige steg på veien mot universelle menneskerettigheter[...], Norge var ett av landene som ble påvirket av grunnlovene i USA og Frankrike. Grunnloven vår fra 1814 inneholder flere bestemmelser om menneskerettigheter, for eksempel ytringsfrihet. Paragraf 100 slår fast at «Ytringsfrihed bør finde Sted»» (Holth, G mfl., 2021, kap. Behov, rettigheter og menneskeverd, avsn. Veien mot universelle menneskerettigheter).



---

«På slutten av 1700-tallet fikk Frankrike og USA en demokratisk grunnlov. Og snart fulgte Norge og mange andre land etter. De demokratiske grunnlovene bygger på ideen om at alle mennesker er født likeverdige og bør ha like rettigheter. Ytringsfrihet sto sentralt. Alle skulle få si sin mening uten å være redde for å havne i fengsel eller bli sensurert. Dessuten skulle alle stå fritt til å velge sin religion – eller velge å ikke tro på noen religion i det heletatt» (Hove, O mfl., 2020, s.276).

Som vi kan se i de to utdragene fra *Horisonter 9 (2021)* og *Store Spørsmål 8–10 (2020)*, så poengterer begge læreverkene den betydningen revolusjonene i Frankrike og USA har hatt på veien mot menneskers rettigheter. De trekker også inn at grunnlovene som kom i kjølvannet av revolusjonene har hatt påvirkning på flere senere grunnlover, deriblant den norske grunnloven. Ytringsfrihet blir trukket frem som eksempel i begge utdragene som et sentralt punkt i de nye grunnlovene. Det er lite som faktisk skiller de to utdragene, men det kan være verdt å merke seg at i *Horisonter 9 (2021)* blir begrepet *universelle rettigheter* nevnt for elevene, uten at det kommer noen forklaring på hva som faktisk menes med dette.

Det kan også stilles spørsmål ved de to læreverkenes framstillinger av ytringsfrihet. I sitatene over er begge læreverkene både upresise og korte når de tar opp ytringsfriheten. I sitatet som er hentet fra *Horisonter 9 (2021)* så står det: «Grunnloven vår fra 1814 inneholder flere bestemmelser om menneskerettigheter, for eksempel ytringsfrihet. Paragraf 100 slår fast at «Ytringsfrihed bør finde Sted»». Her viser de til Grunnloven fra 1814. Denne versjonen av Grunnloven sår imidlertid ikke fast at «Ytringsfrihed bør finde Sted». Grunnloven fra 1814 slår i stedet fast at: «Trykkefrihed bør finde Sted» (Grunnloven, 1814, §100). Det kan kanskje regnes som en bagatell at Hove mfl. har valgt å bytte ut ordet *Trykkefrihed* med *Ytringsfrihed*, men jeg synes det likevel er verdt å nevne fordi de har valgt å feilsitere en lov fra 1814. Det skal også poengteres at loven fra 1814 ble endret i 2004 slik at det faktisk står i loven i dag at «Ytringsfrihet bør finne sted» (Grunnloven, 1814, §100), men dette blir ikke påpekt ovenfor leseren av *Horisonter 9 (2021)*.

Begge læreverkene nevner ytringsfrihet uten å faktisk forklare elevene hva som menes med ytringsfrihet, for ytringsfrihet i 1814 var noe helt annet enn det vi ser på som ytringsfrihet i dag.

---

En annen ting vi også kan stille spørsmål ved er den religionsfriheten som *Store Spørsmål 8–10 (2020)* nevner «Dessuten skulle alle stå fritt til å velge sin religion – eller velge å ikke tro på noen religion i det heletatt» (Hove, O mfl., 2020, s.276). Her kan man nesten strekke det så langt som å si at dette er direkte feil. Ser man på §2 fra Grunnloven av 1814 så kan vi se at det ikke var religionsfrihet i Norge: «Den evangelisk-lutterske Religion forbliver Statens offentlige Religion. De Indvaanere, der bekjende sig til den, ere forpligtede til at opdrage sine Børn i samme. Jesuitter og Munkeordener maae ikke taales. Jøder ere fremdeles udelukkede fra Adgang til Riget» (Grunnloven, 1814, §2).

Det står også at «På slutten av 1700-tallet fikk Frankrike og USA en demokratisk grunnlov» (Hove, O mfl., 2020, s.276), her kunne det kanskje vært en tanke å påpeke at selv om tanken var at grunnlovene skulle være demokratiske så var de i praksis ikke det. Kvinner hadde for eksempel ikke stemmerett og det var fortsatt lov å eie slaver i både USA og Frankrike.

Det er vanskelig for meg å si noe om forfatteres tanker eller intensjoner når de har valgt å korte ned og forenkle. Ettersom forenklingene har ført til feil og utydigheter, mener jeg at jeg har belegg for å si at man bør være forsiktig med slike forkortninger og forenklinger. Ved store forenklinger vil det også bli stilt større krav til den som skal formidle innholdet slik at elevene har den forkunnskapen som trengs for å faktisk forstå at det har skjedd begrepsendringer siden 1814.

#### 4.3.1.2 FN

Både *Horisonter 9 (2021)* og *Store Spørsmål 8–10 (2020)* starter sin innledning om de forente nasjoner (som vil bli forkortet til FN) med å forklare noen av grusomhetene som førte til at man anså det som nødvendig å opprette en verdenserklæring om menneskerettigheter:

«På 1900-tallet viste mennesket noen av sine mørkeste sider: to verdenskriger med til sammen 80 millioner drepte, Nazi-Tysklands folkemord på 6 millioner jøder og grusomme diktaturer flere steder i verden» (Hove, O. mfl., 2020, s.277).

«Selv om det kanskje er umulig å måle størrelse på tragedier, er den andre verdenskrig (1939–1945) blant de største krisene hittil i verdenshistorien. Store deler

---

av verden ble trukket inn i krigen. Antallet døde, sårede og hjemløse var høyt. Det som gjorde sterkest inntrykk etter at krigen var slutt, var at nazistene hadde prøvd å utrydde enkelte folkegrupper fullstendig. De største gruppene var jødene og romfolket. Over halvparten av jødene i verden ble drept i det folkemordet som kalles holocaust» (Holth, G. mfl., 2021, kap. Behov, rettigheter og menneskeverd, avsn. FN og menneskerettighetene).

Det blir ikke spesifikt nevnt i *Store spørsmål 8–10* (2020) at de grusomhetene som skjedde på 1900-tallet er årsaken til at det ble ansett som nødvendig å lage en verdenserklæring om menneskerettigheter for å sikre alle mennesker rettigheter, men hvis man leser mellom linjene kan man i hvert fall tolke det dithen at forfatterne anser det som en viktig faktor: «I tiden etter andre verdenskrig har vi fått flere frie og demokratiske samfunn. FNs menneskerettigheter ble vedtatt av de aller fleste nasjoner rett etter at verdenskrigen var slutt» (Hove, O. mfl., 2020, s.277).

*Store Spørsmål 8–10* (2020) har plassert sitt lille avsnitt om FN og menneskerettighetene i kapittelet *Humanisme og religionskritikk*. Før elevene kommer til FN og menneskerettighetene skal de gjennom temaer som antikken, renessansen, opplysningstiden og moderne tid. Her sitter jeg med følelsen av at Hove mfl. prøver å gi elevene forkunnskaper om hvordan man har tenkt om mennesket opp gjennom historien. Hove mfl. starter med Sokrates, og de forklarer elevene Sokrates oppfattelse av hvor viktig det er å stille spørsmål og få mennesker selv til å finne svar. De går deretter videre til å forklare hvordan ulike oppdagelser i perioden 1400-1600 tallet var med på å endre hvordan man så på mennesket. Fram til da hadde man trodd at mennesket var «et naturens mesterverk» (Hove mfl., 2020, s.275). Opplysningstiden bidro med de ideene som ble nevnt i kapittel 4.1.1.1, og man begynte å tenke at mennesket var godt – hvis det fikk «opplysning og frihet» (Hove mfl., 2020, s. 276). Moderne tid og Charles Darwin bidro med tankene om at mennesket ikke var noe unikt, men et resultat av millioner med utvikling. Man begynte også i denne perioden å få mer og mer kunnskap om verden, som førte til at vitenskapen fikk mer troverdighet (Hove mfl., 2020, s. 276).

Denne måten å gå frem på kan man kjenne igjen fra det Stray & Sætra (2015), Folkvord mfl. (2002) og Baja (2011) skriver om undervisning om. Kapittelet bidrar til at elevene får

---

kunnskap om hvordan mennesket har utviklet seg og hvordan de har tenkt om mennesket helt fram til menneskerettighetserklæringen.

Hva elevene sitter igjen med etter å ha arbeidet med dette Store spørsmål 8–10 skriver om FN og menneskerettigheten avhenger av den som underviser. Verdi- og bevissthetsmodellen som Tibbitts (2002) mener passer godt til undervisning om menneskerettighetene kan være en vei å gå når det kommer til undervisning i dette kapittelet. Det overordnede målet til modellen er å overføre grunnleggende kunnskaper om menneskerettighetene. Dette kapittelet sier mest om bakgrunnen for at man anså det som nødvendig å lage menneskerettighetene og hvordan synet mennesket har hatt på seg selv har endret seg gjennom tiden. Dette kan være en fin inngang for å vekke den interessen hos elevene som Tibbitts er den pedagogiske hovedstrategien for denne modellen (Tibbitts, 2002, 163).

*Horisonter 9* (2021) går grundigere til verks i sin forklaring på hvorfor det ble ansett som nødvendig å lage en verdenserklæring om menneskerettigheter. De grusomme handlingene begått under den andre verdenskrig var en av årsakene til at arbeidet med å opprette en organisasjon som skulle være med på å forhindre krig i framtiden kom i gang. I løpet av krigens slutfase kom det ut bilder fra nazistenes utryddelsesleirer, og man fikk se de grusomhetene som var blitt begått der. Disse bildene førte til at menneskerettigheter ble satt øverst på agendaen. Handlingene som var blitt begått hadde vært et «nullpunkt for menneskeverdet» (Holth, G. Mfl., 2021, kap. Behov, rettigheter og menneskeverd, avsn. FN og menneskerettighetene).

Videre forteller *Horisonter 9* (2021) om det komplekse arbeidet med å lage og formulere verdenserklæringen om menneskerettigheter. Om det arbeidet komiteen, som ble ledet av Eleanor Roosevelt, måtte legge ned og de ulike innspillene de mottok fra ulike religioner og livssyn fram til verdenserklæringen ble en realitet i 1948 (Holth, G. mfl., 2021, kap. Behov, rettigheter og menneskeverd, avsn. FN og menneskerettighetene).

Der Store Spørsmål 8–10 (2020) har valgt å hvordan synet på mennesket har utviklet seg gjennom historien, har *Horisonter 9* (2021) valgt en annen inngang til tematikken FN og menneskerettighetene. Holth mfl. har valgt å gå gjennom selve opprettelsen av FN og noe av det som skjedde i kulissene når verdenserklæringen om menneskerettighetene skulle lages.

---

Det er vanskelig å si noe om hva som er riktig og feil inngang til tematikken FN og menneskerettighetene. Begge læreverkene benytter seg av forholdet mellom den andre verdenskrig og menneskerettighetene. Men på ulike måte, *Horisonter 9* (2021) gir elevene kunnskap om selve prosessen og det spillet som foregikk mellom stormaktene når man skulle lage erklæringen om menneskerettighetene. Elevene får også kunnskap om arbeidet med selve erklæringen, og alle de hensyn som måtte tas. I *Store Spørsmål 8–10* (2020) få elevene kunnskap om hvordan mennesket har endret sine tanker om seg selv gjennom historien, og om man burde revurdere den tanken om at mennesket er godt basert på de hendelsene som skjedde under den andre verdenskrig.

#### 4.3.1.3 *Sammenfatning*

For å prøve å samle trådene så kan vi si at begge læreverkene tar for seg den viktigheten revolusjonene i Frankrike og USA har hatt for utviklingen av demokratiske grunnlover, og årsaken til at man så det nødvendig å opprette en mellomstatlig organisasjon, FN, og et dokument som skulle sikre alle menneskers rettigheter. Som nevnt så ønsker jeg å se på om de ulike kategoriene legger opp til en eller flere av de menneskerettighetsundervisningsdimensjonene som er beskrevet i det teoretiske rammeverket.

Både *Store Spørsmål 8–10* og *Horisonter 9* har korte tekster som utelukkende tar for seg faktakunnskap, og ikke åpner opp i spesielt stor grad for utforskning hos elevene. Så her har begge læreverkene har lagt seg på en linje som samsvarer med undervisning *om* menneskerettighetene, hvor målet er å formidle kunnskap til elevene slik at de får en oversikt over hvorfor vi har menneskerettigheter. Samtidig så er det opp til læreren hvordan undervisningen skal gjennomføres, og det åpner opp for at man også kan bruke det *Store Spørsmål 8–10* og *Horisonter 9* tar opp til å undervise *for* menneskerettighetene. Det finnes en rekke eksempler fra for eksempel den andre verdenskrig som læreren kan trekke frem, eller elevene kan utforske på egenhånd, som kan bidra til at elevene får en forståelse for hvorfor menneskerettighetene er så viktige, og hvilke konsekvenser det kan få hvis man velger å ikke respektere andres rettigheter. Men for å kunne undervise *for* menneskerettighetene så beskriver Biesta (2006) tre komponenter som må ligge til grunn: kunnskapskomponenten, ferdighetskomponenten og verdikomponenten. For å få dekt alle disse komponentene

---

#### 4.3.2 Menneskeverd

Menneskeverd blir i læreverkene definert med at alle mennesker har en verdi. Men selv om læreverkene kanskje definerer menneskeverdet på så og si samme måte, så er det veldig stor forskjell på hvordan de presenterer *menneskeverd* for leseren. *Store spørsmål 8–10* (2020) har et relativt kort avsnitt som de har valgt å kalle «Respekt for mennesket» (s.103). I dette avsnittet en kort beskrivelse av at det å være menneske, det innebærer å ha verdi og at man har noen grunnleggende rettigheter. Dette er verdi og rettigheter man ikke skal måtte gjøre seg fortjent til, men som man har fordi man er et menneske. Det spiller ingen rolle hva slags samfunnslag man kommer fra, hva slags jobb man har, om man er mørk eller lys (Hove, O. mfl., 2020, s.103). Her presenterer Hove mfl. både artikkel 1 og 2 fra verdenserklæringen om menneskerettigheter, uten at de faktisk forteller elevene at det er det de gjør. Artikkel 1 handler om at mennesket er født fritt og med samme menneskeverd, artikkel 2 tar for seg at alle har krav på de rettighetene som står i verdenserklæringen om menneskerettighetene uansett (Verdenserklæringen om menneskerettigheter, 1948). Videre stiller læreboken spørsmål om det faktisk er en selvfølge at alle mennesker har de samme rettighetene. Den stiller også spørsmål ved om det er noen grupper i samfunnet som er spesielt utsatt for å miste sine rettigheter (Hove, O. Mfl., 2020, s.103).

For å gi elevene et bilde på de gruppene som kan være spesielt utsatt for å miste sine rettigheter har Hove, O. mfl. valgt å presentere noen etiske problemstillinger for elevene. De etiske problemstillingene er spørsmål knyttet til livet begynnelse og slutt. De etiske spørsmålene ikke formulert som direkte spørsmål, men som tekster hvor elevene får et innblikk i livet til mennesker som står ovenfor vanskelige dilemmaer. Det er foreldre som må velge om de skal avbryte svangerskapet på grunn mulige problemer med fosteret, og det er en eldre mann som ønsker aktiv dødshjelp fordi han han er redd for å bli syk og miste styringen over eget liv (s.103–108).

Det første eksempelet som blir presentert for elevene handler om hvorvidt en mor og en far skal avbryte et svangerskap grunnet en mulig gen- eller kromosomfeil. Legene kan ikke bekrefte om barnet faktisk har en genfeil eller en kromosomfeil, men de kan med sikkerhet si at noe ikke er som det skal. Legene anbefaler å avbryte svangerskapet. Foreldrene står nå ovenfor et valg – et valg de har muligheten til å ta selv om fosteret i utgangspunkt fikk

---

juridiske rettigheter fra uke 12 (Hove, O. mfl., 2020, s.105). Elevene får også se et bilde av det vi kan anta er en mor som sitter og studerer et ultralydbilde og et bilde av ei jente som blåser såpebobler. Det kan se ut til at jenta som blåser såpebobler har Downs syndrom, men det finnes ingen bildetekst så det blir bare en antagelse. Disse bildene kan vær med på å vise elevene hvilket vanskelig valg man står ovenfor i den situasjonen som eksempelet beskriver. Ultralydbildet viser hvilken utvikling fosteret har, og at det faktisk er et levende vesen som blir til. Bilde av den lille jenta som blåser såpebobler kan være tatt med for å vise elevene at mennesker med ulike utfordringer kan leve gode liv.

Det andre eksempelet tar for seg aktiv dødshjelp, og om hvorvidt mennesker skal få lov til å velge å få hjelp til å avslutte livet. Aktiv dødshjelp er omstridd og er blant annet forbudt i Norge (Hove, O. Mfl., 2020, s.107-108). De som argumenterer mot aktiv dødshjelp bruker argumenter som: «aktiv dødshjelp kan skape et sorteringssamfunn, at eldre og syke kan føle seg som en byrde for familie og samfunnet – og dermed kan vurdere aktiv dødshjelp av hensyn til andre» (Hove, O. Mfl., 2020, s.108). Samtidig som de som er for aktiv dødshjelp mener det er legers plikt å hjelpe de som lider, og at aktiv dødshjelp kan være den eneste løsningen (Hove, O. Mfl., 2020, s.108).

Begge disse eksemplene er vanskelige å gi et klart svar på om det ene eller andre valget er riktig eller feil. Men de kan være med på å gi elevene noen tanker om menneskeverdet og menneskers rettigheter.

*Horisonter 9* (2021) har valgt en annen måte å presentere *menneskeverd* for elevene. Holth, G. mfl. har valgt å ta utgangspunkt i verdenserklæringen om menneskerettigheter, og sitere innledningen i erklæringen: «[...]alle mennesker har en «iboende verdighet» [...]alle FNs medlemsland «har bekreftet sin tro på grunnleggende menneskerettigheter, på menneskets verdighet og verdi og på like rettigheter for mann og kvinne»» (Holth, G. Mfl., 2021; Verdenserklæringen om menneskerettigheter, 1948). Videre skriver Holth, G. Mfl. (2021) at det som står i innledningen av verdenserklæringen om menneskerettigheter ikke handler om at mennesker nødvendigvis har den samme verdien for samfunnet, og at: «alle skjønner at en lege på et sykehus er mye mer verdifull for samfunnet enn den personen som er rusavhengig og sitter på fortauet og tigger» (kap. Menneskerettigheter og menneskeverd,

---

avsn. Troen på alle mennesker verdighet og verdi). Men selv om en lege og en tigger ikke nødvendigvis har den samme verdien for samfunnet, så er det viktig å presisere at begge har verdi. Og at konsekvensene når man begynner å se på andre som mindreverdige kan bli fatale (Holth, G. Mfl., 2021). Akkurat dette eksempelet kan nok diskuteres om er et godt eksempel. Jeg kan ikke si så mye om hva de har tenkt, men kan jo håpe at dette er et eksempel som er satt kraftig på spissen. Holth mfl. skriver at man ofte i krig velger «nedgradere menneskeverdet til «de andre»», og at dette gjøre det enklere å kunne begå overgrep (Holth, G. Mfl., 2021). Så i eksempelet om legen og tiggeren presisere Holth mfl. at det er viktig å holde faste ved at de to har det samme menneskeverdet, men at legen har en mer samfunnsnyttig rolle.

#### 4.3.2.1 Sammenfatning

Læreplanen i KRLE legger ikke store føringer til innhold, noe som kan ha bidratt til at de to lærebøkene har valgt ulike innganger i sin gjennomgang av menneskeverd. Læreplanen sier blant annet at elevene skal kunne «identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Hvis man velger å benytte seg av *Store Spørsmål 8–10 (2020)* er det, etter min forståelse, lærers ansvar å forklare elevene at det er menneskerettigheter det er snakk om. For læreboken sier ikke det i klartekst. Det at menneskeverd er plassert i kapittelet om etikk, gjør at hovedfokuset handler om hva som er rett og galt, som også menneskerettighetene er en del av. *Horisonter 9 (2021)* har mer fokus på å bruke menneskerettighetene som en rød tråd gjennom hele sin gjennomgang av tematikken.

Ved å plassere det som tar for seg menneskeverdet i kapittelet som tar for seg etikk, kan det virke som *Store Spørsmål 8–10* ønsker å legge opp til en undervisning som er *for* menneskerettighetene. Dette mener jeg fordi etikk handler om læren om hva som er rett og galt. Min påstand er derfor at ved å plassere menneskeverdet i dette kapittelet så ønsker Hove, mfl. (2020) at elevene skal kunne utvikle holdninger og verdier knyttet til spørsmål om rett og galt. Eksemplene som blir brukt legger også opp til muligheten for en debatt. Det gis ingen klare svar, men elevene får mulighetene til å diskutere hvor mye et menneske liv faktisk er verdt når det kommer til det å avbryte svangerskap og aktiv dødshjelp. Begge disse temaene gir rom for diskusjon, som igjen gir rom for at elevene kan delta aktivt i undervisningen. Dette samsvarer med det som Folkvord mfl. (2002) tar opp når de skriver at



---

undervisning *for* menneskerettighetene handler om en sosial form for læring, hvor elevene skal kunne delta aktivt.

*Horisonter 9* har valgt å trekke frem verdenserklæringen om menneskerettighetene, og begynner med å formidle kunnskap om hva som blir fremhevet i menneskerettighetserklæringen. Dette kan bety at Holth, mfl. har tenkt at dette kapitlet skal begynne med undervisning *om* menneskerettighetene, slik at elevene får en forståelse for hva og hvor de kommer fra. Videre beveger teksten seg over til det eksempelet om legen og tiggeren. Dette eksempelet legger opp til en diskusjon. For det første ved å være satt så på spissen som det har blitt gjort og for det andre ved det som Holth, mfl. trekker frem som handler om å nedgradere menneskeverdet. Dette åpner opp for undervisning *for* menneskerettighetene. Undervisning *for* menneskerettighetene beskrives som nevnt som en sosial form for læring hvor man ønsker at elevene skal delta aktivt. Eksempelet som er nevnt i *Horisonter 9* åpner opp for nettopp at elevene skal kunne delta aktivt. Det legger opp til at man kan diskutere det som faktisk står i eksempelet, og man kan snakke med elevene om hvor farlig det kan være å nedgradere menneskeverdet til andre.

#### 4.3.3 Likestilling

I kapitlet som tar for seg *filosofi* blir elevene som benytter seg av *Store Spørsmål 8–10 (2020)* møtt med spørsmålene: «Er det forskjell på hvordan gutter og jenter blir behandlet? Er måten gutter og jenter oppfører seg på, medfødt – eller lærer vi det i barndommen?» (Hove, O. Mfl., 2020, s.264). Disse spørsmålene dukker opp under delkapitlet som omhandler *likestilling*. Videre i dette delkapitlet er det den franske filosofen Simone de Beauvoir som er i fokus. Hun vokste opp på begynnelsen av 1900-tallet, og opplevde at det var klare forventninger i det franske samfunnet til hvordan hun som kvinne skulle være. Hun slet med å få annerkjennelse og respekt fordi hun var en kvinnelig forfatter og lærer. Dette førte til at Simone de Beauvoir tok til pennen, og ga i 1949 ut boken *Det annen kjønn*. Dette er en bok som kritiserer det mannsdominerte samfunnet i Frankrike. Boken skapte store reaksjoner i samtiden (Hove, O. Mfl., 2020, s.264). Verden har gått framover siden Beauvoir ga ut sin bok, og det har skjedd ting på likestillingsfronten, men vi har fortsatt en vei å gå. Idretten blir nevnt som en arena hvor det fortsatt er stor forskjell på hvordan kvinnelige og mannlige utøvere blir omtalt i media.

---

Her tar *Store Spørsmål 8–10* opp en tematikk som elevene forhåpentligvis vil kunne kjenne seg igjen i, i hvert fall det som omhandler idrett. For det er jo fortsatt sånn at det er store forskjeller på gutter og jenter i ulike idretter, og man kan nesen daglig lese saker som taler for mer likestilling når det kommer til blant annet ressurser.

For å ta for seg tematikken knyttet til likestilling har *Horisonter 9 (2021)* valgt å skrive om mennesker med nedsatt funksjonsevne. Dette er mennesker som de beskriver som Norges og verdens største minoritet (Holth, G. Mfl., 2021). Det å ha nedsatt funksjonsevne beskrives på denne måten:

«En nedsatt funksjonsevne kan være fysisk, da handler det blant annet om bevegelse, syn eller hørsel. Eller den kan være psykisk, da dreier det seg for eksempel om psykisk utviklingshemming eller psykiske lidelser. Det kan også være en form for sosial funksjonshemming, som ADHD eller Tourettes syndrom» (Holth, G. Mfl., 2021).

Mennesker med nedsatt funksjonsevne ble ikke nevnt i den originale verdenserklæringen om menneskerettigheter fra 1948. Dette kan fortelle noe om tiden erklæringen ble til, hvor mennesker med nedsatt funksjonsevne ikke hadde noen høy status i samfunnet, og gjerne ble gjemt bort (Holth, G. Mfl., 2021). Ikke før i 2006 ble det vedtatt en egen konvensjon om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne (Holth, G. Mfl., 2021). Denne konvensjonen skal legge vekt på «retten til selvbestemmelse, vern mot diskriminering, deltagelse i samfunnet på lik linje med alle andre» (Holth, G. Mfl., 2021). *Horisonter 9 (2021)* tar også opp at samfunnet ikke er tilrettelagt på en tilfredsstillende måte, og at mennesker med nedsatt funksjonsevne blir diskriminert på flere områder. Områdene som konkret blir nevnt er: «likeverdig tilgang på utdanning, fritidsaktiviteter, bolig og arbeid [...] retten til privatliv og frihet til å forme sin egen framtid» (Holth, G. Mfl., 2021).

Norge har kommet litt på vei i arbeidet med likestilling for mennesker med nedsatt funksjonsevne, men det er fortsatt en vei igjen. Et eksempel som blir trukket fram handler om universell utforming. «Universell utforming handler om hvordan man planlegger og utformer fysiske omgivelser, bygninger, transportmidler, produkter, dataprogrammer og massemedier» (Holth, G. Mfl., 2021). Denne planleggingen og utformingene skal bli gjort slik at de er tilpasset alle mennesker uavhengig av funksjonsevne. Eksemplet nevner at mye har blitt gjort i Norge knyttet til universell utforming på 2000-tallet, men det er fortsatt mye igjen. I tillegg til mennesker med nedsatte funksjonsevner tar også *Horisonter 9 (2021)* for

---

seg fattigdom, som også er en tematikk man kan trekke inn når man skal snakke om likestilling. Kapittelet som tar for seg fattigdom i Horisonter 9 (2021) tar for seg at det er store forskjeller mellom befolkningen i verden. Det stilles blant annet spørsmål som: «Er ikke en stor del av fattigdommen unødvendig og et spørsmål om mer rettferdig fordeling?» «Er det ikke urettferdig at alle verdens barn og ungdommer har så ulike framtidssikter?» (Holth, G. Mfl., 2021). Elevene blir presentert for punkt 1 i artikkel 23 i verdenserklæring om menneskerettighetene: «Enhver har rett til arbeid, til fritt valg av yrke, til rettferdig og gode arbeidsforhold og til beskyttelse mot arbeidsløshet» (Holth, G. Mfl., 2021)., og punkt 1 fra artikkel 25:

«Enhver har rett til en levestandard som er tilstrekkelig for hans og hans families helse og velvære, og som omfatter mat, klær, bolig og helseomsorg og nødvendige sosiale ytelser, og rett til trygghet i tilfelle av arbeidsløshet, sykdom, arbeidsuførhet, enkestand, alderdom eller annen mangel på eksistensmuligheter som skyldes forhold han ikke er herre over» (Holth, G. Mfl., 2021).

Disse rettighetene sier ikke at det ikke vil være forskjell på mennesker, men de sier noe om at uavhengig av eventuelle forskjeller så har alle mennesker krav på en rettferdig behandling.

#### 4.3.3.1 Sammenfatning

Når de to læreverkene skriver om likestilling, har de valgt to ulike innfallsvinkler. Likestilling oppfatter jeg som en vanskelig tematikk som omhandler veldig mange ulike temaer. Læreverkene har valgt å sette søkelys på ulike områder innenfor likestilling, og jeg oppfatter begge læreverkenes innfallsvinkler som relevante for elevene på ungdomstrinnet. Grunnen til dette er at elevene kommer til å møte på ulike situasjoner i livet hvor de enten står i situasjonen selv eller har mennesker i nær relasjon som opplever ulike former for forskjellsbehandling. Som Johnsen mfl. (1999) skriver så står lærebok forfattere ovenfor noen vanskelige valg når de skal velge ut hva som skal stå i lærebøkene. De må forholde seg til læreplanmålene, men ut over dette står de fritt til å velge innhold (Johnsen mfl., 1999, s. 10-11). Siden Johnsen mfl. ga ut sin bok *Lærebokkunnskap: Innføring i sjanger og bruk*, i 1999, har det som Gilje (2018) skriver i sin bok *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen* skjedd store endringer ved at skolene har fått tilgang på digitale læremidler. De digitale læremidlene har muligheten til å enklere kunne tilby elevene flere ulike

---

innfallsvinkler til de ulike temaene de tar for seg. Det skal sies at de trykte bøkene også har muligheten til å oppdatere seg, men det skal nok noe til å få skolene til å kjøpe inn nye lærebøker hver gang det skjer en endring. Poenget er at med en tematikk som omfatter så mye som det likestilling gjør, så må man være selektiv med hva man velger å ta med i en lærebok. Både fysiske og digitale lærebøker står ovenfor disse valgene, men den digitale læreboken har muligheten til å tilby elevene et større spekter ved å legge til andre digitale ressurser som for eksempel ulike videoer som tar for seg flere sider ved likestilling. Det er ikke gjort i *Horisonter 9* (2021), men de har muligheten til å kunne gjøre det.

Begge læreverkene tar opp temaer i sin gjennomgang av likestilling som elevene skal kunne ha mulighet til å kunne relatere seg til på en eller annen måte. *Horisonter 9* tekker også her inn verdenserklæringen om menneskerettigheter og i tillegg presenterer de for elevene konvensjonen om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne, videre presentere de også artikkel 1 i menneskerettighetserklæringen når de tar opp fattigdom. Det at de også her gir elevene kunnskap om menneskerettighetserklæringen og det at de forklarer hva det vil si å ha nedsatt funksjonsevne og hva fattigdom innebærer kan også her kobles til at Holth mfl. har tenkt at man bør begynne med undervisning *om* menneskerettighetene, for at elevene på et senere tidspunkt skal kunne gå over til en av de andre dimensjonene. For tematikken mennesker med nedsatte funksjonsevner og fattigdom passer også til de andre dimensjonene. Det at Norge trekkes inn i eksemplene som omhandler mennesker med nedsatt funksjonsevne og fattigdom kan bidra til at elevene forstår at det finnes mennesker med disse ulike utfordringene også i Norge. Som da igjen kan bidra til at læreren kan legge opp til en deltagende undervisning hvor elevene utvikler det engasjementet og den kritiske tenkningen som Tibbitts trekker frem (2017), og utvikler en forståelse for hvorfor menneskerettighetene er viktige for mennesker med nedsatte funksjonsevner og mennesker som lever i fattigdom.

*Store Spørsmål 8–10* (2020) benytter likestilling mellom kjønnene i sin gjennomgang av likestilling. Hove mfl. kobler på både etikk og filosofi, og hva som er rett og hva som er galt. *Store Spørsmål 8–10* gir ikke elevene en innføring i hva likestilling går ut på, men stiller elevene spørsmål om det er forskjell på hvordan gutter og jenter behandles (s. 264). Dette mener jeg legger opp til at elevene skal kunne tenke gjennom tematikken selv, samtidig som

---

læreboken supplerer med flere eksempler på hvor gutter og jenter blir behandlet ulikt. Det kan også tenkes at det er lagt opp til at elevene skal kunne utvikle holdninger og verdier som senere kan bidra til at de skal kunne delta aktivt i samfunnet, som er et av ønskene ved å undervise *for* menneskerettighetene. Læreboken legger ikke opp til at elevene på dette tidspunktet skal aktivt ut i samfunnet, slik undervisning *gjennom* menneskerettighetene legger opp til at man skal gjøre.

#### 4.3.4 Norske verdier

*Store spørsmål 8–10* (2020) stiller spørsmålet: «Finnes det verdier som er typisk norske?» (Hove, O. Mfl., 2020, s.99). Et typisk sted hvor verdier og holdninger vi setter høyt i Norge blir presentert, er på ulike talerstoler på 17. mai. Dette er verdier som demokrati, ytringsfrihet, åpenhet, solidaritet, tillit, felleskap og likestilling. Disse verdiene er verdier vi kanskje har begynt å ta litt for gitt i Norge, og vi ser på de som en selvfølge. Men i 2011 fikk vi nordmenn føle på kroppen hvordan det er når mennesker med andre tanker velger å true de verdiene vi verdsetter (Hove, O. Mfl., 2020, s.99).

22. juli 2011 skjedde det som er den verste terrorhandlingen i Norge, siden andre verdenskrig (Hove, O. Mfl., 2020, s.100). En mann valgte å drepe 77 mennesker, hvorav 69 av disse var ungdommer på sommerleir. Det norske folk viste i tiden etter terrorangrepet hvilke verdier vi verdsetter som samfunn. Et sitat som står igjen etter terrorhandlingene er: «Når én mann kan forårsake så mye vondt, tenk hvor mye kjærlighet vi kan skape sammen» (Hove, O. Mfl., 2020, s.100: Gannestad, H., AUF Møre og Romsdal).

*Horisonter 9* (2021) har ikke noe konkret innhold som tar for seg det vi kan kalle *norske verdier*. Men den digitale læreboken legger opp til at elevene skal kunne utforske selv. De har valgt å lage en oppgave som handler om 15 år gamle Benjamin Hermansen. Benjamin Hermansen, som var fra Holmlia i Oslo, ble i 2001 drept av nynazister (Holth, G. Mfl., 2021). Det er all informasjonen elevene får. Elevenes oppgave blir å finne ut hva som skjedde med Benjamin, og hvilke reaksjoner det som skjedde førte til. Det ble opprettet en pris etter drapet på Benjamin Hermansen, *Benjaminprisen*, elevene skal også undersøke hva denne prisen handler om (Holth, G. Mfl., 2021).

---

#### 4.3.4.1 Sammenfatning

Begge læreverkene tar opp, på hver sin måte, en tematikk som kan kobles til ulike menneskerettigheter, og eksemplene de bruker er eksempler som viser hvordan vi i Norge reagere når våre verdier blir truet. Både i 2001 og i 2011 viste det norske folk hvordan vi som samfunn står sammen etter tragiske hendelser. *Store Spørsmål 8–10 (2020)* tar opp tematikken på en måte hvor de forteller elevene hvilke verdier vi som samfunn setter stor pris på, og bruker 22. juli 2011 som et eksempel på hva som skjer med Norge som samfunn da noen prøver å true våre verdier. *Horisonter 9 (2021)* legger opp til at elevene skal utforske å egen hånd, og ønsker at elevene skal utforske hva som skjedde med Benjamin Hermansen og hvorfor det skjedde. Begge læreverkene tar opp tragiske hendelser som jeg tenker kan bidra til å vise elevene hvorfor vi setter de nevnte verdiene så høyt i Norge, og at vi som samfunn er beredt på å kjempe for å bevare de.

Her mener jeg begge lærebøkene legger seg litt på den samme linjen, men med to ulike eksempler. De ønsker å vise elevene hvilke verdier vi setter høyt i det norske samfunnet, og samtidig vise eksempler på mennesker som ønsker rokke ved våre norske verdier. *Horisonter 9 (2021)* har valgt ikke ha med noen form for innledende tekst, så i dette læreverket blir det utelukkende opp til elevene å utforske temaet på egenhånd eller i grupper. Oppgavene elevene får handler om å finne ut hva saken handler om, og hvilke reaksjoner den medførte. Elevene skal tilegne seg kunnskap, som kan samsvare med undervisning om menneskerettighetene, men samtidig så legges det opp til at elevene skal finne informasjonen selv for så å lage podkast hvor de skal snakke med hverandre om saken. Dette kan bety at Holth mfl. (2021) også har tenkt undervisning for menneskerettighetene, for en av komponentene som Biesta (2006) trekker frem er kunnskapskomponenten samtidig som man ønsker aktiv deltagelse fra elevene.

*Store Spørsmål 8–10 (2020)* starter med spørsmålet «finnes det verdier som er typisk norske?» (s.99). Før de trekker frem verdier vi verdsetter i Norge. Dette første spørsmålet kan være med på å sette i gang en tankeprosess hos elevene. Kanskje elevene begynner å tenke gjennom hvilke verdier vi har i Norge, og hvorvidt de setter pris på disse verdiene. Hva som kan skje når noen har andre verdier, får elevene lese om når *Store Spørsmål 8–10 (2020)* tar opp 22. juli 2011. Elevene får også lære om hvordan Norges befolkning svarte på

---

denne terrorhandlingen. At i stedet for å la slike grusomme handlinger splitte oss, så samler vi oss i sted. Dette kan være med på å bidra til at elevene får en økt forståelse for hvor viktige noen verdier er for Norge som samfunn.

#### 4.3.5 Brudd på menneskerettigheter

Menneskerettighetene er universelle og som det er nevnt i innledningen så gjelder de alle mennesker. Hvorfor er det sånn at det finnes så mange eksempler på at menneskerettighetene blir brutt?

I *Horisonter 9* (2021) blir elevene presentert for flere ulike eksempler hvor menneskerettighetene blir brutt. De viser eksempler på brudd på trosfriheten i Vietnam, brudd på urfolks rettigheter i Amazonas, brudd på ytringsfriheten i Kina, ofre for menneskehandel og hvordan det er å være ung i et religiøst diktatur i Iran (Holth, G. Mfl., 2021).

Det første eksempelet handler om Nguyen Bac Truyens kamp for religiøse minoriteters rettigheter i Vietnam. Nguyen Bac Truyen kunne ikke sitte stille å se på de menneskerettighetsbruddene og den urettferdigheten de religiøse minoritetene blir utsatt for i Vietnam. Som en konsekvens av sitt arbeid for andres rettigheter har han blitt arrestert en rekke ganger, hvor han blant annet har blitt utsatt for tortur. Truyens kamp for trosfrihet har også ført til at han i 2020 ble tildelt *Stefanuprisen*, som er en pris som tildeles mennesker som kjemper for trosfrihet (Holth, G. Mfl., 2021).

Andre eksempler som trekkes fram i *Horisonter 9* (2021) er urfolks kamp for regnskogen i Amazonas og hvordan det er å være journalist i Kina. Urbefolkningen i Amazonas kjemper en kamp mot sterke aktører i storsamfunnet og kriminelle grupper som ønsker å utnytte de ressursene som finnes i regnskogen. I Kina blir journalister som stiller kritiske spørsmål utsatt for en rekke overgrep. Journalister som skriver om saker som myndighetene ikke ønsker at skal komme ut blir blant annet satt i fengsel. Journalisten Zhang Zhan er et eksempel som blir trukket fram. Hun publiserte flere saker som handlet om koronautbruddet i Wuhan i 2020. Som en konsekvens av dette ble hun plassert i et fengsel. I fengselet ble hun utsatt for

---

en brutal behandling som førte til at kom i rullestol når rettsaken skulle opp (Holth, G. Mfl., 2021).

Menneskehandel er også et tema som stas opp som noe som angår hele verden, og noen av dem som blir utsatt for menneskehandel ender opp i Norge. Det kan være mennesker som vasker, pusser opp, vasker biler, arbeider på byggeplasser eller i prostitusjon. 18 år gamle Karna blir brukt som et eksempel på et menneske som er utsatt for menneskehandel. Hun ble tilbudt jobb som hushjelp i Norge, men i stedet for å arbeide som hushjelp ble hun tvunget ut i prostitusjon. Læreverket stille spørsmål om hvordan sånne ting kan skje. Svaret de gir på det samme spørsmålet er at unge kvinner ofte ender opp med stor gjeld til de menneskene som «hjelper» dem. Gjelden blir til ved at bakmennene hjelper til med papirer, transport og bosted. For å klare å nedbetale gjelden blir kvinnene ofte presset til prostitusjon (Holth, G. Mfl., 2021).

I *Store spørsmål 8–10* (2020) tar forfatterne for seg brudd på menneskerettighetene på en litt annen måte enn i *Horisonter 9* (2021), Olav Hove mfl. skriver om «Respekt for mennesket – på flukt, Respekt for mennesket – urfolk og Respekt for mennesket – ulik legning» (Hove, O. Mfl., 2020, s.108-112). Som vi kan se er fellesnevneren i *Store spørsmål 8–10* (2020) *respekt for mennesket*, men hva er det de faktisk tar for seg?

«*Respekt for mennesket – på flukt*» tar for seg mennesker på flukt, og nevner spesielt flyktningstrømmen som oppsto som en konsekvens av krigen i Syria. Krigen i Syria førte til at mange mennesker ble drevet på flukt, og rutene de valgte å flykte var ofte veldig farlige. Et eksempel *Store spørsmål 8–10* (2020) nevner spesielt er en liten gutt med rød T-skjorte som ligger urørlig i vannkanten i Bodrum (s.108). Dette bildet kan være med på å gi flyktninger et ansikt for elevene, og det blir poengtert: «Det er veldig viktig at vi nå blir minnet på at dette er enkeltmennesker som deg og meg» (Hove, O. Mfl., 2020, s.108).

Videre tar *Store spørsmål* (2020) for seg FN, og FNs definisjon av en flykting: «en person som har flyktet fra sitt hjemland og med rette frykter for forfølgelse på grunn av rase, religion, nasjonalitet, politisk oppfatning eller tilhørighet til en bestemt sosial gruppe» (Hove, O. Mfl., 2020, s.109; FN-Sambandet, 2022). Flyktningkonvensjonen som ble vedtatt i 1951 skulle



---

være med på å sikre de menneskene som av ulike årsaker måtte ut på flukt. Mange land, deriblant Norge, påtok seg å ta imot mennesker på flukt. Men selv om mange land påtok seg dette ansvaret, så ble det heftig diskutert hvor mange flyktninger hvert enkelt land skulle ta imot (Hove, O. Mfl., 2020, s.108).

I avsnittet «*Respekt for mennesket – urfolk*», tar forfatterne for seg urbefolkning. Urfolk kan være et vanskelig begrep å definere. *Store spørsmål 8–10* (2020) har valgt å gjøre det på denne måten: «Et urfolk er et folk som bodde i et land før andre folk inntok området. [...] Samene i Norge, Sverige, Finland og Russland er eksempler» (s.110). Urfolk har vært en utsatt gruppe og ofte ikke hatt de samme rettighetene som andre, i Norge ble samene fra tatt muligheten til å praktisere sin egen kultur og sitt eget språk (Hove, O. Mfl., 2020, s.110). Samene har, som mange andre urfolk, kjempet for sine rettigheter og i dag er det samiske språket anerkjent og likestilt med bokmål og nynorsk. NRK har egne sendinger på samisk, og det har blitt laget lover som gir samene visse rettigheter i forhold til bruk av naturressurser (Hove, O. Mfl., 2020, s.111). Men selv om samene har fått flere rettigheter i Norge, så betyr ikke det at det er slik for andre urbefolkninger i verden. De er som nevnt en utsatt gruppe, og må kjempe for å bevare de områdene hvor de har levd i mange år. Dette er områder som er interessante for stater og selskaper som ønsker å utnytte naturressursene (Hove, O. Mfl., 2020, s.111). Selv om FN har vedtatt en erklæring som skal sikre urfolk, så er det fortsatt slik at mange må kjempe for å overleve (Hove, O. Mfl., 2020, s.111).

«*Respekt for mennesket – ulik legning*» tar for seg homofili, og at det å være homofil har blitt mer og mer akseptert i dagens samfunn. Men at det likevel kan være vanskelig for mange å stå fram med sin legning. Toppfotballen er et eksempel som trekkes fram. *Store spørsmål 8–10* (2020) viser til en undersøkelse gjort blant spillere i den norske eliteserien i fotball hvor flertallet var positive til homofili i fotballen, men at det likevel kunne være vanskelig å stå fram i en fotbalgarderobe (s.111–112). Både islam og kristendommen tas opp. At det i flere islamske og kristne land er forbudt, og straffes hardt, å være homofil. Læreboken stiller derfor spørsmålet: «Hvorfor er det slik?» (Hove, O. Mfl., 2020, s.112).

---

#### 4.3.5.1 Sammenfatning

Begge læreverkene viser eksempler på mennesker eller grupper som opplever å få sine rettigheter brutt. *Horisonter 9* (2021) går veldig konkret til verks og viser fem ulike eksempler hvor mennesker enten får sine rettigheter brutt eller mennesker som kjemper for andres rettigheter. *Store Spørsmål 8–10* (2020) nevner ingen konkrete personer, men har i stedet valgt å presentere tre ulike grupper som er særlig utsatt for menneskerettighetsbrudd. Der *Horisonter 9* (2021) har valgt å personlige skildringer har *Store Spørsmål 8–10* (2020) en mer generell innfallsvinkel. Jeg tenker det er både positive og negative sider ved begge måtene å gå frem på. Ved de personlige skildringene får elevene blitt litt kjent med de ulike personene som eksemplene tar for seg, og på den blir det kanskje litt letter å sette seg inn i situasjonene. Med de mer generelle framstillingene i *Store Spørsmål 8–10* (2020) får elevene se et større bilde, som kan bidra til at de får en forståelse av hvor mange mennesker de ulike menneskerettighetsbruddene faktisk berører.

Eksempeltekstene i begge bøkene tar opp temaer som skaper engasjement, de tar opp ulike saker hvor mennesker eller grupper blir urettferdig behandlet. Begge læreverkene legger seg på en linje som kan samsvare med *for* menneskerettighetene, og da kanskje spesielt gjennom Tibbitts (2002) *ansvarsmodell* eller *deltagende metode*. Ansvarsmodellen handler om å undervise elevene i hva menneskerettighetene handler om. Deltakende metode ønsker å skape et engasjement og kritisk tenkning hos elevene. Ved å bruke eksemplene fra enten *Horisonter 9* (2021) eller *Store Spørsmål 8–10* (2020) får elevene lese om mennesker og grupper som blir urettferdig behandlet. Klarer læreren samtidig å skape en forståelse for menneskerettighetene slik at elevene sitter igjen med at sånn skal det ikke være, så har de etter min mening kommet langt.

#### 4.3.6 Sammendrag

Både *Store spørsmål 8–10* (2020) og *Horisonter 9* (2021) følger læreplanmålet som er laget for tematikken menneskerettigheter: «Identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8). Læreplanmålet oppfatter jeg som et veldig åpent kompetansemål, noe som er reflektert i læreverkene. Læreverkene har selvfølgelig med fagtekster som skal være med på å gi elevene en viss oversikt, men i de har også lagt opp til at elevene skal tenke og utforske selv.

---

Det som har vært tydelig når jeg har arbeidet med de to læreverkene er den tydelige forskjellen på fokuset når det kommer til menneskerettigheter. *Horisonter 9* (2021) har valgt å samle alt innholdet som omhandler menneskerettighetene i et kapittel, og bruker menneskerettighetene som en rød tråd. I *Store spørsmål 8–10* (2020) har forfatterne valgt å gjøre det litt annerledes. De har valgt å splitte opp for så innenfor kapitler som *etikk, filosofi og humanisme*. Begge måtene å gjøre det på oppfatter jeg som ryddige. Selv om det ved første øyekast kan være praktisk å samle alt som omhandler et tema i ett og samme kapittel, så kan det være greit for elevene å få med seg at de tankene som menneskerettighetene bygger på kommer fra etikken og filosofien.

#### 4.4 Om, for og gjennom

I analysen fram til nå har jeg gått gjennom hvordan *Store Spørsmål 8–10* (2020) og *Horisonter 9* presenterer menneskerettigheter, og hvilke temaer de har valgt å sette søkelys på. Som vi har vært inne på i det teoretiske rammeverket, så finnes det flere måter å undervise i tematikken menneskerettigheter. Målet med dette delkapittelet er å se nærmere på hvordan *Store Spørsmål 8–10* (2020) og *Horisonter 9* (2021) stiller seg i forhold til *om, for og gjennom* dimensjonene.

Før jeg dykker ned i materialet fra lærebøkene, ser jeg på hvordan læreplanen stiller seg til de ulike dimensjonene. Allerede i opplæringslovens § 1-1 kan vi se noen som er interessant med tanke på *om, for og gjennom* dimensjonene: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Dette sitatet viser oss at det her har det blitt tenkt på de tre dimensjonene. *Om*-dimensjonen handler om å tilegne seg kunnskap. Det kommer jo fram i loven ved at «elevane skal utvikle kunnskap». *For*-dimensjonen handler om å utvikle holdninger og verdier. Det kommer frem gjennom at: «Elevane skal utvikle dugleik og holdningar». *Gjennom*-dimensjonen handler om å lære hvordan man aktivt kan ta del i samfunnet, og er uttrykket på denne måten: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet». Dette viser at *om, for og gjennom* dimensjonene er reflektert i opplæringsloven og skal ligge til grunn for opplæringen i den norske skolen.

---

Overordnet del av læreplanen i kapittel 2 *prinsipper for læring, utvikling og danning* som starter med å presentere at skolen har et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag, og at det er prinsippene for læring, utvikling og danning som skal bidra til at skolene kan løse disse to oppdragene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Prinsippene for læring viser at de tre dimensjonene også er tenkt på her. Skolens dannings- og utdanningsoppdrag fortellers at skolene skal bidra til at elevene utvikler kunnskap i de ulike fagene, men også verdier og holdninger. De ulike prinsippene forteller hvordan skolene skal arbeide for at elevene skal nå de målene som er satt, og hvilke ferdigheter som er viktige for elevenes læring. De tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling* bidrar til at elevene får mulighetene til å se hvordan de ulike fagene i skolen henger sammen. De tre dimensjonene *om, for og gjennom* handler i felleskap om å tilegne seg kunnskap, få en forståelse for denne kunnskapen, og til slutt kunne anvende kunnskapen. Skolen ønsker å utvikle holdninger og verdier slik at elevene kan bli aktive samfunnsborgere, og gjennom blant annet de nevnte prinsippene for læring sitter jeg igjen med den forståelsen at elevene skal utvikle seg gradvis gjennom hele skoleløpet. Noe som samsvarer med *om, for og gjennom*-dimensjonene.

Læreplanen i KRLE, og i alle andre fag, legger opp til at elevene skal oppnå en gradvis progresjon gjennom sine kompetansemål. Kompetansemålene utvikler seg til å bli litt og litt mer avanserte for hvert trinn elevene fullfører. Kompetansemålet etter 4. trinn som handler om menneskerettighetene lyder som følger: «samtale om hva menneskeverd, respekt og toleranse betyr, og hva det innebærer for hvordan vi lever sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Innledningsvis i kompetansemålet skal elevene utvikle en begrepsforståelse hvor de legger grunnmuren for videre samtale om tematikken. De må ha en viss kunnskap om hva menneskeverd, respekt og toleranse betyr. Dette kan samsvare med *om* dimensjonen hvor det å tilegne seg kunnskap står sentralt, men samtidig så ser vi ordet «samtale» helt først i kompetansemålet. «Samtale» kan indikere at elevene selv skal ta del i prosessen for å lære hva de ulike begrepene betyr, og ikke at det skal være enveiskommunikasjon fra lærer. Så da begynner vi å nærme oss *for* dimensjonen, hvor elevene i dette tilfellet er i startfasen hvor de har tilegnet seg litt kunnskap for så å skulle samtale om hvilken betydning begrepene har for hvordan vi lever sammen.

---

Etter 7. trinn lyder kompetansemålet om menneskerettigheter slik: «gjøre rede for hva menneskerettigheter innebærer for ytringsfrihet, religionsfrihet og religiøse minoriteters situasjon i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.7). Her kan vi se at ordet «samtale om» er byttet ut med «gjøre rede for», «gjøre rede for» kan indikere at elevene nå skal begynne å utvikle en forståelse og at de skal begynne å kunne gjengi. Å redegjøre defineres av *SØK&SKRIV* som at man «skal sammenfatte og gjengi innhold uten å ta stilling til det» (Søk&skriv, 2022). Hvis jeg bruker den definisjonen, skal elevene kunne vise at de kan gjengi kunnskap om menneskerettighetene, men de skal også kunne vise at de forstår betydningen av menneskerettighetene for ytringsfrihet, religionsfrihet og religiøse minoriteters situasjon. Dette kan samsvare med *for*-dimensjonen hvor de skal kunne sammenhenger mellom kunnskap og ulike situasjoner i samfunnet.

Etter 10. trinn skal elevene kunne «identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). Nå er det lagt opp til at elevene skal kunne utvikle sine egne synspunkter, som nødvendigvis må kunne begrunnes ut ifra den kunnskapen de har tilegnet seg. Kritisk tenkning vil også være sentralt, fordi elevene skal kunne se situasjoner fra forskjellige vinkler.

Det finnes forskjellige måter man kan legge opp undervisningen på slik at elevene på de ulike trinnene kan nå de kompetansemålene som er satt, og vi kan se at kompetansemålene endre seg gradvis fra trinn til trinn. Det går fra å kunne «samtale om», via «redegjørelse», til «drøfting». Alle dimensjonene er relevante for at elevene skal kunne nå kompetansemålene. De må ha en kunnskap i bunnen, for så å utvikle en forståelse for kunnskapen, før de til slutt skal kunne bruke den kunnskapen de har lært.

Læreplanen i KRLE legger heller ingen føringer for hva slags undervisningsmetoder som skal benyttes i faget, men opplæringsloven sier at opplæringen skal bidra til å utvikle holdninger og verdier slik at elevene skal kunne bli aktive medborger, og overordnet del presiserer at: «elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Dette mener jeg gir indikasjoner på at det er blitt tenkt over de tre ulike dimensjonene for demokrati- og menneskerettighetsundervisning.

---

Gjennom mitt analysearbeid sitter jeg igjen med et inntrykket av at i hvert fall *om-* og *for-* dimensjonene er ivaretatt i de to læreverkene, og at det er i hovedsak *om-* og *for-* dimensjonene opplæringsloven og overordnet del peker på.

*Om* dimensjonen handler i korte trekk om å tilegne seg kunnskap som man må tilegne seg en kunnskap som man bruker som en base for videre læring (Stray & Sætra, 2015, s. 5).

Læreverkene jeg har analysert er laget for ungdomstrinnet, og kompetansemålet for KRLE sier at elevene skal kunne: «identifisere og drøfte aktuelle etisk problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Dette kan indikere at det er tenkt at elevene allerede har tilegnet seg nok grunnleggende kunnskaper om, i dette tilfellet, menneskerettighetene ved at de skal både «identifisere og drøfte». Gjennom min analyse så har vi sett at både *Store Spørsmål 8–10* (2020) og *Horisonter 9* (2021) tilbyr elevene korte innføringer i den tematikken de presenterer, slik at elevene får nettopp denne kunnskapsbasen til videre arbeid med tematikken. Men *Horisonter 9* har et mer konkret fokus på selve menneskerettighetene i sin framstilling enn det *Store Spørsmål 8–10* har. Når elevene som benytter seg av *Store Spørsmål 8–10* (2020) leser om de ulike temaene jeg har plukket ut i min analyse, er det tatt som en selvfølge at de forstår at det er menneskerettigheter det er snakk om, fordi læreboken ikke spesifikt skriver at det er menneskerettigheter. *Horisonter 9* (2021), på sin side, har en tydeligere vinkling, og bruker aktivt eksempler fra menneskerettighetserklæringen, slik at elevene vet at det er kunnskap om menneskerettighetene de tilegner seg.

Når det kommer til undervisning *for* menneskerettigheter blir denne dimensjonen beskrevet som en dimensjon som skal bidra til utvikling av verdier og holdninger, samt bidra til å utvikle elevenes evner til å tenke kritisk (Stray & Sætra, 2015, s. 5-6). Folkvord mfl. (2002) trekker også viktighetene av å utvikle holdninger og verdier for å kunne delta aktivt i samfunnet (s.5). Det at elevene skal utvikle holdninger og verdier er både lærebokforfattere og skolene lovpålagt å følge i henhold til §1-1 i opplæringsloven. Også her har de to læreverkene valgt forskjellige innganger. *Store spørsmål 8–10* (2020) har i valgt å knytte verdier og holdninger opp til kapitlene *Etikk* og *Filosofi*. *Horisonter 9* (2021) knytter tematikken mer direkte opp mot menneskerettighetene. Begge læreverkene har med temaer og eksempler som elevene har muligheten til å relatere seg til. Det å benytte seg av

---

temaer og eksempler som elvene kan relatere seg til kan være et grep for å skape engasjement og interesse hos elevene. Dette kan igjen føre til at elevene deltar mer aktivt i ulike undervisningssituasjoner. Tibbitts (2017) og Djuliman og Hjorth (2007) trekker frem deltagende metode som den metoden som er best egnet til menneskerettighetsundervisning, og at denne metoden kan få elevene til å oppleve undervisningen som relevant og meningsfull. *Store spørsmål 8–10* (2020) stiller ofte spørsmål, som «hva mener du?», midt i tekstene som kan bidra til at elevene tenker kritisk over det de har lest. Men det fremmes ingen form for diskusjon. *Horisonter 9* (2021) på sin side avslutter ofte sine tekster med at elevene skal snakke sammen. Dette kan bidra til at det oppstår diskusjon blant elevene, og de kan få bryne seg på eventuelle meningsmotstandere. Diskusjoner bidrar i større grad bidrar til å fremme kritisk tenkning, ved at elevene får muligheten til å høre flere syn på en sak. Kritisk tenkning er noe Tibbitts (2017) trekker frem, men da til bruk som et analyseverktøy i stedet for til aktivt engasjement (s. 11). Dette gjenspeiler også undervisning *for* menneskerettigheter, som ikke har som mål å skape noe aktivt engasjement, men i stedet bidra til å utvikle de holdningene og verdiene som på et senere tidspunkt kan blir brukt aktivt (Osler, 2016, s.4-5; Tibbitts, 2017, s.11). Ingen av læreverkene tilbyr noen form for mulighet til å aktivt kunne utøve menneskerettigheter, som kan tilsi at de har valgt å tilby elevene undervisning *om* og *for* menneskerettigheter. Den siste dimensjonen, undervisning *gjennom* menneskerettigheter, handler om mer aktiv deltagelse enn undervisning *om* og *for* menneskerettigheter. Slik jeg ser det så kreves det mye mer arbeid for å få gjennomført undervisning *gjennom* menneskerettigheter. Som Stray og Sætra (2015) påpeker er undervisning *gjennom* menneskerettigheter den dimensjonen lærere sliter mest med å gjennomføre fordi de skal gå gjennom mye fagstoff på liten undervisningstid (s.7).

I de neste delene skal vi se nærmere på hvordan *Store Spørsmål 8–10* (2020) og *Horisonter 9* (2021) stiller seg til *om*, *for* og *gjennom* dimensjonene. Det er viktig å påpeke at uansett hvordan lærebøkene legger opp til at undervisningen skal foregå, så er det likevel læreren som tar valget for hvordan materialet blir presentert for elevene.

---

#### 4.4.1 Store spørsmål 8–10

I *Store spørsmål 8–10* blir vi gjennomgående presentert for korte avsnitt med faktakunnskap eller korte avsnitt med tekster som forteller om ulike mennesker livssituasjoner. Disse korte avsnittene får jeg inntrykket av at skal være en innledning for det videre arbeidet elevene skal gjøre. Det videre arbeidet læreboken legger opp til er to typer spørsmål. Den ene typen spørsmål er «Finn svaret», hvor elevene skal vise at de har fått med seg det innledningsavsnittene sier. Det kan være spørsmål som: «Hva betyr *ordet* menneskeverd?» (Hove, O. Mfl., 2020, s.112). Den andre typen spørsmål elevene blir presentert for er «Gå videre». Dette er spørsmål hvor elevene ikke finner svaret i læreboka. De må bruke andre kilder, og de må ofte presentere sine egne meninger i tillegg. Et eksempel kan være: «Tror du mennesket er grunnleggende godt – slik at hvis vi får mest mulig frihet, velger vi det gode? Diskuter» (Hove, O. Mfl., 2020, s.278).

Men hvordan stiller dette seg til *om*, *for* og *gjennom* dimensjonene? Når jeg leser i læreverket så får jeg inntrykket av at det er *for* dimensjonen som er mest fremtredende i dette læreverket. *For* dimensjonen er den dimensjonen som Biesta (2006) beskrev som den dimensjonen som skal bidra til å forberede elevene til sin rolle i demokratiet. Biesta hevder at denne forberedelsen består av tre komponenter: kunnskap, ferdigheter og verdier (Biesta, 2006, s.123). De tre komponentene blir ivaretatt i *Store Spørsmål 8–10 (2020)* ved at elevene får muligheten til å tilegne seg kunnskap gjennom å lese de korte innledningene og svare på spørsmålene «Finn svaret»-spørsmålene. Men hvorfor kan ikke dette plasseres under *om* dimensjonen? *Om* dimensjonen stiller ingen krav til aktiv deltagelse fra elevene, men disse oppgavene gir elevene en mulighet til å aktivt kunne delta ved å finne svarene selv. Noe som peker mer på *for* dimensjonen.

Men hvorfor peker ikke «Gå videre»-spørsmålene mot *gjennom* dimensjonen? De kan peke på både *for* og *gjennom* dimensjonene. Det avhenger av hvordan lærere har tenkt at oppgavene skal brukes. Et eksempel på et «gå videre»-spørsmål er: «Har vi i Norge et ansvar for å hjelpe fattige mennesker og mennesker i nød? Lag en liste med argumenter for og imot» (Hove, O. Mfl., 2020, s.112). Dette spørsmålet kan brukes på flere måter. *For* dimensjonen blir ivaretatt ved å la elevene for eksempel arbeide i grupper hvor de i felleskap skal arbeide for å finne argumenter for og imot. Hvis de tar oppgaven et steg lengre, og lar



---

elevene bruke disse argumentene til å for eksempel debattere med hverandre så gir vi de også muligheten til å aktivt kunne bruke sine argumenter og de vil også kunne diskutere med meningsmotstandere. Dette er noe jeg mener treffer innenfor *gjennom* dimensjonen, hvor elevene får omgjort sin kunnskap til praksis.

#### 4.4.2 Horisonter 9

*Horisonter 9* (2021) er en digital lærebok, og er av den grunn bygd opp på en annen måte en *Store Spørsmål 8–10* (2020). Der *Store Spørsmål 8–10* (2020) har valgt å spre det som kan handle om menneskerettigheter ut i boken og plassert det i kapitler som tar for seg *etikk, filosofi og humanisme og religionskritikk*, har *Horisonter 9* (2021) plassert alt som har med menneskerettighetene å gjøre under en egen fagside *menneskerettigheter og menneskeverd*. Fagsiden består av fagtekster, innblikk, utforskeroppdrag og temaoppgaver. Fagtekstene er korte tekster som gir elevene grunnleggende kunnskap om ulike aspekter av menneskerettighetene. Fagtekstene avslutter ofte med at elevene får en oppgave om det de akkurat har lest. Oppgavene går ofte ut å at elevene skal diskutere med hverandre om det aktuelle temaet eller de får opp et bilde på skjermen som de skal snakke om.

Innblikks-siden skal gi elevene et innblikk i livene til mennesker som har opplevd brudd på menneskerettighetene på bakgrunn av sin funksjonsevne, hudfarge og religion.

Utforskeroppdragene er oppdrag hvor elevene aktivt må søke seg fram for å finne svarene selv, det er mange og varierte oppgaver som tar for seg flere aspekter ved menneskerettighetene. Men oppgavene legger klare føringer for hva elevene skal finne ut om de ulike temaene. Det er oppgaver hvor elevene skal undersøke hvilke saker som omhandler menneskerettighetene som har dukket opp i media over en to ukers periode. De kan undersøke ulike organisasjoner som arbeider med menneskerettighetene. Eller de kan finne ut hva som skjedde med Benjamin Hermansen, og hvilke reaksjoner det førte til. Temaoppgavene skal elevene velge seg ut et tema innenfor menneskerettighetene for så å lage et tankekart eller et debattinnlegg om sitt valgte tema.

Hvordan stiller så dette læreverket til *om*, *for* og *gjennom* dimensjonene?

*Om* dimensjonen handler, som tidligere beskrevet, om formidling av kunnskap. *Horisonter 9* (2021) inneholder det de har valgt å kalle *fagtekster*, fagtekstene bidrar til å gi elevene

---

kunnskap om menneskerettighetenes historie, hvorfor menneskerettighetene er viktige, ulike eksempler hvor menneskerettighetene blir brutt. Disse fagtekstene blir ofte brutt opp med ulike spørsmål underveis, som kan bidra til å få elevene til å reflektere over det de har lest. Denne refleksjonen kan bidra til at de utvikler holdninger og verdier, og det å utvikle holdninger og verdier samsvarer med hva både Stray & Sætra (2015) og Folkvord mfl. (2002) har skrevet om undervisning *for* menneskerettigheter.

Som vi har sett tidligere i dette analyse- og drøftingskapittelet, tar *Horisonter 9* (2021) for seg mange ulike dimensjoner ved menneskerettighetene, og det er veldig vanskelig å se om forfatterne har tenkt noe om undervisningen bør være om, for eller gjennom menneskerettighetene. Det er også veldig vanskelig å si hva som egner seg best, for alle de tre dimensjonene har sine fordeler og ulemper. Så på samme måte som Stray & Sætra (2015), mener jeg det er mest hensiktsmessig at dimensjonene brukes om hverandre, fordi har alle elementer som er viktige for elevens læring (Stray & Sætra, 2015, s.6).

## 5 Konklusjon

Menneskerettighetene er en tematikk som er veldig sentral i det norske samfunnet, og har derfor stor betydning for den norske skolen. Menneskerettighetene har betydning på et overordnet plan i grunnloven, opplæringsloven, overordnet del av læreplanen og i de ulike læreplanene. Elevene skal få sine egne rettigheter ivaretatt, og de skal lære om menneskerettighetene. Formålsparagrafen i opplæringsloven forteller oss hvilke verdier skolen skal bidra til at elevene utvikler gjennom sitt skoleløp, og disse verdiene er blant annet forankret i menneskerettighetene. KRLE-faget, som alle de andre fagene, skal bidra på sin måte slik at elevene utvikler de verdiene og holdningene vi som samfunn setter høyt. Menneskerettighetsundervisning hevdes å være i startfasen, samtidig som FN har hatt menneskerettighetsundervisning som fokusområde siden 1994 (Djuliman og Hjort, 2007, kap. 1, avsn. 2). Kristin Sørumshagen (2017) har i sin artikkel *Menneskerettighetsopplæring som opplæringsmål* kommet til den konklusjonen at «overordnet del av læreplanverket i større grad enn generell del tar stilling til kravet om menneskerettighetsopplæring» (s. 176).

Målet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan to læreverker i KRLE tar for seg tematikken menneskerettigheter, gjennom en tematisk analyse av de to læreverkene.

---

Problemstillingen for denne analysen har vært: *Hvordan omtaler læreverker i KRLE menneskerettigheter, og hvordan blir menneskerettigheter eksemplifisert for elever på ungdomstrinnet?*

Som nevnt tidlig i dette forskningsprosjektet, så er et av målene med dette prosjektet å se nærmere på hvordan menneskerettighetene blir formidlet i de to læreverkene jeg har arbeidet med. Gjennom arbeidet med analysen har jeg fått det inntrykket at det er stor forskjell på hvordan menneskerettigheter blir behandlet i de to læreverkene. Den første forskjellen jeg vil ta for meg handler ikke om selve innholdet, men hvordan de to læreverkene har valgt å presentere menneskerettighetene for elevene. Det har jo som nevnt blitt valgt å se på både en fysisk og en digital lærebok i denne masteroppgaven. Så et av de spørsmålene jeg har hatt i hodet gjennom denne prosessen er: er det noen forskjell på en fysisk og en digital lærebok? Det er et spørsmål jeg ikke kan gi noe svar på, fordi jeg har kun sett på to lærebøker så blir utvalget litt tynt. Men det jeg kan si noe om er at det er forskjell på de to lærebøkene jeg har arbeidet med. Selv om det finnes forskjeller så sitter jeg også igjen med det inntrykket at de to lærebøkene tar opp mange av de samme temaene i sine når de tar opp tematikken menneskerettigheter, men da på hver sin måte.

Læreplanen i KRLE presiserer ikke hva elevene faktisk skal lære når det kommer til å lære om menneskerettigheter. Læreplanen etter endt 10. trinn sier at elevene skal «identifisere og drøfte aktuelle etisk problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Dette medfører at man kan få en stor variasjon i hva de ulike lærebøkene velger å ta med i sine publikasjoner. I min analyse har jeg sett på ulike måter lærere kan undervise i menneskerettigheter, jeg har sett på opplæringsloven, overordnet del av læreplanene og læreplanen i KRLE. Målet har som nevnt vært å se på hvordan to ulike læremidler i KRLE for ungdomstrinnet omtaler menneskerettighetene, og hvordan menneskerettighetene blir eksemplifisert for elevene. Selv om læreplanen i KRLE ikke presiserer hva elevene faktisk skal lære når det kommer til menneskerettighetene, så ligger det blant annet noen føringer i både formålsparagrafen og i overordnet del av læreplanen. Formålsparagrafen tar for seg at opplæringen skal bidra til å utvikle holdninger og verdier slik at elevene kan bli aktive medborgere (Opplæringslova, 1998, §1-1). De holdningene og verdiene som opplæringen skal bidra til å utvikle blir så

---

forklart i overordnet del av læreplanen. I overordnet del har jeg spesielt sett på punkt 1.1 som forteller oss om menneskeverdet:

«Menneskerettighetene har sitt grunnlag i menneskeverdet og er en viktig del av fundamentet for rettstaten. De bygger på universelle verdier som gjelder for alle uansett hvem de er, hvor de kommer fra, og hvor de befinner seg. [...] Opplæringen må være i samsvar med menneskerettighetene, samtidig som elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene» (Sørumshagen, 2017, s. 176; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

I dette sitatet blir det som Sørumshagen (2017) også kommenterer indikert at læringsmiljøet skal være i tråd med menneskerettighetene, og at elevene skal få opplæring om menneskerettighetene. Sitatet sier også noen om hvor viktig menneskeverdet er for samfunnet. Videre tar både overordnet del og Sørumshagen (2017) for seg likestilling og likeverd og hvor viktig det er at opplæringen bidrar til å ivareta og forsterke nettopp disse verdiene. Dette kan indikere at selv om ikke læreplanen gir noen konkrete temaer for hva KRLE-faget skal ta opp i sin formidling av menneskerettighetene, så finnes det fortsatt føringer på et høyere plan for hva som skal med i formidlingen. Noe vi kan se i både Store spørsmål 8–10 (2020) og Horisonter 9 (2021) som har med menneskeverd og likestilling i sine formidlinger.

Mine funn viser at de to læreverkene har et fokus på at elevene skal utvikle verdier og holdninger som er i tråd med lovverket og som Norge som samfunn verdsetter. Men analysen viser også at det er stor variasjon i hvordan de to læreverkene presenterer fagstoffet for elevene. Læreplanen legger ikke store føringer for innhold, men overordnet del legger noen føringer. Både menneskeverd og likestilling blir trukket frem, og begge disse temaene blir belyst i læreverkene.

*Horisonter 9* har en tilnærming til fagstoffet hvor de bruker menneskerettighetserklæringen aktivt, mens *Store spørsmål 8–10* kobler de ulike verdiene og holdningene opp mot etikken og filosofien.

---

Eksempelbruken i de to tekstene er også forskjellig. Der Horisonter 9 bruker enkeltmennesker som eksempler, benytter *Store spørsmål* 8–10 seg av grupper. Begge måtene å benytte seg av eksempler har sine styrker og svakheter. Ved å benytte seg av enkeltpersoner i eksemplene kan elevene få relatere seg til det enkeltmennesket skjebne, men samtidig gå glipp av at enkeltmenneskets skjebne kan gjelde mange mennesker. Ved å bruke grupper som eksempler, så kan man gå glipp av hva en gruppe mennesker blir utsatt for har å si for enkeltmennesker.

Det har også vært et mål å bidra til at lærere blir mer bevisst i sitt valg av læreverk. Det har vist seg å være en vanskelig oppgave. For et læreverk tilbyr «bare» det vi kan kalle en mal og er et nyttig verktøy for hvordan undervisningen kan løses, men til syvende og sist så er det læreren som bestemmer hvordan hen ønsker å formidle tematikken til elevene. Som vi har sett i teoridelen, så finnes det en rekke modeller og metoder for menneskerettighetsundervisning. Så det blir opp til læreren å velge den undervisningsmetoden hen synes egner seg best, slik at elevene utvikler de verdiene og holdningene grunnskolen har fått som oppdrag å utvikle.

Hvis jeg skal rette litt kritikk til min egen forskning, så vil jeg anse det som en svakhet at jeg kun har analysert to læreverk. Funnene mine hadde fått større slagkraft hvis jeg hadde analysert flere læreverk. Til mitt forsvar så skal det sies at det kun er publisert to læreverk i KRLE etter innføringen av kompetanseløftet 2020.

Som forslag til videre forskning innenfor den tematikken jeg har tatt for meg i denne oppgaven her hadde det vært interessant å se hvordan ulike lærere gjennomfører menneskerettighetsundervisning i skolen. Det vil nok være en mulighet å gjennomføre en liknende studie som jeg har gjennomført her, men på et senere tidspunkt, slik at en kan gjennomføre studien med et større utvalg av læreverk.

## 6 Litteratur

Bajaj, M., (2011). Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches. *Human Rights Quarterly*, 33(2), 481-508. Doi: 10.1353/hrq.2011.0019

- 
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Taylor and Francis Group. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/reader.action?docID=4186017>
- Cmiel, K. (2004). The Recent History of Human Rights. *The American Historical Review*, 109 (1). 117-135. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1086/530153>
- De forente nasjoner. (1948). *Verdenserklæringen om menneskerettigheter*. FN-sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Djuliman, E & Hjorth, L. (2007). *Bygge broer, ikke murer: 97 øvelser i menneskerettigheter, flerkulturell forståelse og konflikthåndtering*. Humanist forlag
- Folkvord, G.K., Eikås, V. & Trana, J. (2002). *Skritt for skritt. Materiell til undervisning om menneskerettigheter. Del 1: Innføring og praktiske hjelpemidler*. (Basert på Amnesty International, *First steps* (London, 1995)). <https://amnesty.no/sites/default/files/13/Skritt%20for%20skritt%201.pdf>
- Forskrift til opplæringslova. (2010). *Forskrift til opplæringslova. Kapittel 17. Elevens rett til læremiddel på ønska skriftspråk*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_21#KAPITTEL\\_21](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_21#KAPITTEL_21)
- FN-Samabandet. (2021, 21. januar). *Menneskerettigheter*. <https://www.fn.no/tema/menneskerettigheter/menneskerettigheter>
- FN-Sambandet. (2022, 17. juni). *Mennesker på flukt*. <https://www.fn.no/tema/flyktninger/mennesker-paa-flukt>
- Holth, G. & Nedrelid, V. (2021). *Horisonter 9*. Gyldendal. <https://www.skolestudio.no/Horisonter--KRLE---9/3ec4655c-1e8a-4d75-854b-15e4910ed0f4--Menneskerettigheter%20og%20menneskeverd>
- Gilje, Ø. (2018). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Fagbokforlaget.
- Hove, O., Jørgensen, J. A., Rasmussen, J. & Sandboe, M. (2020). *Store spørsmål 8–10*. Aschehoug undervisning.
- Grunnloven. (1814). *Kongeriget Norges Grundlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/HIST/lov/1814-05-17-18140517/§100>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2020). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnsen, E, B. Mfl. (1999). *Lærebokkunnskap: Innføring i sjanger og bruk*. Tano Ascheoug

---

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i KRLE (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/RLE01-03.pdf?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

NOU 2007: 6. (2007). *Formål for framtida – Formål for barnehagen og opplæringen*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/8d208e2fb15c4b01ab344eb29c8c1be3/no/pdfs/nou200720070006000dddpdfs.pdf>

NOU 2019:23, (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0147d443bffd49f9971f54bfc26b5972/nou-2019.pdf>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)

Rasmussen, T. (2020). Den historiske dimensjonen i KRLE-faget. *Prismet*, 71(4), 323-339.

<https://doi.org/10.5617/pri.8355>

Stray, J. & Sætra, E. (2015). Demokratisk undervisning i skolen. *Dembra*.

[https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra\\_artikkelsamling\\_2016\\_02\\_1korr.pdf](https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra_artikkelsamling_2016_02_1korr.pdf)

Osler, A. (2016). *Human Rights and Schooling: An Ethical Framework for Teaching for Social Justice*. Teachers College Press.

Søk&skriv. (2022). Argumenter, redegjøre og drøfte. Hentet 2. mars 2023 fra

<https://www.sokogskriv.no/skriving/argumentere-redegjore-drofte.html#redegj%C3%B8r-og-dr%C3%B8ft>

---

Sørumshagen, K. (2017). Menneskerettsopplæring som opplæringsmål. *Kritisk juss*, 43 (2), 157-180. <https://doi.org/10.18261/issn.2387-4546-2017-04-02>

Tibbitts, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48(3/4), 159-171.

Tibbitts, F. (2017). Revisiting 'Emerging Models of Human Rights Education. *International Review of Education*, 1(1). <https://www.edulinks.org/sites/default/files/media/file/Revisiting%20Emerging%20Models%20of%20Human%20Rights%20Education.pdf>

United Nations. (u.å.). *World Program for Human Rights Education (2005-ongoing)*. Hentet 23. Februar 2023 fra <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/world-programme-human-rights-education>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er kjerneelementer?* Hentet 20. mars 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i KRLE og KRLE samisk?* Hentet 17. april 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-krle-og-krle-samisk/>