

Bendik Diesen

# Romanifolkets historie - Et utgangspunkt for menneskerettighetsundervisning

En kvalitativ studie om hvordan romanifolkets historie kan bevisstgjøre elever om menneskerettighetsspørsmål

Masteroppgave i Samfunnsfagsdidaktikk

Veileder: Knut Vesterdal

Mai 2020



Bendik Diesen

# **Romanifolkets historie - Et utgangspunkt for menneskerettighetsundervisning**

En kvalitativ studie om hvordan romanifolkets historie kan bevisstgjøre elever om

Masteroppgave i Samfunnsfagsdidaktikk  
Veileder: Knut Vesterdal  
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



# Forord

Da var man jo plutselig ferdig! Først og fremst må jeg jo takke deltakerne i prosjektet, for uten dem hadde det ikke vært noen oppgave. De valgte å bruke av sin egen tid for å prate med meg, og for det er jeg evig takknemlig!

Videre vil jeg takke min veileder, Knut Vesterdal, som har hatt tro på meg selv når jeg vært på bunn både hva gjelder motivasjon og trua på meg selv. Du har gitt gode tilbakemeldinger som har gjort at jeg kom meg i land til slutt.

Jeg vil også takke Lars Busterud ved institutt for lærerutdanning ved NTNU som tok seg tid til å se over og teste ut undervisningsopplegget med meg.

Jeg vil også takke familien min som har vært nødt til å holde ut med klagingen min når jeg har ringt de for å få en pause fra masterarbeidet.

Sist men ikke minst så må jeg takke min samboer, Gry, som skal ha hovedansvaret for at jeg kom meg gjennom dette. Ironisk nok skal du også ha litt av ansvaret for at jeg lå ca. 3 måneder bak skjema nå i vår siden du gikk til innkjøp av en valp i januar som ble mitt ansvar på dagtid. Valpen har dog (pun intended) vist seg som en super terapihund når motivasjonen har vært på bunn. Så takk til deg også Xavi! Og nok en gang, takk til Gry. Denne masteren er dedikert til deg.

Helt til slutt må jeg sende en stor takk til Giovanni Barcelli. Dine råd har sørget for god inspirasjon underveis i masterskrivingen!

Bendik Diesen

Mai, 2020



# Sammendrag

Temaet for masteroppgaven er undervisning om romanifolkets historie i den videregående skolen kombinert med menneskerettighetsundervisning (MRU). Forskningsspørsmålene er nært knyttet opp mot det teoretiske rammeverket til MRU, og baserer seg på hvorvidt undervisningen om romanifolket kan bidra til å bevisstgjøre elevene om menneskerettighetsspørsmål ved å fokusere på utdanning *for, om, og gjennom* menneskerettigheter. Dette blir undersøkt gjennom kvalitative semistrukturerte fokusgruppeintervjuer med til sammen 14 elever fra videregående skole i Trøndelag. Foranledningen for intervjuene var gjennomføringen av et egenprodusert undervisningsopplegg om romanifolkets historie som forsøkte å belyse menneskerettighetsspørsmål gjennom deltakende metoder.

Bakgrunnen for oppgaven er at det har blitt rapportert at undervisningspraksisen om nasjonale minoriteter er for dårlig i Norge. Det rapporteres at elever og lærere synes det er unødvendig å jobbe med minoritetene, og det blir også sett på som uengasjerende. Ut i fra tidligere forskningsarbeid gjorde jeg meg en antagelse om at undervisningen kunne gjøres mer engasjerende og relevant hvis den ble knyttet opp mot MRU. Hensikten med oppgaven er å undersøke om kombinasjonen kan forbedre undervisningspraksisen om romanifolket, og hva som eventuelt er bedre med å undervise om romanifolket gjennom menneskerettighetsundervisning.

Jeg har undersøkt dette ved å diskutere fire hovedspørsmål: 1) Kan undervisning om romanifolket være engasjerende når det kombineres med MRU, 2) Kan undervisningen om romanifolket gjøre elevene mer bevisste på sin egen forståelse av menneskerettigheter, 3) Kan undervisning om romanifolket bevisstgjøre elevene om hvorfor toleranse og gode holdninger overfor mangfoldet er viktig og 4) Kan undervisningen om romanifolket gjøre elevene bevisste på at alle mennesker har et ansvar for at menneskerettighetene respekteres.

Å kunne bruke romanifolkets historie virker å fungere godt for å bevisstgjøre elevene om menneskerettighetenes funksjon i samfunnet. Gjennom analysen var det tydelig at tema hadde engasjert elevene, og dette står i kontrast til tidligere forskning. De fleste elevene var fornøyd med de deltakende metodene som hadde blitt anvendt for å lære bort romanifolkets historie, og virket veldig fornøyd med undervisningen. Undervisning om romanifolket kan se ut til å aktivere elevenes historiebevissthet ved at de blir mer opptatt av hvordan man kan lære av fortidens feil. Det kan også virke som at dette er et tema som kan bidra til å utfordre den mer utbredte tankegangen om at Norge er et perfekt land, og at menneskerettighetsbrudd er forbeholdt mindre utviklede land. Elevenes evne til å bruke kunnskapen om romanifolket til å diskutere mer dagsaktuelle menneskerettighetstema kan komme godt med i livet ellers. Skolen skal jo utdanne kritiske mennesker, og denne undervisningen kan bidra til å utdanne både kritiske og mer reflekterte mennesker som har en litt bredere og mer nyansert forståelse av hva menneskerettigheter faktisk handler om. Det er fortsatt mange mennesker som ikke får sine rettigheter respektert, og det er mye dagsaktuelt elevene kan klare å trekke tilbake til undervisningen.





# Abstract

This master's thesis explores the educational practice about the Romani history, combined with Human Rights Education (HRE). The questions discussed for this thesis are closely related to the theoretical framework for HRE. Furthermore, it is based on the assumption that the education about the Romani may help the students raise awareness about human right issues by directing focus towards education *for*, *about* and *through* HRE. In this thesis we will explore this issue by conducting semi-structured focus group interviews as a qualitative study with 14 upper secondary school students located in Trøndelag. Moreover, the interviews were constructed so that a self-made learning resource about the history of the Romani people may be practiced, which purpose was to try to enlighten HRE through participation.

The reason I've chosen this thesis is due to reports being made criticising the practice of education about national minorities in Norway. It has been reported that both students and teachers find the educational practice about national minorities as unnecessary and not relevant, in addition to being uninteresting. Due to my previous research I made the assumption that the learning practice may be found more interesting and relevant for teachers and students if it were to be connected to HRE. The purpose of this thesis is therefore to explore whether the combination of HRE and national minorities may be successful as a learning resource, and if so: Why and how is it successful?

I have investigated this by presenting and discussing four theoretical questions: 1) May the tutoring about the Romani people be made engaging when it is combined with HRE, 2) By learning about the Romani people, will the students become more aware about their own understanding of human rights, 3) By learning about the Romani people, will the students become conscious about the importance of tolerance and having a positive attitude to diversity, 4) May the learning resource about the Romani lead the students to a greater consciousness regarding the responsibility that every person has to ensure that the human rights are respected.

The use of the history of the Romani people seems to be beneficial to ensure that the students are made aware of the importance of the function of human rights in society. When analysing the interviews conducted with the students, it was clear that the issue was interesting and engaging for the students, which contradicts previous research about this issue. Most participants in this project were positive to the learning resource that I made about the history of the Romani people. By learning about the Romani people and their history, it may be argued that the students became aware of their role in history, and the students became interested in how we can learn from past mistakes made in our history. Furthermore, it may seem that this is a subject that may challenge our view on Norway as the "perfect country", and that violations of human rights are only to be found in less developed countries. Additionally, the ability of the students to practice their knowledge about the Romani people may benefit them regarding other current issues related to human rights. The educational system is supposed to encourage critical thinking, and it can be argued that this learning resource may contribute to this as well as a more nuanced understanding about human rights. There are still a lot of people whose human rights are being violated, and there are many subjects today that the students can reflect on by using their knowledge from this learning resource.



# Innhold

Sammendrag.....	v
Forkortelser/symboler .....	xi
1 Innledning .....	1
1.1 Oppgavens relevans.....	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	3
1.3 Politiske føringer .....	4
1.3.1 FNs erklæring om menneskerettighetsundervisning .....	4
1.3.2 Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap .....	5
1.3.3 Barnekonvensjonen .....	5
1.3.4 Læreplaner og opplæringsloven .....	6
1.4 Tidligere forskning .....	7
1.5 Oppgavens oppbygning .....	9
2 Teori.....	11
2.1 Menneskerettighetsundervisning .....	11
2.1.1 Ulike orienteringsmodeller for MRU .....	13
2.1.2 Deltakende undervisning i MRU.....	15
2.1.3 MRU - Utdanning for et transformativt medborgerskap? .....	16
2.1.4 MRU - Utdanning med et kosmopolitisk perspektiv .....	18
2.1.5 Hvordan kombinere MRU og historieundervisning .....	19
3 Metode.....	21
3.1 Epistemologisk utgangspunkt .....	21
3.2 Forskningsdesign.....	21
3.3 Metodevalg .....	22
3.4 Datautvalg .....	23
3.5 Utarbeidelse av undervisningsopplegg, responstekster og intervjuguide .....	23
3.6 Datainnsamling og transkripsjon .....	25
3.7 Dataanalyse .....	25
3.8 Etske refleksjoner .....	26
3.9 Reliabilitet og validitet.....	27
4 Analyse og diskusjon av funn .....	29
4.1 Beskrivelse av opplegg – knyttet opp mot MRU.....	29
4.2 Kategorier for analyse .....	33

4.2.1	Kunnskap og refleksjon om romanifolket .....	34
4.2.2	Utdanning 'om' menneskerettigheter - Menneskerettigheter og menneskerettighetsbrudd.....	39
4.2.3	Utdanning 'gjennom' menneskerettigheter - Effekten av deltakende undervisning .....	43
4.2.4	Utdanning 'for' menneskerettigheter .....	46
4.2.4.1	Toleranse og holdningsendring .....	46
4.2.4.2	Transformativt medborgerskap.....	49
4.3	Oppsummering av hovedfunn .....	53
5	Drøfting .....	55
5.1	Hvordan kan undervisning om Romanifolket engasjere elevene om den kobles til menneskerettighetsundervisning? .....	55
5.1.1	Deltakende metoder .....	55
5.1.2	Er menneskerettigheter engasjerende? .....	57
5.2	Hvordan kan undervisning om romanifolket gjøre at elevene blir mer bevisste sin egen forståelse av menneskerettighetene? .....	58
5.2.1	En bredere og mer nyansert forståelse? .....	58
5.3	Hvordan kan undervisningen bevisstgjøre elevene om hvorfor toleranse og forståelse for andre folkegrupper er viktig for samfunnet vi lever i? .....	60
5.3.1	Det kosmopolitiske perspektivet.....	60
5.4	Hvordan kan undervisningen gjøre at elevene blir mer bevisste at alle mennesker har et ansvar for at menneskerettighetene respekteres?.....	63
5.4.1	Det transformativt medborgerskapet.....	63
5.5	Hovedpunkter .....	64
6	Avslutning .....	67
6.1	Oppsummering .....	67
6.2	Praktiske implikasjoner.....	68
6.3	Videre forskning .....	68
	Referanser .....	70
	Vedlegg .....	73
	Vedlegg 1: Undervisningsopplegg .....	73
	Vedlegg 2: Refleksjonslogg .....	77
	Vedlegg 3: Intervjuguide .....	78
	Vedlegg 4: Samtykkeskjema .....	80

## Forkortelser/symboler

MRU	Menneskerettighetsundervisning
AI	Amnesty International
FN	Forente Nasjoner
TT	Tren Tanken
UDM	Utdanning for demokratisk medborgerskap
UDHR	Universal declaration of human rights
HRE	Human Rights Education

# 1 Innledning

I 1999 ratifiserte Norge Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter (A. B. Lund & Moen, 2011). Kravet for å få status som en nasjonal minoritet var at minoritetsgruppen hadde særegne etniske, kulturelle og språklige trekk, samt at de hadde en langvarig tilknytning til landet, og for Norges del var det fem minoritetsgrupper som fikk denne statusen (A. B. Lund & Moen, 2011). Romanifolket er en av disse fem, og de resterende fire er kvenene, romfolket, skogfinnene og jødene. Statusen innebærer at minoritetene får særskilte rettigheter sammenlignet med andre minoritetsgrupper, som for eksempel støtte til å ivareta kulturen og språket sitt. Noen år senere, da Norge fikk ny læreplan i 2006, ble begrepet nasjonale minoriteter inkludert i læreplanen for første gang (Kalsås, 2018). Samme år fikk romanifolket et eget museum med navn Glomdalsmuseet i Elverum, og for Norges del har dette museet fått en særstilling i formidlingen av Romanifolkets liv og historie (Kalsås, 2018).

Behandlingen av romanifolket har resultert i flere unnskyldninger fra statlig hold (Moen, 2009), men man kan hevde at unnskyldningen ikke har vært god nok i forhold til hva de ble utsatt for. Samtidig ser vi en tendens til at romanifolket som tema i skolen blir neglisjert. Midtbøen (2014a, p. 145) gjennomførte en større granskning av minoriteters representasjon i norske lærebøker, og her ser vi en tydelig tendens på at romanifolket er underrepresentert i forhold til for eksempel samene. Det samme gjelder de andre nasjonale minoritetene bortsett fra jødene. Mangelen på representasjon i lærebøkene kommer også til syne i mangelen på interesse blant elever og lærere. Den manglene interessen er i følge Midtbøen (2014b) slående, og elevene opplever nasjonale minoriteter som romani (tatere), kvener og skogfinner som irrelevante. Her kan det være en sammenheng med at de er marginalisert i lærebøkene. Midtbøen (2014b, p. 50) skriver i sin rapport om elev og lærerperspektivet på minoritetsundervisning at det er et gjennomgående mønster i intervjuene med elever at de oppfatter at de har hatt lite undervisning om de nasjonale minoritetene. Med dette som utgangspunkt så er det derfor ikke overaskende når vi leser Kalsås (2018) beskrive minoritetsundervisningen i norsk skole som mangelfull. Nasjonale minoriteter, og dermed romanifolket, skal være en del av undervisningen vår men måten det har blitt gjennomført har tydeligvis ikke vært god nok.

Hvis vi nå ser litt fremover i tid vil en ny norsk læreplan implementeres gradvis i årene som kommer, og hvis vi sammenligner denne læreplanen med den gamle ser vi at begrepet 'nasjonale minoriteter' har forsvunnet helt (Kunnskapsdepartementet, 2019). På tross av dette er det fortsatt nødvendig, og ikke minst aktuelt, å undervise om nasjonale minoriteter i skolen. Romanifolket, med sin særegne kultur og sin særegne historie, står for et betydelig bidrag til norsk historie og kultur, og dette fortjener en plass i undervisningen. Endringen i læreplanen gjør det derimot slik at lærere nå må tenke mer kreativt og utenfor boksen om de skal undervise om romanifolket i skolen. Det er enda usikkert hvordan romanifolket og de andre nasjonale minoritetene vil være representert i de nye læreverkene som kommer med den nye læreplanen, og det er det heller ingen vits i å spekulere i. For denne masteroppgaven vil jeg prøve å koble romanifolkets historie opp i mot et dagsaktuelt fagfelt som heter menneskerettighetsundervisning (MRU). Temaet for denne masteroppgaven blir derfor

undervisning om romanifolket innenfor MRU, og det vil være en form for utviklingsforskning for undervisningspraksis i norsk skole. Jeg har selv utformet et undervisningsopplegg om romanifolket som har blitt testet ut i den videregående skolen, og det skal forskes på om undervisningen om romanifolket kan bidra til å bevisstgjøre elevene om menneskerettighetsspørsmål.

I neste delkapittel skal vi se litt mer på hvorfor det er relevant å forske på romanifolkets historie, og på hvilken relevans mer forskning på MRU kan ha for norsk skole. I kapittel 1.2 presenteres oppgavens problemstilling samt de tilhørende forskningsspørsmålene vi skal prøve å undersøke gjennom denne masteroppgaven. I kapittel 1.3 skal vi se på noen internasjonale og nasjonale føringer som er viktige å ta hensyn til når man ønsker forske på og utvikle skolepraksis. Global, regional og nasjonal politikk er noe man må ta hensyn til og vi skal se på noen føringer som påvirker hvilke didaktiske valg lærere kan ta. Helt til slutt i innledningen vil vi ta for oss tidligere forskning om hvordan romanifolket har blitt behandlet som undervisningstema med fokus på norsk videregående skole. I det samme kapittelet vil det også presenteres tidligere forskning om MRU i Norge.

## 1.1 Oppgavens relevans

Denne oppgaven har en klar samfunnsmessig relevans ettersom vi lever i et land som blir mer og mer multikulturelt, og vi er avhengig av å utgjøre et fellesskap med andre etnisiteter og dette krever toleranse og respekt for det som er annerledes (Tronstad, 2016). Formidling av romanifolkets historie blir som tidligere nevnt nedprioritert av lærere, og verken lærere eller elever klarer å se hvorfor man bør jobbe med temaet (Kvittingen, 2015). Det betyr derimot ikke at man bør nedprioritere temaet. Tvert i mot så er det viktig å forske på hvordan man kan forbedre undervisningspraksisen om romanifolket, for dette kan være med på å gi oss en viktig innsikt i hvordan ulike kulturer fungerer, og hva som kan gå galt om man ikke finner ut hvordan man kan leve sammen. Kunnskapen vår om romanifolket er fortsatt den dag i dag preget av fordommer og stereotyper, og når vi hører begrepet romani er det flere som ikke vet forskjellen på romani og romfolk. Når vi hører begrepet 'tater', som igjen er et annet begrep for romanifolket, så har vi kanskje hørt en historie fra våre besteforeldre om spennende taterfølger som man fikk streng beskjed om å holde seg unna. Selv ble jeg fortalt av en kjenning at «Jeg husker taterne kom til bygda da jeg var ung. De var jo spennende, men de stjal jo også». Dette er fordommer som fortsatt lever i beste velgående. Det er lite som tyder på at romanifolket primært livnærte seg på å stjele, men de kunne finne på å stjele hvis det gjaldt å overleve. De ville helst gjøre seg fortjent til maten eller råvarene (Gotaas, 2017). Mye kan tyde på at vi vet for lite om romanifolket og deres skikker, levemåte og hvordan de har blitt behandlet av storsamfunnet. Da hjelper det også lite at lærere og elever har et distansert forhold til temaet og at det blir nedprioritert. Det faktum at romanifolket fortsatt er såpass misforstått og preget av stereotyper hos veldig mange mennesker, burde være en motivasjon til å ha mer om dem i skolen og ikke mindre. Dette gjelder spesielt nå som begrepet 'nasjonale minoriteter' er fjernet fra den kommende læreplanen i historie (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hvis lærere tidligere hadde vanskelig for å finne tid til disse typer tema, er det vanskelig å se for seg hvorfor det skal bli bedre nå. Derfor kan det være aktuelt å forbedre undervisningspraksisen om romanifolket. For i et samfunn som blir stadig mer multikulturelt trenger vi å lære hvilke konsekvenser det kan få når minoriteter blir forfulgt og diskriminert.

I tillegg til at det er nødvendig å forberede elever for et multikulturelt samfunn så behøver vi å lære mer om menneskerettigheter. Gjennom Norges tilknytning til FN og

Europarådet har vi både politiske og juridiske forpliktelser når det kommer til arbeidet for menneskerettighetene (Europarådet, 1950). De siste årene har det dessuten vært en del negativ oppmerksomhet rundt Norges arbeid med menneskerettigheter i og med at vi ved en rekke tilfeller har blitt dømt i den europeiske menneskerettighetsdomstolen (Lovdata, 2020). Derfor kan det være både av samfunnsmessig og av didaktisk relevans å koble romanifolkets historie inn mot MRU. MRU handler ikke bare om å lære om menneskerettighetene. Det handler også om å forstå hvorfor en må respektere alles rettigheter og hvorfor det er viktig med et tolerant samfunn hvor menneskerettighetene står støtt (Bajaj & Flowers, 2017). Slik representerer MRU et fagfelt hvor man kan fokusere på å fostre tolerante holdninger hos elevene, og dermed gjøre de bedre forberedt til å leve i et multikulturelt samfunn. I løpet av de tre siste tiårene har menneskerettighetsundervisning dukket opp som en viktig brikke i det generelle arbeidet for menneskerettigheter (Russell & Suarez, 2017, p. 28). Ved å tilføre menneskerettighetsdimensjonen til undervisning om romanifolket så får en altså koblet på et undervisningsfelt som blir satset på internasjonalt for tiden, og som vi kommer tilbake til i kapittel 1.3 ligger det flere internasjonale politiske føringer til grunn for at MRU skal praktiseres i skolen. Menneskerettighetsundervisning er relevant både for grunnskole og for videregående skole (Russell & Suarez, 2017, p. 20). Dessverre ser vi ikke så ofte at MRU blir implementert i klasserommet grunnet manglende politiske vilje og manglende trening for lærerne (Russell & Suarez, 2017, p. 35). Dette gjør forskning på MRU relevant. Vi trenger konkrete innfallsvinkler for å innlemme MRU i skolefagene i den norske skole, og i dette prosjektet skal vi undersøke om historiefaget, og da først og fremst romanifolkets historie, utgjør et passende fag og et passende tema hvor MRU kan implementeres på en god måte.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling for oppgaven er som følgende:

**«Hvordan kan undervisning om romanifolkets historie fremme en bevisstgjøring om menneskerettigheter og samfunnsansvar hos elever i den videregående skolen?»**

Jeg har dessuten utformet noen forskningsspørsmål som blir underliggende denne problemstillingen, og de utdyper mer hva prosjektet skal dreie seg om.

1. Hvordan kan undervisningen om Romanifolket engasjere elevene om den kobles til menneskerettighetsundervisning?

Ettersom ønsket med dette prosjektet er å forbedre undervisningspraksisen om romanifolket i skolen er dette et viktig spørsmål å se på. Er det gitt at romanifolket skal være et kjedelig tema å lære om, eller har dette en sammenheng med at temaet er blitt nedprioritert både av lærere og av lærebøker?

2. Hvordan kan undervisning om romanifolket gjøre at elevene blir mer bevisste sin egen forståelse om menneskerettighetene?

Med dette spørsmålet vil jeg utforske om undervisningen hjelper elevene å bli mer bevisste sine egne, men også andres, holdninger. Dette går over på om kunnskapen elevene tilegner seg gjennom undervisningsopplegget har en overføringsverdi til samfunnet vi lever i. Klarer elevene å bli mer bevisst hvordan dårlige holdninger påvirker historien, og er det noe vi kan lære av fortiden og ta med oss videre når vi tar et dypdykk i romanifolkets historie?



3. Hvordan kan undervisningen bevisstgjøre elevene om hvorfor toleranse og forståelse for andre folkegrupper er viktig for samfunnet vi lever i?
4. Hvordan kan undervisningen gjøre at elevene blir mer bevisste at alle mennesker har et ansvar for at menneskerettighetene respekteres?

Disse forskningsspørsmålene er nærliggende de forrige, og kan kobles opp mot det kosmopolitiske og det transformativt perspektivet man finner i MRU. Med disse spørsmålene ønsker jeg å undersøke dypere hvilken bevisstgjøring elevene går gjennom. Problemstillingen og forskningsspørsmålene tar utgangspunkt i allerede eksisterende forskning om MRU. I tillegg tar de utgangspunkt i mine egne antagelser om at undervisning om romanifolket kan bidra til bedre holdninger, økt toleranse, og en større forståelse for hvorfor det er viktig å kjempe for andres rettigheter. Tidligere forskning om undervisningspraksisen om romanifolket i norsk skole både inspirerte og irriterte meg, og ga meg noen klare tanker om hva som kan prøves ut, og som kanskje kan forbedre denne praksisen. Vi skal se nærmere på forskningen om tidligere undervisningspraksis knyttet til nasjonale minoriteter i Norge og på MRU som fagfelt, men først skal vi se på noen viktige politiske føringer som gjør forskningen relevant for Norge og norsk skole.

### 1.3 Politiske føringer

Det er en god del nasjonale og internasjonale politiske føringer som påvirker hvordan norsk skole skal utøves i praksis, og for å forstå hvilke valg som er tatt underveis i denne oppgaven er det hensiktsmessig med en gjennomgang av de viktigste politiske føringene. Politiske føringer er noe en må ta hensyn til, men samtidig gir de oppgaven en ekstra samfunnsmessig relevans ettersom det viser at Norge er en del av et større globalt samfunn.

#### 1.3.1 FNs erklæring om menneskerettighetsundervisning

Menneskerettighetserklæringen fra 1948 var det første virkelige globale prosjektet for å innføre en universell forståelse for at mennesket har noen iboende rettigheter som skal opprettholdes (UN, 1948). FN er naturlig nok også den øverste autoritet hva gjelder menneskerettighetene, og i nyere tid har MRU vært et viktig fokusområde. Mellom 1995 og 2004 fant FNs tiår for menneskerettighetsundervisning sted, og det var i denne perioden at MRU begynte å utvikle seg (Russell & Suarez, 2017). For å bygge videre på dette innførte FN verdensprogrammet for menneskerettighetsundervisning i 2005, og den første fasen vektla undervisning i grunnskole og videregående skole (Russell & Suarez, 2017). Det mest aktuelle for denne oppgaven er FNs erklæring om menneskerettighetsundervisning av 2011 som virkelig plasserte MRU på kartet da den ble vedtatt av FNs generalforsamling. En erklæring er ikke så mektig som en traktat, men med dette viste FN at de var seriøse hva gjaldt satsningen på MRU. Dette innebar også at FN ville at alle medlemsland skulle øke satsingen på MRU, og derfor har dette gjort MRU mer aktuelt, også for Norge. FN krever blant annet at

«States should take appropriate measures to ensure the effective implementation of and follow-up to the present Declaration and make the necessary resources available in this regard.» (H. R. C. UN, 2011 Artikkel 14).

Timing er slik sett perfekt for å utforske om undervisning om romanifolket i historiefaget dekker kravene for MRU. FNs føringer krever at vi ikke nøyer oss med utdanning for et demokratisk medborgerskap, men at dette suppleres av et mer globalt fokus hvor internasjonale verdier som menneskerettigheter får mer plass i undervisningen.

### 1.3.2 Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap

Navnet på denne pakten viser oss et problem med forståelsen av MRU som er kjeft å ta høyde for. Europarådet har ikke alltid skilt mellom utdanning for et demokratisk medborgerskap og menneskerettighetsundervisning, og heller tatt det for gitt at de dekker det samme området og bryr seg om de samme tingene (Osler & Starkey, 2010). I praksis, og dette blir sett nærmere på i kapittel 2.1.4, kan disse to retningene være ganske ulike. Europarådet beskriver selv forholdet slik:

«Menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap er nært beslektede og utfyller hverandre. De avviker mer i fokus og omfang enn i mål og metoder. Opplæring til demokratisk medborgerskap legger i hovedsak vekt på demokratiske rettigheter og plikter og aktiv deltakelse i forhold til sivile, politiske, sosiale, økonomiske, rettslige og kulturelle samfunnsområder, mens menneskerettighetsundervisning gjelder det bredere spekteret av menneskerettigheter og grunnleggende friheter i alle deler av menneskers liv.» (Europarådet, 2010, p. 11)

Pakten sier dessuten at målet er at alle som befinner seg innenfor et land som er medlem i Europarådet skal «ha tilgang til menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap» (Europarådet, 2010, p. 11). Som medlem av Europarådet er altså Norge pliktig til å sørge for at alle som bor her til lands har tilgang til MRU. Dette er tydeligere retningslinjer enn FN sine fra forrige delkapittel. Det er den allerede nevnte misforståelsen om at MRU og UDM er det samme som gjør at dette blir aktuelt for min oppgave. Denne misforståelsen synliggjøres i overordnet del av norsk læreplan (2017) hvor demokrati og medborgerskap har blitt et eget tverrfaglig tema, men hvor MRU har uteblitt. I kapittel 2.1.4 kommer jeg tilbake til hvorfor dette kan være problematisk, og dette gjør denne oppgaven mer aktuell.

### 1.3.3 Barnekonvensjonen

Osler & Starkey (2010) argumenterer for at barns rettigheter er noe som påvirker utdanning i stor grad. Vi som er lærere må være bevisst om barns rettigheter men det må også de som legger føringer i skolen eller samfunnet forøvrige. Gjennom barnekonvensjonen har barnet rett til å bli hørt og sett, og dette gjelder også gjennom utdanning. De har rett til en utdanning for og om menneskerettigheter, og stater som har ratifisert barnekonvensjonen er pålagt å promotere en utdanning for fredelig sameksistens med andre folk i vår globaliserte verden (Osler & Starkey, 2010, s. 107). Artikkel 28 av barnekonvensjonen beskriver barnets rett til utdanning, og at alle barn uansett bakgrunn skal ha de samme mulighetene (UN, 1989). Kanskje enda mer relevant for dette prosjektet er artikkel 29 som forklarer hva innholdet av utdanningen skal være:

«Partene er enige om at barnets utdanning skal ta sikte på:

- a) å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig,
- b) å utvikle respekt for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter og for prinsippene nedfelt i De forente nasjoners pakt,
- c) å utvikle respekt for barnets foreldre, dets egen kulturelle identitet, språk og verdier, for de nasjonale verdier i det land barnet bor, landet hvor han eller hun eventuelt kommer fra og for kulturer som er forskjellige fra barnets egen kultur,

d) å forberede barnet til et ansvarlig liv i et fritt samfunn i en ånd av forståelse, fred, toleranse, likestilling mellom kjønnene og vennskap mellom alle folkeslag, etniske, nasjonale og religiøse grupper og personer som tilhører urbefolkningen,

e) å fremme respekten for det naturlige miljø.» (UN, 1989, p. 23, Artikkel 29)

Barnekonvensjonen uttaler altså eksplisitt at utdanningen skal sørge for å utvikle barnets respekt for menneskerettighetene. Utdanningen skal også hjelpe barnet å utvikle respekt for egen og andres kultur, og promotere forståelse og toleranse overfor blant annet nasjonale minoriteter. Sånn sett er Norge forpliktet gjennom barnekonvensjonen å sørge for at utdanningen inneholder menneskerettighetsundervisning.

#### 1.3.4 Læreplaner og opplæringsloven

I dette underkapittelet skal jeg legge frem noen aktuelle politiske føringer som lærere må ta høyde for når det gjelder undervisning om romanifolket og nasjonale minoriteter i den videregående skolen. Dagens læreplan nevner nasjonale minoriteter eksplisitt, og så lenge denne læreplanen er fungerende så må lærere undervise om nasjonale minoriteter:

«Gjøre rede for den norske nasjonalstatens politikk overfor urfolk, nasjonale og etniske minoriteter på 1800- og 1900-tallet, og diskutere noen konsekvenser av denne politikken» (Kunnskapsdepartementet, 2009, p. 6).

Men som tidligere nevnt så forsvinner begrepet helt fra den nye læreplanen som innføres fra 2021. Som vi har sett så er dette allerede et tema som har blitt neglisjert i undervisningen, og når ny læreplan innføres er det viktig at det finnes læringsressurser tilgjengelig om dette temaet som kan anvendes av lærere. Derfor er det veldig aktuelt å forske på nettopp dette temaet. Den nye læreplanen som skal innføres har to kompetansemål som kan være aktuell å bruke som argument for å undervise, og dermed også forske på undervisning, om romanifolket:

«analysere hvordan framstillinger av fortiden har blitt brukt i Norge for å skape nasjonal identitet og drøfte hvilke virkninger dette har hatt for ulike grupper»

«utforske hvordan mennesker har arbeidet for myndiggjøring og frigjøring i norsk og samisk historie, og gjøre rede for hvordan de samtidig har bidratt til utviklingen av demokratiet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 7)

Romanifolkets historie er meget relevant hvis man skal vise frem de negative virkningene av nasjonalismen i Norge og deres kamp for myndiggjøring og frigjøring gjør også historien deres relevant å bruke. Selv om begrepet nasjonale minoriteter nå uteblir fra læreplanene er det altså aktuelt å bruke deres historie allikevel, og her kan man også trekke inn den overordnede læreplanen som sier at:

«Fem folkegrupper med århundrelang tilknytning til Norge har status som nasjonale minoriteter i tråd med våre internasjonale forpliktelser: jøder, kvener/norskfinner, skogfinner, rom og romanifolket/tatere. Disse folkegruppene har bidratt til å forme den norske kulturarven, og opplæringen skal gi kunnskap om disse folkegruppene.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, p. 5)

Den overordnede læreplanen gjør denne forskningen aktuell av flere grunner. Den sier blant annet at undervisningen skal «formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2017, p. 5). Verdier som trengs for å delta i mangfoldet i verden kan knyttes til menneskerettighetene. Menneskerettighetsundervisning gir undervisningen et globalt perspektiv og kan gjøre oss mer forberedt på å takle globale spørsmål. Med bakgrunn i

overordnet del så blir altså både nasjonale minoriteter og MRU aktuelt å forske på i norsk skole. Dessuten skal opplæringen i norsk skole «være i samsvar med menneskerettighetene, samtidig som elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Til slutt synes jeg det er greit å trekke inn opplæringsloven som også har noen viktige punkter som viser hvorfor denne form for undervisning er viktig å forske på og videreutvikle. Opplæringen skal åpne dører mot verden og bidra til å utvikle elevenes kunnskap om vår felles internasjonale kulturtradisjon (Opplæringsloven, 1998§ 1.1). Opplæringen skal dessuten gi innsikt i kulturelt mangfold, og den skal hjelpe elevene å utvikle holdninger for å kunne delta i ulike fellesskap i samfunnet vårt (Opplæringsloven, 1998 § 1.1). Overordnet del av læreplan og opplæringslov gir altså en klar beskjed om at menneskerettigheter, mangfold og globale perspektiver er viktig for opplæring i norsk skole, og dermed er det på sin plass å forske på MRU, gjennom å fokusere på romanifolkets historie, og om MRU kan hjelpe elevene og bli bevisste hvorfor vi trenger menneskerettigheter og hvorfor vi må være tolerante og fremvise gode holdninger i møte med andre folkegrupper.

## 1.4 Tidligere forskning

Det finnes mye forskning på hvordan romanifolket har blitt behandlet, men det virker som det har blitt forsket mindre på vår kunnskap om dem i kjølvannet av beklagelsene om innlemmelsen i norsk læreplan. Midtbøen (2014a, 2014b) sine rapporter om nasjonale minoriteter i skolen har vært et viktig utgangspunkt for denne masteroppgaven og disse vil utdypes litt mer her. I tillegg har Kålsås (2018) sin doktorgrad gitt oss et viktig innblikk i feltet. Norsk skole har historisk sett vært et negativt sted for romanifolket. Som nevnt innledningsvis har romanifolket blitt utsatt for en brutal fornorskingspolitikk gjennom historien, og norsk skole spilte en sentral rolle i denne prosessen (A. B. Lund & Moen, 2011). Fra 1800-tallet var nasjonalismen rådende, og forutsetningen for nasjonalstaten som var rådende tankegang i tiden var «ett land, ett folk og ett språk» (A. B. Lund & Moen, 2011). I moderne tid så virker det som om skolen fortsatt har mange av de samme utfordringene hva gjelder det forestilte fellesskapet, og flere påpeker at det fortsatt preges av «visjonen om én kultur, ett språk og ett folk» (A. B. Lund & Moen, 2011), mens avvikende identiteter kan overses. I en slik skole blir verken historien eller kulturen til de nasjonale minoritetene synlige for etnisk norske elever, og vi mislykkes slik sett i skolen i å møte mangfoldet i Norge.

Den mangelfulle behandlingen av nasjonale minoriteter i norsk skole kommer også til syne i Midtbøen (2014a) sin kartlegging av norske læreverk. I en undersøkelse av 8 historiebøker fra den videregående skolen ser vi at begrepet romani/tater er nevnt kun 36 ganger, og sammenlignet med same/samisk som er nevnt 711 ganger og jøde/jødisk som er jevnt 795 ganger så er dette et betraktelig lavt funn (Midtbøen et al., 2014a, p. 38). Midtbøen (2014b) påpekte dessuten at den neglisjerte posisjonen i lærebøkene var en av grunnene til at lærere ikke følte det var nødvendig å undervise om dem. En lærer som ble intervjuet sa følgende vedrørende undervisning om romanifolket:

«Hvis det er sånn at vi skal undervise mer om [nasjonale minoriteter], så burde det stå i kompetansemålene for ungdomstrinnet. Men hvis det nå skulle komme inn i læreplanen så er det jo ikke sånn at vi her på skolen får nye bøker av den grunn. Vi får ikke nye bøker. Så da må det i så fall komme noen små hefter som vi får, som vi kan bruke for å lære elevene» (Midtbøen et al., 2014b, p. 34)

I skrivende stund er nasjonale minoriteter kun nevnt i læreplanen for den videregående skolen, men ved overgangen til den nye læreplanen forsvinner den der også. Hvis vi skal ta Midtbøens (2014b) rapport som utgangspunkt kan dette føre til en ytterligere forverring i den ellers så viktige kunnskapen om våre nasjonale minoriteter. Et annet problem vi står overfor er at den undervisningen som gjennomføres om romanifolket gir oss ikke et godt innblikk i historien. Kålsås (2018) påpeker at minoritetshistorien enten legges frem som et glansbilde som fokuserer på minoritetens egenart eller som et offerbilde som kun fokuserer på myndighetenes overgrep.

«Med dette blir minoriteten teken ut av den narrative heilskapen som læreboka skapar. Konsekvensen ser ut til å vere at minoritetsgruppene blir særeigne grupper med ei særeigen historie, som ikkje kan forståast som ein del av andre historiske prosessar eller einingar.» (Kalsås, 2018, p. 226).

I dette prosjekt vil mye av fokuset være på overgrepene, men i undervisningsopplegget som har blitt utviklet for dette prosjektet er det forsøkt å skape en mer nyansert fremstilling av romanifolkets historie. Ut i fra forskningen som er presentert her kan det virke som at det er en vrien oppgave å undervise om romanifolket på en hensiktsmessig måte, og det var derfor tanken om å koble det sammen med MRU slo meg.

Siden MRU er et såpass nytt felt så var det utfordrende å finne tidligere forskning på MRU i praksis i norsk skole. Osler (2016) sitt bidrag til MRU har vært betydelig og henne vil vi komme tilbake til i teorikapittelet, og hennes bidrag om nasjonale fortellinger fra boken *Crossing Borders* er relevant å se på her. MRU burde på papiret være enkelt å garantere i et velutviklet demokratisk land som det Norge er, men Osler (2016, p. 113) påpeker at i skolen blir det alt for ofte presentert en 'upbeat' versjon av den nasjonale historien som ignorerer vanskelige saker fra fortiden. I Norge er det en sterk tradisjon for demokratisk utdanning, og selv om mangfoldet er en viktig del av, og en forutsetning for, demokratiet vårt så er det mye som tyder på at lærere ikke føler seg selvsikre nok i å forberede elever til å ta del i et multikulturelt samfunn (Osler, 2016, p. 123). Denne usikkerheten kan ofte føre til misforståelser mellom lærere og minoritets elever som føler at lærerne har lave forventninger til dem, og at de trenger mer hjelp til å forstå hva demokrati er.

I møtet med mangfoldet, påpeker Osler (2016) at Norge fortsetter å promotere viktigheten av en tydelig nasjonal identitet som forstås som forankret i norsk historie, språk og kultur. I møte med en verden som blir mer og mer global og kompleks blir vi innesluttet, og våre egne minoriteter blir enten marginalisert eller usynliggjort (Osler, 2016). Vi ender opp med å ha denne 'upbeat'-versjonen av norsk historie som kun fokuserer på alt det flotte vi har fått til og vårt velutviklede demokrati som alle elevene skal utdannes til å ta del i. Vi glemmer hvordan mangfoldet har vært med på å prege utviklingen av det norske demokratiet, og vi glemmer hvordan det norske demokratiet har påført ganske stor skade på mangfoldet. Det blir som Kålsås (2018) påpeker at minoritetshistorien sklir ut og blir sin egen greie på utsiden av norsk historie. Det er derfor viktig at MRU får en større plass i forhold til demokratiutdanning. Det kan rett og slett hjelpe oss å møte de globale utfordringene på en bedre måte. Vi må kunne tørre å granske oss selv, og ikke bare male et bilde av Norge som et perfekt land. Som Vesterdal (2016) nevner bruker vi gjerne oss selv som et bilde på hvordan demokrati og menneskerettigheter fungerer i praksis. Noe så udemokratisk som menneskerettighetsbrudd er gjerne noe som skjer i andre land, og vi glemmer å granske oss selv.

Hadi Strømmen Lile (2019a) påpeker faktisk at Norge har fått internasjonal kritikk for at vi har hatt for lite fokus på MRU i vår skolepolitikk. Lile (2019a) understreker at selv om

Norge har menneskerettighetene delvis integrert i utdanningen, er det ikke blitt gjort nok for å integrere menneskerettighetene i utdanningsmålene, samt planene, for norsk skole. Det har heller ikke blitt utformet en nasjonal plan for å realisere MRU, fordi vi ikke ser nødvendigheten av det (Lile, 2019a). Uten en konkret plan for hvordan MRU skal utføres i praksis i den norske skolen frykter Lile (2019b) at læring om for eksempel samenes rettigheter kan få negative utfall:

«Having said that, the curriculum plans does indeed include some learning outcomes designed to promote respect for human rights and the rights of Sámi people; but without any overall plan on HRE some of these learning outcomes might very well instil negative attitudes despite their good intentions» (Lile, 2019b).

Samlet sett viser tidligere forskning at den norske minoritetshistorien har blitt nedprioritert i skolen. Historien om romanifolket har blitt fremstilt alt for lite nyansert, og vi har ikke mestret å inkludere historien deres i den dominerende norske grunnfortellingen (Kalsås, 2018). Romanifolket blir plassert på utsiden, og vi lykkes ikke i å undervise om temaet på en måte som gjør at elevene får et godt læringsutbytte. Demokratisk utdanning kan føre til at vi blir for ukritiske til den såkalte norske nasjonale identiteten. MRU kan kanskje bidra til en mer balansert forståelse av medborgerskap som lykkes bedre i å inkludere de som er annerledes. Det kan derfor være interessant å forske på undervisning om romanifolket satt i et menneskerettighetsperspektiv.

## 1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av 6 kapitler. Det første kapitlet har lagt frem tema og problemstilling for oppgaven samt tidligere forskning og hvilken samfunnsmessig og didaktisk relevans oppgaven har. Kapittel 2 er oppgavens teorikapittel, og her vil jeg gå gjennom det teoretiske grunnlaget for analysen. Kapittel 3 tar for seg alle de metodiske valgene jeg har gjort underveis i prosjektet, og en refleksjon om oppgaven faktisk tar for seg det jeg har vært ute etter å finne ut av. I kapittel 4 vil undervisningsopplegget som er utgangspunktet for forskningen beskrives mer inngående før analysen av fokusgruppeintervjuene og refleksjonsloggene presenteres. I kapittel 5 vil forskningsspørsmålene drøftes i lys av empirien fra kapittel 4 og teorien fra kapittel 2, og gjennom denne drøftingen vil jeg forsøke å finne et svar på problemstillingen. I kapittel 6, som er avslutningen på oppgaven, vil jeg oppsummere hovedfunnene fra drøftingen, og presentere de svarene jeg har kommet frem til.



## 2 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teorien som jeg kommer til å ta utgangspunkt i når jeg kommer til oppgavens analyse og oppgavens drøfting. Forskningen i denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan undervisningen om romanifolket kan utvikles eller forbedres hvis den kobles opp mot det som kalles for 'menneskerettighetsundervisning' (MRU). Det er derfor MRU som har fokuset i dette teoretiske kapittelet. Først vil jeg presentere det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for MRU, og gjøre rede for noen ulike retninger man kan ta innenfor dette feltet. Flere har skrevet om MRU, men til denne masteroppgaven har jeg lagt mest vekt på Osler & Starkey (2010) sin bok som tar for seg emnet på en overordnet og veldig teoretisk måte, samt Monisha Bajajs (2017) antologi om MRU som også har en mer praksisrettet vinkling med seg. I tillegg har jeg vektlagt Lücke, Tibbitts, Engel, and Fenner (2016) sin antologi som utforsker en blandet tilnærming mellom MRU og historieundervisning. Først vil kapittel 2.1 ta for seg generelle teorier og definisjoner om MRU, før kapittel 2.1.1 vil utdype mer om deltakende undervisning og dens funksjon innen fagfeltet. Deretter vil 2.1.2 og 2.1.3 gå mer i dybden på teori tilknyttet den transformativ og den kosmopolitiske siden ved MRU, før teoridelen avsluttes med kapittel 2.1.4 som legger frem teori om hvordan MRU og historieundervisning kan kombineres.

### 2.1 Menneskerettighetsundervisning

Dette kapittelet vil ikke fokusere for mye på den universelle menneskerettighetserklæringen, og vil primært ta for seg teori knyttet til feltet MRU. MRU er et relativt nytt felt innen utdanning og skole hvor det handler om å lære om rettigheter samtidig som det er et fokus på å utvide sin respekt for andre mennesker (Bajaj, 2017, p. 1). Menneskerettigheter er kodifisert i internasjonal lov og skal opprettholdes av nasjonale lover, så et underliggende mål med MRU er naturlig nok å bidra til å hindre menneskerettighetsbrudd (F. L. Tibbitts, 2017, p. 71). Amnesty International (AI) har utviklet et slags rammeverk for MRU ved å utheve tre preposisjoner som viser til forholdet mellom utdanning og menneskerettigheter. Målet er at man skal ha:

«utdanning *om* menneskerettigheter (kognitivt), utdanning *gjennom* menneskerettigheter (Deltakende metoder som bygger ferdighetene for aktivt borgerskap) og utdanning *for* menneskerettigheter (utvikle elevenes evner til å handle i møte med urettferdighet)» (Bajaj, 2017, p. 4).

Utdanning om, gjennom og for er som vi senere kommer tilbake til også sentralt i FNs mest utviklede definisjoner om retningen. FN har nemlig hatt et stort fokus på MRU de siste tiårene, hvor de blant annet har jobbet for å få medlemslandene til å integrere MRU i sine nasjonale læreplaner (Bajaj, 2017). Dette arbeidet har falt innenfor det som blir kalt 'tiåret for menneskerettighetsundervisning' som i utgangspunktet fant sted mellom 1995 og 2004 (Bajaj, 2017, p. 3). FNs verdensprogram for MRU skulle bygge videre på arbeidet som ble påbegynt tidligere, og fordelt på ulike faser har FN hatt ulike fokus for utviklingen av MRU, og dette inkluderer arbeid med MRU for grunnskole, videregående og til trening for alt fra militære til media (Russell & Suarez, 2017). FN definerer MRU



som utdanning og informasjon som tar sikte på å bygge en universell menneskerettskultur. Denne kulturen skal formes for blant annet å styrke respekten for menneskerettigheter og grunnleggende friheter samt promotere forståelse og toleranse mellom ulike folkegrupper (Bajaj, 2017). Sentralt i FNs forståelse av MRU er at kunnskap om menneskerettigheter er viktig, og at toleransen overfor andre mennesker er basert på denne kunnskapen (Bajaj, 2017, p. 4). AI fokuserer mer på våre ansvar for å bli mer bevisste på hva menneskerettighetene innebærer, og at vi er aktive i å forsvare våre og alle andres rettigheter. AI definerer derfor MRU som en tilsiktet, deltakende praksis som håper å myndiggjøre enkeltindivider, grupper og samfunn gjennom å opparbeide kunnskap, ferdigheter og holdninger som er forenelig med internasjonalt anerkjente prinsipper, og hvor målet er kjempe og jobbe for at alles rettigheter skal ivaretas (Bajaj, 2011).

Der FN er ute etter å utvikle en definisjon som kan fungere som en ledetråd for nasjonal lovgivning er AIs definisjon opptatt av å plassere et større ansvar på de som lærer om menneskerettigheter, og at de har et ansvar for å arbeide for at alle har like rettigheter (Bajaj, 2011, p. 485). På leting etter en definisjon av MRU så ser man altså at dette har et ganske stort omfang. I følge Bajaj (2017) vil MRU kunne fremstå annerledes i undervisningen fra sted til sted, fra folkegruppe til folkegruppe, og over ulike aldersnivå, og på grunn av dette kan innholdet og omfanget til MRU variere en hel del. Nettopp derfor er det nesten umulig å gi en enkel oppskrift på hvordan MRU skal gjennomføres, og man er alltid nødt til å tilpasse ut i fra situasjonen en selv er i som lærer. FN og AI gir oss verdifulle retningslinjer som vi kan følge, og FNs fokus på MRU gir oss en viktig overnasjonal organisasjon som vi kan støtte praksisen vår på. I FNs erklæring om 'menneskerettighetsundervisning og trening' fra 2011 brukte de de samme tre preposisjonene som AI har brukt for å gi en oversikt over hva MRU bør omfatte:

«2. Human rights education and training encompasses:

(a) Education about human rights, which includes providing knowledge and understanding of human rights norms and principles, the values that underpin them and the mechanisms for their protection;

(b) Education through human rights, which includes learning and teaching in a way that respects the rights of both educators and learners;

(c) Education for human rights, which includes empowering persons to enjoy and exercise their rights and to respect and uphold the rights of others. » (H. R. C. UN, 2011, p. Artikkel 2.2).

Engel, Fenner, Lücke, and Tibbitts (2016) oppsummerer denne inndelingen med at MRU handler om å utvikle den kunnskapen, de holdningene og de ferdighetene som trengs for å realisere menneskerettighetene. 'Kunnskapen' i dette tilfellet er knyttet til 'utdanning om menneskerettigheter'. Som FN er inne på bør elevene sikres en forståelse av normene og prinsippene som utgjør menneskerettighetserklæringen, og det er viktig at elevene forstår hva erklæringen tar for seg, og at den skal gjelde for alle mennesker. Når det kommer til 'utdanning om menneskerettigheter' er det viktig å ikke legge frem menneskerettighetserklæringen som en ufeilbar moralkode som man skal følge uten å tenke seg om, for som det meste annet må denne også være åpen for diskusjon (Engel, Fenner, Lücke, et al., 2016, p. 65). Videre så handler 'holdningene' om 'utdanningen gjennom menneskerettigheter'. Som FN beskrev overfor handler dette om at utdanningen skal respektere rettighetene til både lærere og elever, og dette handler om

å sikre et læringsmiljø hvor menneskerettighetskulturen blir respektert og ivaretatt. Dette kan være at læreren sørger for at alle elever har de samme mulighetene til å delta, og at metodene og innholdet i undervisningen støtter opp om de riktige holdningene som utdanningen skal sørge for (Engel, Fenner, Lücke, et al., 2016, p. 66). Det siste punktet hos FN er 'utdanning for menneskerettigheter' og dette utgjør det Engel, Fenner, Lücke, et al. (2016) ser på som 'ferdigheter'. Dette punktet handler altså om å utvikle sine egne ferdigheter når det kommer til å styrke menneskerettighetene. Dette dreier seg blant annet om kritisk tenkning, og at eleven skal bli utstyrt med de ferdighetene som gjør at hen kan bidra til å endre eller forbedre ulike strukturer man møter på, eller er en del av, i samfunnet (Engel, Fenner, Lücke, et al., 2016, p. 66)

### 2.1.1 Ulike orienteringsmodeller for MRU

Felisa Tibbitts (2017) har bidratt med tre modeller for MRU som kan gi en god oversikt over feltet, og hva man kan ta hensyn til når man planlegger for MRU. Modellene hun presenterer er 1. Verdier og bevissthet/sosialiseringsmodellen, 2. Ansvarlighet / Profesjonell utviklingsmodellen, og 3. Aktivisme/Transformasjonsmodellen (Egne oversettelser) (F. L. Tibbitts, 2017, p. 83). Det er den første modellen som er mest vanlig innen utdanning, og en utfordring her er å utvikle et læringsmiljø som klarer å styre unna 'bank-konseptet' som Freire (2003) advarer om (se kapittel 2.1.2), hvor utdanningen er vel mye basert på en enveiskommunikasjon fra lærer til elever. Dette er en modell som har som mål at man overfører de riktige verdiene til elever gjennom en slags sosialiseringsprosess i skolen. Tibbitts (2016, p. 85) presiserer at denne modellen kan virke litt uferdig, da MRU skal ha et fokus på utdanning 'for', 'gjennom' og 'om' menneskerettighet, og denne modellen mangler et større fokus på kritisk tenkning og sosial transformasjon. Det blir lærerens ansvar å supplere denne modellen med læringsaktiviteter som sørger for et større engasjement hos elevene, og da kommer man over på den 3. modellen. Den 2. modellen er ferdighetsorientert og i følge Tibbitts (2017) er målgruppen for denne modellen eldre enn studenter i den videregående skolen. Det samme gjelder modell nr. 3, som handler om å bli mer aktive når det kommer til å beskytte og promotere menneskerettigheter, hvor 'elevmassen' i utgangspunktet deltar på frivillig basis. Allikevel kan en gjøre lurt i å implementere elementer fra modell 2 og 3 inn i modell 1 hvis man er lærer. Som sagt så mener Tibbitts (2017) at man risikerer å få en litt ufullstendig tilnærming til MRU i skolen ved å kun drive opplæring om menneskerettigheter, og denne problemstillingen vil jeg komme tilbake til i de neste kapitlene i teoridelen.

MRU er som vi ser langt i fra en ensidig forstått praksis, og det ulike ideologiske innholdet reflekterer ofte de lokale, nasjonale og internasjonale maktinstitusjonene hvor utdanningen gjennomføres. I tillegg til Tibbitts (2017) sine modeller er det derfor også relevant å se på Bajaj sin oversikt over tre ulike ideologiske orienteringsmåter man kan identifisere innenfor MRU. Bajaj (2011) poengterer at disse tre måtene å orientere seg innen MRU er ikke noe som utelukker de andre, og selv om målene ofte kan være de samme mener Bajaj (2011, p. 489) at den ideologiske orienteringen til de fleste initiativ innen feltet MRU har sitt utgangspunkt i disse tre kategoriene: 1. MRU for globalt borgerskap, 2. MRU for sameksistens og 3. MRU for transformativ handling. MRU for globalt borgerskap har som mål gi elevene tilhørighet til et internasjonalt samfunn gjennom å gi den kunnskapen og de ferdighetene som er relatert til universelle verdier og standarder (Bajaj, 2011, p. 489). MRU for sameksistens fokuserer på mellommenneskelige forhold samt forhold mellom grupper, og fokuserer på hvordan man kan leve sammen, eller i sameksistens (Bajaj, 2011, p. 490). MRU for transformativ

handling fokuserer først og fremst på elever som er marginalisert når det kommer til økonomisk og politisk makt, og hvor MRU involverer en prosess for å forstå sin egen virkelighet (Bajaj, 2011, p. 490).

MRU for globalt borgerskap er en modell som Bajaj (2011, p. 490) beskriver som et prosjekt for å skape en global bevissthet for menneskerettigheter hvor alle blir borgere av et slags globalt fellesskap fremfor bare nasjonale borgere. Mye av fokuset for modellen når det kommer til undervisning vil være internasjonale avtaler og regler, og man ønsker altså at elevene blir såkalte globale medborgere. Siden målet er å oppnå et felles globalt borgerskap blir et naturlig å koble denne modellen opp i mot 'utdanning om menneskerettigheter'. Denne modellen drar tydelig inspirasjon fra det kosmopolitiske perspektivet som jeg kommer tilbake til i kapittel 2.1.4. MRU for sameksistens er en modell som i følge Bajaj (2011) handler om å presentere informasjon om 'de andre' i samfunnet vårt. Fokuset er altså på grupper som kan ha blitt kneblet i tidligere presenterte historiske fremstillinger, og nå ser man at det er på tide med å ta et oppgjør med en historie preget av vold og undertrykkelse (Bajaj, 2011, p. 492). Denne tilnærmingen vektlegger ofte minoriteters rettigheter og mangfold som en viktig del av rammeverket for menneskerettighetene, og det er viktig at man presenterer informasjon om disse gruppene som kan bidra til en større forståelse på tvers av ulike etnisiteter eller andre grupperinger (Bajaj, 2011, p. 492). Dette masterprosjektet har prøvd å utvikle undervisning om romanifolket innenfor MRU, og slik sett er dette en relevant modell. Verdier og ferdigheter som knyttes til denne modellen er respekt for det som er annerledes, evnen til å oppnå en felles forståelse og det å kunne føre en dialog med andre grupper (Bajaj, 2011). Dette er verdier og ferdigheter som også kan knyttes til det kosmopolitiske perspektivet, hvor respekt for de som er annerledes er en viktig komponent. En økt eller bedre kontakt mellom ulike grupper kan spille en viktig rolle for å redusere fordommer og stereotyper, og derfor bør fokuset på å oppnå positive møter mellom ulike grupper være stort innen MRU (Bajaj, 2011, p. 493). Hvis fysiske møter er umulig å gjennomføre bør en i hvert fall bli eksponert for positive historier eller positive verdier hos 'de andre' så man kan bidra til å fjerne tanken om 'oss og dem' og heller vise at vi alle er mennesker. Når Bajaj (2011) utdyper om den tredje modellen så skriver hun at:

«MRU for transformativ handling reflekterer en politisk radikal tilnærming til det å analysere historiske og nåværende forhold, og behovet for handling for å rette opp det alt for store gapet mellom nåværende realiteter og menneskerettighetsgarantier» (Bajaj, 2011, p. 493)

I MRU for transformativ handling er man opptatt av maktforhold, og hvordan asymmetriske maktstrukturer kommer til syne i hvordan menneskerettighetene utfører i praksis. Solidaritet er et viktig begrep innen MRU for transformativ handling, for hvis man er vitne til gjentatte overgrep på noens menneskerettigheter kan denne typen MRU gjøre at man blir mer bevisst på de sosiale realitetene i samfunnet, og at man deretter blir mer villig til å gjøre noe for å bedre situasjonen (Bajaj, 2011, p. 493). MRU for transformativ handling er altså ikke kun for mennesker som selv er marginaliserte, men også for mer privilegerte elever. Her handler MRU om at elevene skal se at den urettferdigheten én gruppe står overfor representerer en trussel for hele samfunnet vårt, og da må man være villig til å stå opp for ofrene og tale deres sak (Bajaj, 2011, p. 494). Man er nødt til å forstå hvordan man kan bryte opp disse skjeve maktstrukturene og åpne for et større samarbeid mellom ulike grupper, og dette vil effektivt kunne resultere i større respekt for menneskerettighetene generelt (Bajaj, 2011, p. 494). Bajajs (2011)

beskrivelse av MRU for transformativ handling kan sees i sammenheng med FNs mål om å 'utdanne for menneskerettigheter', og er mer tydelig overførbar til undervisning i den videregående skolen enn det Tibbitts (2017) transformasjonsmodell er.

Kapittel 2.1 har vært et forsøk på å gi et slags oversiktsbilde på feltet. Noen prinsipper for MRU er blitt presentert, og det har også blitt presentert noen modeller for MRU som det er mulig å forholde seg til. Osler og Starkey (2010) skriver at gjennom en empirisk studie hvor man så på synspunktet til over 50 MRU-aktivister så kom man frem til fire nøkkelpunkter man ble enig om og disse kan det være kjekt å gjengi i sin helhet:

«First, human rights education should be explicitly grounded in human rights principles as expressed in international treaties. Secondly, methods must embody and reflect the principles of respect for individual and cultural diversity, while affirming universal principles. Thirdly, human rights education should address skills and attitudes as well as knowledge and involve the whole person. Finally, there is broad agreement that since the aim is social transformation across the world, human rights education involves action at individual, local and global levels» (Osler & Starkey, 2010, p. 139).

Dette sitatet er på mange måter en god oppsummering av hva viktige tenkere innenfor feltet som blant annet Osler & Starkey og Monisha Bajaj har promotert gjennom sine bøker og tekster om MRU, samt en oppsummering av hva viktige organisasjoner som AI og FN mener med MRU. Menneskerettighetene bør stå sentralt i utdanningen, og elevene må få være aktive deltakere i sin egen læring. MRU må promotere aktive kosmopolitiske borgere som ikke bare bryr seg om sosial endring på lokalt nivå men som også bryr seg om globale perspektiver. I de neste underkapitlene vil jeg gå litt mer inn på deltakende undervisning, det kosmopolitiske medborgerskapet og den transformative utdanningen, samt legge frem teori for hvordan MRU og historieundervisning kan kombineres.

### 2.1.2 Deltakende undervisning i MRU

Osler og Starkey (2010) presenterer deltakende undervisning som et viktig pedagogisk prinsipp for opplæring innenfor MRU. Faktisk så skriver F. Tibbitts (2005) at «nearly all formal literature associated with HRE will mention the importance of using participatory methods» for å kunne undervise effektivt om menneskerettigheter. For MRU anbefales det altså å gå bort fra tekstbøker og heller anvende metoder som appellerer til kreativiteten hos elevene (Osler & Starkey, 2010, p. 140). Deltakende undervisning er en del av det teoretiske rammeverket til MRU som kanskje står sterkest hos meg som lærer. Som historielærer er det de konstruktivistiske teoriene om hvordan kunnskap skapes som er dominerende, og dette har også påvirket mitt masterprosjekt. I undervisningsopplegget som blir forsket på er det elevene selv som må være aktive skapere av kunnskap, og læreren skal ikke stå å forelese om et tema. Konstruktivistiske teorier fremmer læring som en sosial aktivitet hvor alle kan lære av alle (Osler & Starkey, 2010, p. 135). Konstruktivismen vil bli skrevet mer om i kapittel 3.1 så derfor vil jeg ikke gå mer inne på dette i teorikapittelet. Osler og Starkey (2010) bygger argumentasjonen sin på Paulo Freires (2003) 'de undertryktes pedagogikk', hvor han blant annet skriver at vi må unngå det såkalte 'bank-konseptet' hvor utdanning sees på som en enveis overføring av kunnskap fra læreren til den som skal lære (Freire et al., 2003). Baserer undervisningen seg på denne bank-forestillingen av læring, så mener Freire (2003) at undervisningen er undertrykkende og dette er ikke bra for elevene. Vi må gi elevene mulighet til å være aktive i undervisning, og satt i et MRU-perspektiv er denne deltakende undervisningen en måte å opprettholde elevenes rettigheter på. For

MRU så bør man unngå at elevene inntar en ukritisk og passiv rolle, og det er viktig å legge til rette for at de kan delta i diskusjoner hvor de får muligheten til å innta en mer kritisk posisjon (Osler & Starkey, 2010, p. 135). Fra et menneskerettighetsperspektiv blir denne elevsentrerte tilnærmingen en mulighet til å realisere elevenes rett til å være med å forme sin egen undervisning og læring (Engel, 2016). Engel (2016) poengterer også at det er selve eleven som skal være fokuset for historieundervisning, og derfor må eleven selv være involvert i å forme sin egen læringsprosess.

Tibbitts (2017, p. 76) påpeker at 'bank-konseptet', som Freire (2003) også beskriver, kan assosieres med en pedagogisk tilnærming som blir for smal for MRU. MRU skal være utdanning for, om og gjennom menneskerettigheter, og en bank-tilnærming når ikke opp til disse kravene. Bank-tilnærmingen dreier seg om en enveisoverføring av kunnskap fra en lærer til elevene, og sørger kun for at elevene lærer om menneskerettighetene, og dermed vil denne typen tilnærming fungere mot sin hensikt (F. L. Tibbitts, 2017, p. 76). Tibbitts (2017) påpeker at for MRU så brukes nesten alltid deltakende metoder, ettersom disse sees på som metoder som engasjerer og motiverer elevene i selve læringsprosessen. Men selv om deltakende metoder for undervisning gjør at elevene blir mer engasjert i læringen påpeker Tibbitts (2017) at den kritiske refleksjonen rundt menneskerettighetsspørsmål kan komme i bakgrunn. Tibbitts (2017) presenterer derfor to andre metoder for MRU som hun poengterer at er forskjellig fra de deltakende metodene, men samtidig nærliggende, og disse kaller hun for myndiggjørende metoder (som er orientert mot at eleven skal tilegne seg generelle kapasiteter) og transformativ metoder (som er orientert mot sosial transformasjon hos elevene) (F. L. Tibbitts, 2017, p. 81). Deltakende og myndiggjørende metoder har mye til felles, men det som skiller dem er at myndiggjørende metoder eksplisitt ser på læringsprosessen som instrumentell for at elevene tilegner seg en økende kapasitet til å kunne påvirke miljøet sitt (F. L. Tibbitts, 2017, p. 76). Myndiggjøringen handler altså om å utvikle personlige ferdigheter og kunnskaper som er i samsvar med de internasjonale menneskerettighetsstandardene. Deretter har du de transformativ metodene for undervisning som har et mer direkte mål om at elevene skal gjennomgå en egen indre sosial forandring (F. L. Tibbitts, 2017, p. 77). Uansett hvilke metoder for MRU man benytter seg av så er elevens deltakelse i undervisningen viktig, og for at elevene skal bli utfordret til kritisk refleksjon, og til å reflektere hvordan man kan jobbe for å bedre verden eller samfunnet man er en del av, er de to sistnevnte metodene en vei å gå. Både de transformativ og myndiggjørende metodene kan assosieres med den kritiske pedagogikken til Freire (2003) som vil bli nevnt mer i det neste kapitlet som vil gå nærmere inn på det transformativ perspektivet med MRU.

### 2.1.3 MRU - Utdanning for et transformativt medborgerskap?

Osler & Starkey (2010) trekker frem transformativ utdanning som en sentral del av MRU i sin bok som er en slags innføring i MRU for lærere. Den transformativ komponenten ved MRU kommer allerede til syne i FNs definisjon som er lagt frem og utdypet tidligere. Det er i 'utdanning for menneskerettighetene' at det transformativ perspektivet står sentralt. I dette underkapitlet vil jeg presentere teorien bak den transformativ utdanningen og vise hvordan det er relevant for MRU og for mitt masterprosjekt. I følge Engel, Fenner, Lücke, et al. (2016) og Osler and Starkey (2010) er MRU nødvendigvis transformativt. MRU har en kritisk tilnærming til kunnskap og til autoriteter, og tar sikte på å lære elevene å forstå at en autoritet må få sin legitimitet gjennom å opprettholde menneskerettighetene (Engel, Fenner, Lücke, et al., 2016, p. 65). Et av målene med MRU er at elevene kan læres opp til å være en aktiv del av prosessen med å endre

samfunnet vi lever i til noe bedre, og man er aktiv i denne prosessen ved å kjempe for denne universelle kulturen som menneskerettighetene representerer (Engel, Fenner, Lücke, et al., 2016, p. 65). Dette bærer flere likheter med det Freire (2003) kaller for kritisk pedagogikk. Det transformative handler som sagt om å jobbe for en positiv forandring ved å være kritisk til det etablerte. Kritisk pedagogikk tar også sikte på at man må lære å være kritisk til samfunnet man er en del av (Engel, Fenner, Lücke, et al., 2016). Man må tenke selv, og man må bekjempe urettferdighet og ulikhet. Fra 70-tallet utviklet Freire en pedagogikk basert på dialog som en essensiell del av undervisningen, fordi han mente at folk kunne forandre verden ved å navngi den (Freire et al., 2003). 'Naming the world' er en setning Freire har blitt kjent for, og det handler rett og slett om at når en person 'navngir verden' så anerkjenner han verdens problemer, og det er kun da at han kan være med å forandre verden. Skal man endre verden må dette gjøres gjennom dialog, og her bygger Freire sin pedagogikk på John Deweys konstruktivistiske prinsipper som også er basert på dialog og at man bør lære av hverandre (Osler & Starkey, 2010, p. 132). MRU preges altså av en sterk assosiasjon med den kritiske pedagogikken som handler om at elevene må være kritiske til makten, og at man står opp i mot undertrykkelse og urettferdighet (F. L. Tibbitts, 2017, p. 77).

James A. Banks er en annen viktig teoretiker for det transformative medborgerskapet som det kan være hensiktsmessig å gjøre rede for her. Han ser for seg at demokratiske skoler er nødt til å utfordre og ikke reprodusere de ulikhetene som finnes i samfunnet (Osler & Starkey, 2010, p. 132). Banks ser for seg en pedagogikk som promoterer de verdier og moralske kodene som vi kjenner fra MRU, nemlig rettferdighet, likhet og menneskerettigheter, og oppfordrer vanlige borgere til å være mer handlekraftig i møte med samfunn hvor denne rettferdigheten, likheten og menneskerettighetene har havnet i glemmeboka (Osler & Starkey, 2010). Banks' utdanning for et transformativt medborgerskap involverer en viss risiko, for kampen for rettferdighet kan involvere handlinger som blir dømt ulovlig av regjering eller makthaver. Men det er nettopp menneskerettighetene som legitimerer denne kampen, og derfor kan de transformative handlingene kalles for legitime selv om de fra statlig hold kan sees på som ulovlige. Det er her Banks sine teorier havner inn under MRU, for MRU tar som sagt sikte på å lære elevene at en autoritet kun har legitimitet når menneskerettighetene blir opprettholdt. Med sin transformative medborgerundervisning ønsker Banks (2009, p. 314) å gå videre fra en medborgerutdanning, som tar sikte på å opprettholde status quo, til den transformative som hjelper elevene å utvikle sin beslutningstaking og sine sosiale handlingsevner som trengs for å identifisere problemer i samfunnet, og som foster kritisk tenkning hos elevene. Dette støtter opp under de prinsippene som tidligere er presentert for MRU. Banks (2009) poengterer at man kan være aktive borgere utenom det å bare stemme ved et valg, uten at dette nødvendigvis gjør deg til en transformativ borger.

«Transformative borgere handler for å fremme sosial rettferdighet selv når deres handlinger bryter, utfordrer eller går i mot eksisterende lover, regler og strukturer» (Banks, 2009, p. 316).

Det er altså viktig å bekjempe urett, selv når den er lovpålagt av egen stat. For MRU sin del skal vi ikke oppfordre elevene til å bryte loven, men det handler om å utdanne elever som forstår at man ikke skal akseptere en urett selv om den har loven på sin side. Kritisk tenkning er nøkkelen her, og om den norske stat bryter menneskerettighetene så har man legitimitet til å demonstrere eller kjempe i mot staten helt til menneskerettighetene er sikret. I tilfellet med romanifolket i Norge var diskrimineringen og den umenneskelige behandlingen gjennomført med hjemmel i norsk lov (NOU 2015: 7, 2015). I dette

kapittelet har vi sett at selv om noe blir utført med hjemmel i nasjonal lovgivning så trenger man ikke å akseptere dette blindt. Utdanning for et transformativt medborgerskap kan lære elevene at man kan bruke sin stemme til å motarbeide og si i mot lovgivende makt hvis for eksempel menneskerettigheter blir brutt. Hvis nok mennesker tar ansvar kan lover og regler endres.

#### 2.1.4 MRU - Utdanning med et kosmopolitisk perspektiv

'Kosmopolitisme' eller 'kosmopolitisk perspektiv' er teoretiske argumenter som er med og preger MRU, og dette teoretiske argumentet kan vi koble til Martha Nussbaum (1996) som påpeker at kosmopolitikere ser seg selv som verdensborgere som vil jobbe og være aktive for det som kommer menneskeheten til gode. Deres lojalitet er til det verdensomspennende fellesskapet av mennesker (Nussbaum, 1996). Når Osler & Starkey (2010) kobler inn det kosmopolitiske perspektivet til MRU er det ganske tydelig at de gir utdanningen et globalt perspektiv. Siden menneskerettighetsprosjektet er et kosmopolitisk prosjekt bør medborgerutdanning foregå for et kosmopolitisk borgerskap (Osler & Starkey, 2010, s. 113). De argumenter for at en effektiv utdanning for vår globale tidsalder er avhengig av en kosmopolitisk visjon, og utdanning for et demokratisk borgerskap er ikke lenger nok fordi ulike staters fokus kan bli rettet for mye mot den nasjonale lojaliteten, og derfor trenger vi et alternativ og dette alternativet mener Osler & Starkey (2010, s. 114) er utdanning for et kosmopolitisk medborgerskap. Menneskerettighetsprinsipper trenger å være underliggende i både innhold og praksis i skolen når det kommer til medborgerundervisning (Osler & Starkey, 2010, s. 118). Man må se at alle mennesker har like rettigheter. Utdanning for et kosmopolitisk borgerskap skal ikke være et alternativ vi velger i stedet for utdanning til et nasjonalt borgerskap. Utdanning for et kosmopolitisk borgerskap skal være normen fordi vi må se selve nasjonen som kosmopolitisk i tillegg. Utdanning for et kosmopolitisk borgerskap gjør oss best egnet til å lære med og av folk som er 'annerledes' (Osler & Starkey, 2010, s. 119).

Siden 1990-tallet har Europarådet, OECD og andre ledende organisasjoner promotert det som kalles en utdanning for et demokratisk medborgerskap (UDM), og land som Norge har også promotert demokrati og medborgerskap som viktige begrep innen utdanningen (Osler & Starkey, 2010, s. 123). Som nevnt i innledningen har ikke alltid Europarådet skilt UDM med MRU, og det har vært en uskrevet antagelse for at disse to formene for utdanning egentlig tar for seg det samme (Osler & Starkey, 2010, s. 125). Osler & Starkey (2010) argumenterer for at UDM ikke nødvendigvis fokuserer nok på menneskerettigheter og på å utdanne kritiske borgere, men heller på å utdanne borgere som skal være lojale mot staten. Hvis UDM skal fungere så må MRU være integrert og ikke bare noe man skal lære om. Utdanning kan være en del av løsningen på urettferdighet og vold i verden, men da må det promoveres en utdanning som ivaretar mangfoldet og som respekterer ulike meninger (Osler & Starkey, 2010, s. 129). MRU handler om å ivareta mangfoldet og hvis en regjering eller en annen form for autoritet ikke ivaretar dette mangfoldet så må man stå opp mot dette systemet. MRU er kritisk og derfor også transformativ siden man forsøker å endre det etablerte systemet om det er undertrykkende eller urettferdig (Osler & Starkey, 2010, s. 131) Sånn sett blir dette en radikal endring fra UDM som i noen tilfeller kan fokusere for mye på lojalitet til det etablerte systemet. Osler & Starkey (2010) støtter seg til kjente teoretikere som Paulo Freire, James Banks og Martha Nussbaum når de argumenterer for at dialog, kritisk tenkning og transformativ handling er viktige forutsetninger for det kosmopolitiske perspektivet. Menneskerettighetene støtter opp om disse perspektivene som nevnes

over. Bygger utdanning på kosmopolitiske perspektiver så blir det kanskje enklere for elevene å se seg selv i en større helhet, bundet sammen med alle verdens folkeslag, i stedet for noe lukket som et nasjonalistisk fellesskap. Martha Nussbaum trekker frem at elevenes evne til å se seg selv som ikke bare lokale borgere av et land, men heller som mennesker som er bundet sammen med andre mennesker gjennom en felles forståelse er en veldig viktig faktor for at en demokratisk utdanning skal lykkes (Gjengitt i Osler & Starkey, 2010, p. 133).

Osler & Starkey (2010) trekker også frem Will Kymlicka sin forståelse av multikulturell utdanning når de skal forklare MRU. Vi må fokusere på å utvikle individer som er mer komfortable med kulturelle forskjeller en kan møte både lokalt og globalt. Kymlicka (2004, p. xvi) skriver at utdanningen må utfordre stereotypier og fordommer, utvide menneskers horisont og utvikle menneskers kapasitet for interkulturell interaksjon. I det undervisningsopplegget som er utviklet for mitt masterprosjekt så er det nettopp stereotypier og fordommer som har en sentral rolle. Dette kan bidra til å utvikle elevenes forståelse av romanifolkets historie og knytte kunnskapen opp mot menneskerettighetene. Kymlickas (2004) interkulturelle borger ligger meget tett opp mot forståelsen av en kosmopolitisk borger, og slike borgere kan være nødvendig for å møte de økende kulturelle forskjellene i Norge, og dette kan kanskje oppnås gjennom MRU. Dette perspektivet vil presenteres mer i neste kapittel som tar for seg hvordan historieundervisning og MRU kan kombineres.

### 2.1.5 Hvordan kombinere MRU og historieundervisning

I følge Osler & Starkey (2010) har historiefaget en særegen rolle innen MRU siden forståelsen av historien er viktig for borgere i et demokrati. Klarer elevene å forstå historien, og alle kampene for frihet og rettferdighet som har blitt utkjempet gjennom historien, så kan elevene kanskje lære å forstå betydningen menneskerettighetene har i dagens samfunn (Osler & Starkey, 2010, p. 137). Historiefaget kan ofte ha den politiske funksjonen hvor det er med og legitimerer nasjonen ved å fremstille en ukritisk versjon av den nasjonale historien, og det derfor viktig at MRU kobles inn. Kritisk analyse og kritisk tekning er nødt til å være en sentral del av historiefaget og elevene må få hjelp til å utvikle sine egne meninger om verden, og til å forstå deres egne muligheter til transformativ handling (Osler & Starkey, 2010). Som nevnt i kapittel 2.1.3 er det viktig at utdanningen har et kosmopolitisk perspektiv fordi UDM er ikke alltid tilstrekkelig, og det er derfor viktig at historiefaget fremmer den kritiske og transformativ tankegangen som er nøkkelen for utviklingen for demokratiet og menneskerettighetene (Osler & Starkey, 2010, p. 138). Ved å introdusere MRU og dens læringsmål og prinsipper inn i historieundervisningen fremmer man og viderefører menneskerettighetskulturen, og en kombinert tilnærming vil dessuten tillate elevene å koble sin kunnskap om fortiden med en aktiv rolle i å skape samfunn som baserer seg på menneskerettighetene (Engel, Fenner, & Lücke, 2016, p. 22).

MRU kan gi historiefaget et internasjonalt akseptert normativt rammeverk for hvordan vi skal implementere fortiden i undervisningen vår, og bruke den for å undervise elevene våre (Engel, Fenner, & Lücke, 2016, p. 25) Lærere kan kombinere MRU og historieundervisningen på veldig mange måter og undervisning om Holocaust er kanskje det mest opplagte temaet for en kombinert undervisningsform. Holocaust, og den øvrige politikken til nazistene under 2. verdenskrig, var årsaken til at menneskerettighetserklæringen utkom i 1948, og blir derfor ofte presentert som det naturlige møtepunktet mellom MRU og historieundervisning (Engel, Fenner, & Lücke, 2016, p. 37). Engel, Fenner, and Lücke (2016) foreslår videre at man finner andre tema



å bruke til en kombinert tilnærming, og da gjerne suksessfulle kamper for menneskerettighetene fordi det er viktig å utforske positive historier og ikke bare negative. Historiefaget skal lære elevene å forstå sammenhengen mellom fortiden og nåtiden, og generelt handler det om at elevene skal utvikle en slags historisk tenkning og en historiebevissthet. Ved å lære om menneskerettigheter og betydelige hendelser som brudd på disse, utvikler elevene denne historiebevisstheten som kan forstås som et kompass som gir mening til tidligere hendelser og viser oss veien mot fremtidige prosjekt (Vesterdal, 2016, p. 161). Det handler altså om å bli bedre til å orientere seg i historien. Det at MRU kan bidra til å aktivere elevenes historiebevissthet er viktig med tanke på den nye læreplanen i historie hvor historiebevissthet er et av kjerneelementene (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Denne historiebevisstheten er viktig for elevene for å kunne utvikle eller oppdage sin egen identitet, og for å kunne få en bedre forståelse av samfunnet man lever i (Engel, Fenner, Lücke, et al., 2016, p. 57). En av de viktigste målene til en kombinert tilnærming er å styrke bevisstheten om hvordan fortiden og nåtiden er sammenkoblet ved at man kan skape en personlig kontakt eller mening med fortiden gjennom å oppnå en endring i nåtiden (Engel, Fenner, Lücke, et al., 2016, p. 69). Det kan være at man møter på et eksempel på noe i livet sitt, som gjør at man får et nytt perspektiv på ting, som igjen gjør at man får en bedre forståelse for noe som skjedde i fortiden.

I kapittel 2.1.3 ble den kosmopolitiske komponenten i MRU beskrevet.

Historieundervisning har ofte vært orientert om å presentere et veldig etnosentrisk og nasjonalistisk narrativ hvor hensikten med faget har vært å støtte opp under den nasjonale identiteten (F. Tibbitts, 2016). Dette gjelder også som tidligere nevnt for medborgerundervisningen eller UDM som jeg har kalt det. Dette kan føre til en ukritisk tilnærming til konseptene makt og demokrati, og en demokratiforståelse som innebærer at man gir sin stemme ved et valg og man skal ikke engasjere seg mer utover det. Alternativt kan man som F. Tibbitts (2016) foreslår ha en kosmopolitisk eller global tilnærming til både historieundervisning og til UDM. På samme måte som for MRU generelt innebærer en kosmopolitisk tilnærming at historiefaget skal handle mindre om å promotere den nasjonale identiteten, og heller fokusere på hva menneskeheten har til felles og på det sosiale mangfoldet (F. Tibbitts, 2016, p. 96). Tibbitts (2016) foreslår at en kombinert tilnærming kan fokusere på grupper som har opplevd systematiske menneskerettighetsbrudd, og at man da tar med i beregningen hvordan diskrimineringen kan ha blitt organisert gjennom politisk hold. Man kan gjerne utvide fokuset til å utforske hvordan behandlingen av gruppa utviklet seg gjennom historien (F. Tibbitts, 2016, p. 105). For Norge sin del så er Romanifolket et passende eksempel å bruke hvis man vil ha et nasjonalt fokus i historieundervisningen, men man kan også ta for seg mer globale tilfeller som for eksempel diskriminering av homofile, behandlingen av romfolk under 2. verdenskrig eller holocaust. Alt er eksempler på en diskriminerende behandling som stammer fra politiske lover og regler, og viser dermed også hvorfor den kosmopolitiske tilnærmingen til både historieundervisning og UDM kan ha noe ved seg. Historiefaget har mange ulike tema hvor menneskerettighetene er relevante, og slik sett representerer koblingen mellom MRU og historiefaget en mulighet til å la elevene jobbe mer kritisk med historien. Historiefaget blir dermed en viktig arena for å praktisere Freires (2003) dialogbaserte kritiske pedagogikk, og hvor de deltakende metodene som MRU promoterer er en god match med det konstruktivistiske pedagogikken som dominerer innenfor historiefaget (Kvande & Naastad, 2013; F. Tibbitts, 2005).

## 3 Metode

I dette kapittelet kommer jeg til å gjennomgå alle valgene jeg har tatt for å få svar på problemstillingen min og de tilhørende forskningsspørsmålene. Først vil jeg gjøre rede for mitt epistemologiske utgangspunkt for oppgaven og litt om min egen rolle og hvilke forutsetninger og forventninger jeg hadde til prosjektet. Deretter vil jeg forklare hvilket forskningsdesign jeg har valgt for oppgaven og hvilke metoder jeg har valgt å bruke. Videre vil jeg beskrive utvalget og prosessen med utarbeidelse av undervisningsopplegg, responstekster og intervjuguide. Deretter vil jeg forklare hvordan datainnsamlingen og transkriberingen foregikk før jeg viser til selve dataanalysen og hvordan denne ble gjennomført. Etter det kommer de etiske refleksjonene jeg har hatt før jeg avslutter ved å se på oppgavens reliabilitet og validitet.

### 3.1 Epistemologisk utgangspunkt

Finnes det noe som er sant eller objektivt? «Et sentralt epistemologisk spørsmål dreier seg om sannhet og objektivitet» skriver Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, p. 51) Som lærer har jeg et epistemologisk utgangspunkt hvor jeg tenker at kunnskap er noe som konstrueres i et samspill mellom meg og mine elever. Idealet er en undervisning hvor elevene er med og konstruerer kunnskapen gjennom å være deltakende i undervisningen. Min egen posisjon som historielærer kan nok sees i sammenheng med at historiefaget tok en vending i 70 årene hvor det ble «tatt et oppgjør med positivismen og dens tro på at det finnes objektiv, verdifri kunnskap ubesudlet av dagens politiske og sosiale strømninger» (Kvande & Naastad, 2013, p. 31). Vår bakgrunn vil naturlig nok være en del av prosessen når vi skal skape ny kunnskap, og min posisjon innenfor konstruktivismen er derfor med og påvirker metodevalgene i masteren (Johannessen et al., 2016, p. 51).

Valget jeg tok da jeg ville plassere undervisning om romanifolket under utdanningsfeltet som kalles MRU har også å gjøre med mitt epistemologiske utgangspunkt. MRU er et felt hvor deltakende undervisning er et nøkkelmoment, og derfor følte det som et utdanningsfelt som passet mitt eget utgangspunkt som historielærer meget godt. Dessuten fikk jeg litt vondt av rapportene jeg leste om at romanifolket nedprioriteres i skolen. Som historielærer har jeg alltid syntes det har vært nødvendig å lære elevene å være kritiske borgere, og dette innebærer også å være kritiske til den norske staten. I jobben som lærer har jeg derfor prioritert å vise elevene både de positive og de negative sidene med historien vår. Dette er selvsagt med og preger valgene en tar som lærer, og derfor også de valgene jeg har tatt med denne masteroppgaven.

### 3.2 Forskningsdesign

Masteroppgavens forskningsdesign ser mest ut som et forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. Dette designet kan minne om aksjonsforskning som handler om å endre og utvikle praksis (Postholm & Moen, 2018, p. 32). Når en skal forske på undervisning så har man en problemstilling som er veldig rettet mot praksis og didaktikk og det innebærer at jeg må prøve å finne ut om det undervisningsopplegget jeg har utformet faktisk har noe med seg. Ideen min kom som nevnt innledningsvis ut av tidligere forskningsrapporter som viste at undervisningen om romanifolket er for dårlig i norsk

skole. Mine forventninger er at undervisning om romanifolket burde fungere om det bare gjøres riktig. Dette har vært med på å utforme masterprosjektet mitt, og hvilket forskningsdesign jeg har valgt. Jeg har basert mine undersøkelser på at menneskerettighetsundervisning kan være en form for undervisning som kan forbedre undervisningspraksisen om romanifolket. Studien er sånn sett basert på noen teoretiske antakelser om hvordan undervisningspraksis ideelt sett burde foregå.

Et FoU-prosjekt handler altså om å identifisere et problem eller noe som kan forbedres i skolen, og deretter prøve å løse dette problemet. Dette innebar for min del å utforme et undervisningsopplegg som jeg skulle teste ut i praksis. Et FoU-arbeid har til felles med aksjonsforskning at man utfører noe, og gjerne flere ganger (Postholm & Moen, 2018). Jeg utførte undervisningsopplegget om romanifolket for en pilotgruppe før jeg utførte det i skolen. Dette gjorde jeg for å teste ut om noe burde endres. I tillegg så gikk jeg gjennom opplegget både med læreren i de klassene hvor opplegget skulle gjennomføres, og med en lærer ved lærerutdanningen for å teste ut om alt hang greit nok sammen. I aksjonsforskning er det vanlig å ta lærdom av de gangene man utfører noe, og deretter prøve å videreutvikle opplegget fortløpende (Postholm & Moen, 2018). Man kan evaluere og videreutvikle i mange runder, men siden dette prosjektet hadde en stram tidsramme så utførte jeg opplegget for en pilotgruppe og to forskjellige klasser og videreutviklet kun etter pilotprosjekt og etter en gjennomgang med en didaktiker.

### 3.3 Metodevalg

Et underliggende mål med dette forskningsprosjektet var å finne ut om undervisningen i norsk skole om romanifolket kan forbedres om den plasseres innenfor det vi kaller for menneskerettighetsundervisning. Jeg valgte kvalitativ metode for å finne svar på dette fordi jeg var interessert i å gå i dybden av fenomenet ved å forske på deltakernes egne erfaringer av undervisningen. Hvis man skal lykkes i å forbedre eller videreutvikle undervisning om romanifolket er det mest interessant å forske på deltakernes egne erfaringer. Sagt annerledes handler det om at jeg var ute etter å forstå deltakernes perspektiver fremfor å skape generelle antakelser (Postholm, 2010, p. 17).

Johannessen et al., (2016, p. 145) skriver at «Gjennom samtaler kan mennesker forstå hverandre, svare på hverandres spørsmål, kommentere hverandres utsagn eller handlinger ...» Jeg synes det er rimelig å tro at en samtale er den mest fornuftige måten å finne ut av andres erfaringer, og derfor er halvstrukturerte gruppeintervju hovedmetoden for denne forskningen. Jeg vurderte også observasjon som metode, men denne ideen forkastet jeg tidlig fordi jeg følte at observasjon ville bli for tidkrevende med tanke på rammene som var satt for prosjektet.

Å snakke med elevene om deres erfaringer og tanker etter endt undervisning virket altså mer hensiktsmessig for meg enn å prøve å observere om undervisningen hadde noen positiv innvirkning. Det halvstrukturerte intervjuet ga meg muligheten til å gi deltakerne større frihet til å ta opp det de ønsker (Johannessen et al., 2016, p. 145) og ved å gjennomføre gruppeintervju så fikk jeg mulighet til å avdekke en større bredde av synspunkter og erfaringer om undervisningen (Johannessen et al., 2016, p. 147). I tillegg til intervjuene så har jeg benyttet meg av refleksjonslogger med utgangspunkt i de prosessene deltakerne har erfart gjennom undervisningen. Loggene ble brukt for å generere et større datamateriale siden intervjuene var basert på frivillig deltakelse og derfor av begrenset omfang. Å få elevene til å skrive logger kan i følge Postholm & Moen (2018, p. 61) gi nyttig informasjon om hvordan elevene opplever undervisningen. Dette var en praktisk og enkel måte å få et litt større empirisk materiale på. Jeg merket dog at

mange tok veldig lett på dette med loggskrivning, og flere var så kortfattet i svarene at jeg var nødt til å sortere det vekk da jeg skulle sortere materialet før analysen.

### 3.4 Datautvalg

Utvalget består totalt av 41 elever i Midt-Norge. Utvalget er dermed ikke så veldig bredt geografisk, men målet var aldri å gjennomføre et landsomfattende forskningsprosjekt. Siden jeg ikke hadde som mål å sammenligne skoler eller områder så valgte jeg en skole hvor prosjektet skulle gjennomføres. Skolen jeg valgte var ikke tilfeldig, men en skole jeg har hatt kontakt med. Av de 41 deltakerne som var fordelt på to klasser ble det valgt ut tre fokusgrupper hvor intervjuene skulle avholdes. Klassene som ble brukt til forskningen må beskrives som mangfoldig siden det er innslag av andre nasjonaliteter enn norsk. Jeg har valgt å anonymisere både elever og skole for å respektere deltakernes anonymitet. Det jeg allikevel kan dele er at begge klassene er såkalte påbyggklasser. Det er altså klasser som ikke har tatt vanlig studiespesialiserende retning, men som har gått yrkesfaglig videregående før de har valgt å skaffe generell studiekompetanse over et såkalt påbygg-år. Dette har en stor betydning for sammensetningen av mitt utvalg sidene klassene ikke utgjorde homogene enheter med tanke på aldersgruppe. Begge klassene besto av elever fra 19 årsalderen og helt opp til elever i slutten av 20-årene. Opplegget ble gjennomført i historiefaget ettersom dette er min egen faglige bakgrunn.

Fokusgruppene skulle i utgangspunktet settes opp tilfeldig blant de som krysset av for at de ville stille på intervju, men det ble i stedet satt opp ut i fra hvem som kunne når av to ulike dager. Jeg måtte gjøre det slik på grunn av tidspress samt få aktuelle dager å velge blant. Det var i utgangspunktet to grupper på seks deltakere, en med fire og en med tre men etter noen frafall ble det en fokusgruppe på seks og to fokusgrupper på fire. Utvalget til fokusgruppene var mangfoldig og fordelt på begge kjønn. Johannessen et.al., (2016) påpeker at det er viktigere å skaffe et relevant utvalg enn å skaffe seg mange, og derfor var jeg tilfreds med å gjennomgå tre gruppeintervju med mine tre fokusgrupper. Jeg vurderte å gjennomføre opplegget i enda en klasse for å få flere deltakere til intervju, men jeg valgte å ikke gjøre det slik ettersom jeg til sammen hadde jeg 14 deltakere, og det burde holde for å få svar på problemstillingen (Johannessen et al., 2016, p. 114).

### 3.5 Utarbeidelse av undervisningsopplegg, responstekster og intervjuguide

Undervisningsopplegget jeg utformet for dette prosjektet er inspirert av en læringsstrategi som Erik Lund (2016) presenterer som 'mysterier'. Dette er en læringsstrategi som går under samlebetegnelsen 'Tren tanken' (TT) og innebærer at elevene får jobbet i grupper hvor de får tenkt mye og diskutert mye (E. Lund, 2016, p. 79). Undervisningsopplegget besto av 34 lapper med forskjellig informasjon som elevene fikk utdelt i en konvolutt hvor hovedspørsmålet sto skrevet ned: «Hvordan vil dere beskrive romanifolkets historie i Norge?». Arbeidsformen innebærer at elevene må prøve å skape mening av lappene som i utgangspunktet kan virke som et kaos. Elevene måtte samarbeide for å bli enig om et svar og underveis fikk de nye nøkkelspørsmål hvor de måtte sortere materialet på nytt gjennom nye diskusjoner. Elevene får på denne måten konstruert kunnskapen gjennom en deltakende undervisning som bryter ned det 'normale' klasseromshierarkiet som lærerstyrt undervisning representerer. Lund (2016) påpeker at denne undervisningsstrategien utvikler elevenes metakognitive ferdigheter, og at dette er klart forankret i et konstruktivistisk læringssyn. Valgene jeg tok underveis i utformingen av dette opplegget er veldig preget av mitt eget epistemologiske

utgangspunkt, og av mine egne erfaringer av hva som fungerer for historiefaget i skolen. Valget om å bruke tren tanken-strategier for opplegget går rett og slett ut i fra mine egne antagelser om at dette kan fungere. Deltakende metoder er det som primært anbefales for MRU, og i tillegg bygger den anbefalte pedagogikken innenfor MRU på Freire sin dialogbaserte og kritiske pedagogikk (Freire et al., 2003; Osler & Starkey, 2010). Opplegget er derfor utformet i tråd med hvordan MRU skal utføres for, gjennom og om menneskerettigheter. I kapittel 4.1 kommer det en grundigere beskrivelse av opplegget og dets innhold og selve opplegget kan også leses som vedlegg (se vedlegg 1).

Refleksjonsloggene jeg utarbeidet var av et relativt enkel design og inspirert av et eksempel fra Erik Lund (2013) sin bok om læringsstrategier. Som vedlegg i den boken hadde han et relativt enkelt forslag på en refleksjonslogg som jeg har revidert for mitt prosjekt (Se vedlegg 2). Hensikten med å lage en refleksjonslogg i tillegg til gruppeintervjuene var for å fange opp flere av inntrykkene av undervisningsopplegget. De som melder seg frivillig til intervju kan jo være elever som er mer motiverte enn mange andre, og derfor kunne det være interessant å prøve å fange opp flere inntrykk blant en større elevmasse enn de som stilte frivillig til intervju. I ettertid har jeg vært litt usikker på om dette var hensiktsmessig for prosjektet, og om jeg heller burde ha gjennomført et ekstra intervju.

Som tidligere nevnt ble gruppeintervjuene gjennomført som semi- eller halvstrukturerte intervju. Siden jeg skulle unngå at intervjuene ble for strukturerte, og siden jeg håpet at deltakerne selv skulle ta kontroll på samtalen, styrte jeg derfor unna en detaljert intervjuguide. Som Repstad (2007, p. 78) påpeker kan en intervjuguide heller fungere som en huskeliste enn at den må følges slavisk, og dette gav mest mening for meg og mine intervju. Jeg ville ikke sitte og styre samtalen for mye med for konkrete spørsmål, så jeg utformet i stedet flere ulike nøkkelspørsmål eller nøkkeltema som jeg tok sikte på å styre samtalen innom i løpet av intervjuet. Jeg spurte elevene om: 1) forkunnskap om romanifolket, 2) Forkunnskap om menneskerettigheter, 3) Erfaringer fra undervisningsopplegget, 4) Tanker om menneskerettighetsbrudd og menneskerettigheter, 5) Er historien overførbar til dagens samfunn? Dette var spørsmål jeg prøvde å koble inn under hovedpunktene til menneskerettighetsundervisning, nemlig at undervisningen må foregå for, gjennom og om menneskerettigheter. Dette var ikke noe jeg ønsket å spørre om direkte siden det kunne ha virket litt abstrakt for elevene. I stedet prøvde jeg å konkretisere det litt så elevene i hvert fall forsto hva jeg spurte dem om, men jeg fokuserte litt ekstra på menneskerettighetene, holdninger og toleranse. En utfordring med å lage intervjuguiden var rett og slett at prosjektet var såpass i startgropa at jeg på daværende tidspunkt ikke hadde ferdigutviklet problemstillingen. Jeg hadde dessuten ikke ferdigstilt forskningsspørsmålene enda, så dette påvirket også valget om å ha veldig åpne kategorier i intervjuguiden.

Intervjuguiden jeg utformet (se vedlegg 3) var satt sammen av ulike eksempler jeg fant på nettet, og dessuten løst basert på Johannessen et al. (2016, p. 149) sitt oppsett hvor man starter med å snakke om prosjektet, deretter ha innledende spørsmål, overgangsspørsmål og nøkkelspørsmål. En løst utformet intervjuguide gav meg større fleksibilitet under intervjuet og tillot meg å dvele mer med ulike tema som dukket opp i samtalen samtidig som jeg også kunne styre samtalen på rett kjørl hvis det ble for lite relevant (Repstad, 2007, p. 79).

### 3.6 Datainnsamling og transkripsjon

De tre gruppeintervjuene ble gjennomført på klasserommet til elevene som utgjorde hver enkelt gruppe. Gruppeintervjuene ble gjennomført da elevene var ferdig for dagen og derfor kunne vi uforstyrret bruke klasserommene til gjennomføringen. Johannessen et al. (2016, p. 115) påpeker at i grupper på under seks personer så kan man risikere at enkelte fremstår som eksperter, men selv om det var en tendens til at noen prata mer enn andre så var gruppedynamikken ganske god i alle tre fokusgruppene. Jeg prøvde å sørge for at alle fikk ordet underveis, og at 'eksperterne' ikke fikk ta ordet hele tiden. Jeg merket meg at diskusjonen fløt bedre i de minste fokusgruppene, og det var lettere å få en god diskusjon på de komplekse temaene som menneskerettighetsbrudd og holdningsendring.

Alle intervjuene ble tatt opp med en båndopptaker som ble lånt av instituttet ved NTNU. Bruk av båndopptaker kan være en ulempe hvis deltakerne blir veldig bevisst eller opptatt av at de blir tatt opp (Repstad, 2007). Det virket derimot som de aller fleste av deltakerne glemte at båndopptakeren lå på bordet, og diskusjonene fikk en naturlig flyt. 2 av gruppeintervjuene varte omtrent 1 time og 20 minutter, og det siste intervjuet varte omtrent 1 time og 40 minutter. Ved å bruke båndopptaker så slapp jeg å notere ting underveis og kunne heller konsentrere om diskusjonen, og dette var en fordel for meg for da kunne jeg også fokusere mer på å tenke ut gode oppfølgingsspørsmål underveis i samtalen (Repstad, 2007).

Før jeg satte i gang med transkriberingen av datamaterialet måtte jeg bestemme meg om jeg skulle transkribere det som var mest relevant eller om jeg skulle transkribere alt som ble sagt. Som Tjora (2017, p. 144) sier kan det være smart å transkribere mer enn hva man tror er nødvendig, for det er ikke alltid at man vet på forhånd hva de viktigste temaene er. Det kan dukke opp noen interessante funn som man på forhånd ikke tenkte over, og dette kan jo endre utfallet på forskningen. Jeg valgte dessuten å transkribere alt på bokmål, for jeg synes ikke det var nødvendig å få frem hvilke dialekter de ulike deltakerne hadde. Når man normaliserer transkripsjonene så må man i følge Tjora (2017) så kan det være lurt å være observant på dialektord som kan ha en unik betydning. Et annet grep jeg gjorde var at jeg droppet å transkribere enkelte historier som ble veldig personlige, og som falt utenfor tema. Dette gjorde jeg fordi historiene kunne bidra til å identifisere den aktuelle deltaker. Allerede i transkriberingen av intervjuene ser man altså at man starter å redusere materialet. Det er viktig å få redusert materialet sitt, så det blir mer oversiktlig og neste kapittel vil se mer på dette.

### 3.7 Dataanalyse

Etter datainnsamlingen satt jeg med transkripsjon av tre gruppeintervju samt refleksjonstekstene til 41 deltakere fordelt på to klasser. Kvalitativt datamateriale sorterer seg ikke selv, så før jeg kunne forsøke å analysere datamaterialet så måtte jeg prøve å få kategorisert det på et vis. Første sorteringen var rett og slett at jeg lagde to kategorier: Intervju og refleksjonstekst. Siden intervjuene var hovedmetoden for forskningen så var neste mål og lage noen kategorier for å sortere innholdet i disse. Jeg lagde kategorier med utgangspunkt i intervjuguiden. Kategoriene ble 'kunnskap og refleksjon om romanifolket', 'Utdanning om menneskerettigheter', 'utdanning gjennom menneskerettigheter' og 'utdanning for menneskerettigheter'. De forhåndsbestemte kategoriene speilet rett og slett hovedprinsippene fra MRU som er gått gjennom i teorikapitlet. Deretter leste jeg gjennom transkripsjonene for å prøve å plassere deltakernes synspunkter innenfor de overnevnte kategoriene. Jeg benyttet meg av

analyseverktøyet NVivo, og la inn de overnevnte kategoriene i dette programmet. Forløpende kunne jeg da plassere utdrag fra de transkriberte intervjuene inn i kategorien som passet best. Underveis utformet jeg også flere underkategoriene når det var naturlig å gjøre dette, og hele veien var problemstillingen og forskningsspørsmålene bakomliggende faktorer i analysen. I denne sorteringen oppsto kategoriene 'deltakende undervisning', 'toleranse', 'holdninger', 'menneskerettighetsbrudd' og 'transformativ utdanning' som alle viste seg å bli mer eller mindre viktig i løpet av analysen. Etter en grundig gjennomgang av de transkriberte intervjuene prøvde jeg å sortere refleksjonstekstene på tilsvarende måte. Jeg prøvde dessuten å redusere datamaterialet mitt underveis for å få litt bedre oversikt over dataen. Det er viktig at datamaterialet man bruker er det som best representerer det man forsker på, eller sagt annerledes det som er mest relevant for forskningen (Rennstam & Wästerfors, 2015, p. 103). Jeg var derfor nødt til å ta bort det som ikke virket relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg leste gjennom transkripsjonene opptil flere ganger, for å være så sikker som mulig på at det mest interessante for min forskning hadde blitt plukket opp og plassert innenfor en eller flere kategorier. Jeg brukte den samme kategoriseringen som tidligere og det materialet som ikke falt naturlig innenfor disse kategoriene ble foreløpig forkastet.

### 3.8 Ethiske refleksjoner

Forskning på mennesker, eller forskning som berører mennesker, styres av en rekke etiske retningslinjer som man er nødt til å forholde seg til. Et viktig etisk prinsipp som var viktig for meg å ta hensyn til før jeg kunne sette i gang med intervjuene var å få et informert samtykke fra deltakerne på at de kan delta i prosjektet (Repstad, 2007). Johannessen et al. (2016) påpeker også at informert samtykke er et krav som stilles av personopplysningsloven. Dessuten har den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora formulert noen generelle krav til etikk i samfunnsforskning, og her nevnes det at forskningen kun kan settes i gang etter deltakernes informerte og frie samtykke, og det nevnes dessuten eksplisitt at deltakerne kan avbryte sin deltakelse til en hver tid (Tjora, 2017, p. 40). Jeg utformet derfor et samtykkeskjema (se vedlegg 4) hvor deltakerne skrev under med navn og krysset av om de ville stille til intervju, og her klargjorde jeg så tydelig som mulig hvilke rettigheter deltakerne hadde om de deltok i forskningen. Her informerte jeg elevene om at de når som helst kunne trekke seg uten at dette ville medføre noen negative konsekvenser (Johannessen et al., 2016, p. 86).

Det settes begrensninger når man skal oppbevare registre, i dette tilfellet de signerte samtykkeskjemaene, hvor deltakere kan identifiseres (Repstad, 2007, p. 82). I tillegg skulle intervjuene bli tatt opp på lydopptak, og disse faktorene gjorde at jeg sendte inn et meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) og fikk godkjent prosjektet der før jeg satte i gang med selve forskerprosessen. I følge Repstad (2007, p. 82) så kan anonymiteten til deltakerne kun sikres ved at all info ligger i hodet til forskeren, men til og med da er faren for gjenkjennelse tilstede. For min del så søkte jeg derfor til NSD for å ha alt på det rene, før jeg skulle behandle deltakernes opplysninger. Lydopptakene ble slettet like etter transkripsjon og samtykkeskjemaene ble oppbevart i en egen dokumentperm hjem hos meg hvor ingen andre kunne få tilgang for å se navn på deltakerne.

### 3.9 Reliabilitet og validitet

“Reliabilitet, pålitelighet, innebærer at målingene er korrekt utført” (Thurén, Gjerpe, & Gjestland, 2009, p. 31). I kvantitativ metode snakker man om at resultatene kan være intersubjektivt testbare. Poenget er at man bør kunne komme frem til samme resultat om man forsker på noe på flere ulike steder. For en kvalitativ undersøkelse er ikke dette like viktig i og med at forskeren er mer avhengig av kontekst (Thurén et al., 2009, p. 32). Validitet går ut på at forskningen faktisk svarer på de spørsmålene man har stilt, og ikke noe annet (Thurén et al., 2009). Det går altså på troverdigheten til forskningen.

Selv om dette er mest relevant for kvantitativ forskning er det viktig at man tenker over reliabilitet og validitet i kvalitative studier. Man må spørre seg selv om man har gjennomført forskningen på en god nok måte. Kan noe ha påvirket svarene? Det er også viktig at man forsikrer seg at man ikke svarer på noe man ikke trenger å finne ut av. I mitt tilfelle så måtte jeg være nøye med å se resultatene opp i mot forskningsspørsmålene mine. Dette går på reduseringen av datamaterialet. Selv om funnene kanskje er interessante så må de forkastes om de ikke svarer på det du faktisk prøver å finne ut av (Rennstam & Wästerfors, 2015).





## 4 Analyse og diskusjon av funn

Målet med denne studien har vært å undersøke om undervisning om romanifolkets historie og liv kan bidra til en bevisstgjøring om menneskerettigheter hos elever på videregående skole. Undervisningsopplegget ble utformet for å havne innenfor det som utdanningsforskere kaller for menneskerettighetsundervisning, og intervjuguiden ble derfor utformet for å dekke noen av de ulike kategoriene som faller innenfor MRU. Dette må selvfølgelig tas høyde for, siden kategoriene for analysen blir formet av intervjuguiden og derfor også av mine egne antagelser. Kapitlet er delt opp slik at det først kommer en ganske detaljert beskrivelse av opplegget, der valgene for innhold og utførelse blir trukket opp i mot det teoretiske rammeverket til MRU. Deretter kommer kapittel 4.2 som inneholder analyse og diskusjon av empirien. Analysen inneholder en god del diskusjon i lys av teorien fra kapittel 2, og kategoriene som presenteres her vil kobles opp mot forskningsspørsmålene som drøftingen i kapittel 5 senere skal belyse.

### 4.1 Beskrivelse av opplegg – knyttet opp mot MRU

Intervjuene og responstekstene som er utgangspunktet for analysen i denne masteroppgaven ble gjennomført av elevene etter at de tok del i et undervisningsopplegg om romanifolket. Dette opplegget forsøkte jeg å utforme med utgangspunkt i den teorien som er presentert i kapittel 2. Før jeg kommer til analysen av intervjuene er det derfor på sin plass å gå mer inn på selve undervisningsopplegget for å forklare hva som ble gjort og hvorfor det ble gjort ved å koble valgene opp mot det teoretiske rammeverket for MRU. Dette gjøres for å gi analysen en viktig kontekst. Ideen for dette masterprosjektet oppsto som tidligere nevnt på grunn av de ulike rapportene om at undervisning om romanifolket er for dårlig i norsk skole. For meg som både interesserer meg for minoritetshistorie og for menneskerettigheter føltes det naturlig å prøve å utvikle undervisningspraksisen om romanifolket ved å koble det opp mot et fagfelt hvor toleranse og respekt for alles rettigheter er såpass viktig. Når man kombinerer MRU og historieundervisning er det ofte holocaust som blir brukt som tema, men Engel, Fenner, and Lücke (2016) anbefaler oss lærere å implementere andre tema hvor kampen for menneskerettigheter er en nøkkelfaktor når vi kombinerer MRU og historie. Og slik sett er romanifolkets historie i Norge et tema som kan passe godt å kombinere med MRU. Romanifolkets historie i Norge er en historie som preges av menneskerettighetsbrudd, og en kamp fra romanifolkets side om anerkjennelse og respekt.

Undervisningsopplegget ble utformet med utgangspunkt i FN og AIs definisjon av MRU som sier at utdanningen må foregå 'om, for og gjennom menneskerettigheter'. Med tanke på at Felisa Tibbitts (2017) sine modeller problematiserte MRU for videregående skoler ved å poengtere at det ofte ble et for stort fokus på utdanning *om* menneskerettigheter, ville jeg selv prøve å lage et opplegg hvor den faktabaserte kunnskapen om menneskerettigheter ble introdusert mer implisitt. Hensikten med undervisningen var å lære elevene om romanifolkets historie i Norge, ettersom kunnskap om nasjonale minoriteter er noe som eksplisitt blir nevnt i læreplanen for historie. Samtidig ønsket jeg å fremme en bevisstgjøring hos elevene om hvordan fordommer og fremmedfrykt kan føre til undertrykkelse og diskriminering, og på denne måten prøve å vise hvor viktig det er med toleranse i møte med andre grupperinger i samfunnet. Med dette ønsket jeg at undervisningsopplegget ville ha litt mer fokus på 'utdanning for

menneskerettigheter' som går på å fremme elevenes muligheter til å utøve sine rettigheter samt kjempe for andres rettigheter (F. L. Tibbitts, 2017). Altså det Engel, Fenner, Lücke, et al. (2016) beskriver som elevenes ferdigheter i arbeidet for menneskerettighetene, som for eksempel kritisk tenkning.

Som nevnt i metodekapittelet er jeg som historielærer opptatt av at elevene skal være deltakende i undervisningen slik at de er med og konstruerer kunnskapen i stedet for at kunnskapen er noe de får overlevert av læreren. Freire (2003) skrev at vi må gå vekk fra 'banking-konseptet' i pedagogikken hvor all undervisning er enveiskommunikasjon gjennom lærerstyrt undervisning. Dette har blitt en viktig del av MRU, og for 'undervisning gjennom menneskerettigheter', som er en del av FN og AIs definisjon av MRU, er deltakende undervisning en nøkkel for å forstå hvordan MRU skal utføres i praksis (Osler & Starkey, 2010; F. Tibbitts, 2005). Dette tok jeg høyde for da jeg utformet dette opplegget. Undervisningsopplegget er utformet slik at det vil utgjøre en dobbelttime som tilsvarer 2 x 45 minutter med undervisningstid. Opplegget kombineres med en video som sendes ut før timen som elevene skal se. Denne omvendte undervisningen presenterer informasjon om hva nasjonale minoriteter er, samt kort om alle de fem nasjonale minoritetene vi har i Norge, og hvilket ansvar Norge har for gruppene med denne statusen. Bruken av omvendt undervisning til dette opplegget frigjorde mer av undervisningstiden til elevenes eget arbeid, og fungerte slik sett bra for å maksimere læringsutbyttet av timen. Den relativt korte undervisningssnutten ga tilstrekkelig med informasjon for å kunne sette i gang med et opplegg hvor man får fordypet seg mer i en av de nasjonale minoritetene. Den eneste utfordringen med en slik forberedelse er at det er vanskelig å sikre at alle ser videoen, og derfor ville jeg sørge for at den omvendte undervisningen ville fungere som et viktig supplement, men ikke som en forutsetning, for å få et godt utbytte av opplegget. Før jeg forklarer mer om mine valg for innholdet i undervisningsopplegget så vil jeg ta opp tråden med romanifolkets historie og gi en kort gjennomgang av den.

Romanifolket er et vandrende folkeslag som har vært en del av norsk historie siden de først kom vandrende for flere hundre år siden. Fra 1500-tallet, da de først ble omtalt her i Norden, og frem til i dag har de vært med å prege norsk historie på godt og vondt (Gotaas, 2017). Romanifolket var lenge et viktig bidrag til norsk næringsliv, og som omreisende handelsmenn bidro de blant annet til at folk som bodde på landet fikk reparert kopper, kjeler og kar (Gotaas, 2017). Tross deres viktige bidrag til samfunnet ble romanifolket etter hvert utsatt for en rekke forferdelige overgrep fra statlig hold som dessverre er det som preger historien når den skal gjenfortelles i dag. Nasjonalismen på 1800-tallet fremmet tanken om ett folk og én nasjon og i denne perioden var det hardt å være annerledes (Gotaas, 2017). Romanifolket ble utsatt for en kraftig fornorskingspolitikk og ønsket til staten var at de skulle bli bofast som oss nordmenn. Vergerådsloven gjorde at vi kunne frata dem barna, løsgjengerloven kriminaliserte deres omreisende livsførsel, og dyrevernsloven som kom så sent som i 1951 tok fra romanifolket retten til å bruke hest, som var veldig viktig for deres livsstil og levebrød (Gotaas, 2017). På 1900-tallet hadde dessuten arvelære fått innpass i det norske samfunnet og i 1934 ble det innført en steriliseringslov som gav staten retten til å sterilisere mennesker man mente var sinnssvake eller som man mente hadde dårlige arveegenskaper (Gotaas, 2017). Flere romani ble sterilisert med hjemmel i denne loven. Alt dette er bare et utdrag av de verste eksemplene, og det er tydelig at historien om romanifolket representerer et svart kapittel i norsk historie. Da den universelle menneskerettighetserklæringen utkom i 1948, som en konsekvens av holocaust, så skulle man tro at behandlingen ville få en brå forbedring ettersom mye av det

romanifolket ble utsatt for kan regnes som brudd på noen av menneskerettighetene som ble fastsatt i erklæringen fra 1948. Bare et par år senere ble den Europeiske menneskerettighetskonvensjonen etablert, og med denne hadde Europarådet som mål å sikre de rettighetene som ble fastslått av menneskerettighetserklæringen av 1948 og sørge for at de ble anerkjent og etterlevd i Europa (Europarådet, 1950). FN og Europarådet la ved disse to dokumentene noen klare føringer for hva som ville anses som brudd på menneskerettighetene, og Norge var forpliktet til å følge disse føringene både politisk (gjennom FN) og juridisk (gjennom Europarådet) (NOU 2015: 7, 2015, p. 12). Et utvalg av artiklene fra menneskerettighetserklæringen kan knyttes til Norges politikk overfor romanifolket. Steriliseringen av romanifolket med bakgrunn i deres 'dårlige livsførsel' er et eksempel på den behandling eller straff som beskrives her:

«Ingen må utsettes for tortur eller grusom, umenneskelig eller nedverdiggende behandling eller straff» (UN, 1948, artikkel 5).

Dessuten er inngripenen i familielivet ved at barna ble tatt i fra foreldrene et klart brudd på artikkel 12:

«Ingen må utsettes for vilkårlig innblanding i privatliv, familie, hjem og korrespondanse, eller for angrep på ære og anseelse. Enhver har rett til lovens beskyttelse mot slik innblanding eller slike angrep» (UN, 1948, artikkel 12).

Denne er også utdypet mer av Europarådet:

«Retten til respekt for privatliv og familieliv

1. Enhver har rett til respekt for sitt privatliv og familieliv, sitt hjem og sin korrespondanse.
2. Det skal ikke skje noe inngrep av offentlig myndighet i utøvelsen av denne rettighet unntatt når dette er i samsvar med loven og er nødvendig i et demokratisk samfunn av hensyn til den nasjonale sikkerhet, offentlige trygghet eller landets økonomiske velferd, for å forebygge uorden eller kriminalitet, for å beskytte helse eller moral, eller for å beskytte andres rettigheter og friheter» (Europarådet, 1950, artikkel 8)

Mye av det romanifolket ble utsatt for på Svanviken arbeidskoloni kan sees på som brudd på artikkel 8, og som NOU 2015: 7 (2015, p. 77) fastsetter ville i dag «slike forhold med sikkerhet utgjort menneskerettighetsbrudd». Problemet for Norges del var at disse tydelige lovendringene ikke resulterte i en full stopp i diskrimineringen av romanifolket:

I perioden 1950–1970 ble 40 prosent av kvinnene som var på Svanviken, sterilisert under oppholdet. Utvalget kjenner ikke til noen annen institusjon i Norge som har en så høy andel steriliserte. (NOU 2015: 7, 2015)

Svanviken arbeidskoloni fortsatte altså relativt uberørt av endringene, og de nye lovene knyttet til menneskerettigheter satt heller ingen stopper for fornorskingspolitikken generelt, som blant annet innebar å ta barna fra foreldrene (NOU 2015: 7, 2015). Sterilisering, bortsetting av barn og assimileringspolitikken fortsatte altså selv etter Norge var forpliktet å følge et universelt bestemt menneskerettighetsregime. Et problem var at mye av tiltakene som Norge brukte mot romanifolket for å fornorske dem ikke ble tolket som menneskerettighetsbrudd per definisjon før mye senere på 1900-tallet og da var det meste av politikken blitt historie. Allikevel kan en snakke om ganske grove overtramp og krenkelsersom i hvert fall med de nyeste retningslinjene ville falt innenfor det vi kaller menneskerettighetsbrudd, og slutten av 1900-tallet og frem til i dag preges av kampen for oppreisninger og erstatninger til romanifolket for den behandlingen de ble utsatt for (NOU 2015: 7, 2015). Det har vært en hard og lang kamp, og dette gir romanifolkets historie en tydelig menneskerettighetsdimensjon som tydeliggjør behovet for menneskerettighetsundervisning i historiefaget. Derfor var det et stort steg i riktig retning da de ble en nasjonal minoritet, og fikk den ekstra beskyttelsen dette innebar, og

at nasjonale minoriteter skulle bli en del av læreplanen. Det var også et steg i riktig retning med beklagelsen romanifolket fikk fra den norske stat og kirke (Moen, 2009).

Innholdsmessig ønsket jeg å utforme et opplegg som kunne gi elevene et mer nyansert bilde på romanifolkets historie i Norge enn de kanskje vanligvis ville fått av vanlig tavleundervisning eller om de møter på temaet i hverdagen sin. Jeg benyttet meg derfor mye av Thor Gotaas (2017) sin bok da jeg jobbet med å velge innholdet til undervisningsopplegget, for han har skrevet et meget grundig verk om romanifolket og deres liv og virke. Selve opplegget ble utformet som et Tren Tanken-opplegg i tråd med Erik Lund (2016) sine anbefalinger når det kommer til didaktiske valg for historiefaget. Tren Tanken er en metode som sørger for at elevene er deltakende i undervisningen, og at de får mye å tenke på og mindre å lese (E. Lund, 2016). Dette er ikke en form for didaktisk opplegg jeg har funnet eksplisitt anbefalt i det teoretiske rammeverket tilknyttet MRU, men i og med at deltakende undervisning har fått en så viktig funksjon for fagfeltet fant jeg det mest naturlig å utforme et TT-opplegg siden jeg har god erfaring med å bruke dette på elevene fra før. Konseptet går altså ut på at elevene får en konvolutt hvor det ligger flere lapper med ulik informasjon (i dette tilfellet 34 lapper), og elevenes jobb blir å sortere denne informasjonen for å skape en helhetlig historie. De 34 lappene forteller til sammen en relativt nyansert historie om romanifolket og deres liv og virke i Norge siden de første rapportene om deres tilstedeværelse og frem til i dag. Jeg hadde satt meg en målsetting om at jeg ville at elevene skulle lære en historie som fokuserte på den forferdelige behandlingen romanifolket har fått her til lands, men samtidig få frem historien om romanifolkets bidrag og innflytelse på norsk kulturliv og handelsvirksomhet. Den behandlingen romanifolket har fått her til lands opp gjennom historien er tydelige eksempler på menneskerettighetsbrudd, og for dette opplegget representerer innsikten i menneskerettighetsbruddene den dimensjonen ved MRU som blir kalt 'utdanning om menneskerettigheter' (Vesterdal, 2016). Jeg har forsøkt å bruke eksempler på samarbeid mellom nordmenn og romanifolket, for at elevene skal kunne se at historien om romanifolkets møte med samfunnet ikke var utelukkende negativ. Dette fokuset kan være viktig for dagens samhold mellom gruppene, og Bajaj (2011) påpeker at MRU for sameksistens kan tjene på en slik tilnærming. Når elevene lærer om de positive hendelsene forsterkes kanskje inntrykket de får av de negative hendelsene, og slik sett kan elevene bli mer bevisst på hvor viktig det er med toleranse og respekt for andre grupper. For selv om jeg har prøvd og oppnå en viss balanse så ser man jo at bruddene får et ekstra fokus i dette opplegget. 'Utdanning om menneskerettigheter' gjennom å fokusere på menneskerettighetsbrudd kan være nødvendig, men som Vesterdal (2016) påpeker er det kanskje ikke tilstrekkelig for å utvikle den kritiske og aktive borgeren som MRU krever. Dette er problemstillinger jeg hele tiden prøvde å forholde meg til da jeg utviklet opplegget, og dette påvirket hvordan jeg bestemte at opplegget skulle gjennomføres.

Elevene bestemmer selv hvordan de skal sortere de 34 ulike lappene med informasjon om romanifolket. Elevenes første oppgave blir altså å skape mening ut av noe som i utgangspunktet virker som et kaos, nemlig 34 lapper som tømmes utover pulten. Etter hvert som elevene begynner å få en viss oversikt så får de flere spørsmål fra læreren som innebærer at de må foreta nye sorteringer av materialet. Spørsmålene jeg har utformet til dette opplegget er:

Hvordan vil dere beskrive romanifolkets historie i Norge?

1. Sortering: Hvilke kort beskriver romanifolkets rolle/bidrag til samfunnet?

2. Sortering: Hvilke kort beskriver det norske folks holdninger til romanifolket?
3. Sortering: Hvilke kort beskriver den norske statens behandling av romanifolket?
4. Sortering: Hva er de viktigste kortene?

Elevene må altså tenke på egen hånd, og underveis får de foreta ulike sorteringer av stoffet som for elevenes del kan hjelpe på å sortere informasjonen de får presentert. De er nødt til å samarbeide med hverandre og gjennom dialog må de bli enig om hvordan de skal beskrive romanifolkets historie i Norge. Dialog er som tidligere nevnt viktig for Freires (2003) pedagogikk, og er også blitt en sentral del av den konstruktivistiske pedagogikken, og det er også blitt en sentral del av MRU og da spesielt for 'utdanning gjennom' og utdanning 'for' menneskerettigheter. Dette peker tilbake til hva Osler & Starkey (2010, p. 135) sa om at elevene må få være aktive i diskusjoner gjennom undervisningen hvor de får muligheten til å innta en mer kritisk rolle. For å oppsummere kort til slutt har jeg forsøkt å utforme et undervisningsopplegg som integrerer MRU i undervisningen om Romanifolket. Tanken er at elevene skal sikre seg en nyansert fremstilling av romanifolkets historie gjennom en deltakende undervisning hvor dialog og kritisk tenkning er viktige virkemidler. Her klarer vi å koble opplegget til 'utdanning gjennom menneskerettigheter'. En relativt stor del av informasjonen som elevene skal jobbe med handler om overgrep som romanifolket ble usatt for av den norske stat, og disse representerer brudd på menneskerettighetene. Gjennom dette vektlegges også 'utdanning om menneskerettigheter' i undervisningsopplegget selv om det vektlegges mer implisitt, og det er heller ikke noe stort fokus på menneskerettighetserklæringen eller andre dokumenter som er sentrale når man tenker på undervisning om menneskerettighetene. Den siste preposisjonen som inngår i definisjonen av MRU er *for*, og 'utdanning for menneskerettighetene' handler om å utstyre elevene med de ferdighetene som trengs for å kjempe for egne og andres rettigheter (F. L. Tibbitts, 2017). Det er et ønske at elevene skal bevisstgjøres om menneskerettighetenes funksjon i samfunnet, og at de kanskje klarer å se hvordan og hvorfor de selv kan gjøre en innsats for at verden kan bli bedre.

## 4.2 Kategorier for analyse

I dette underkapittelet vil jeg vise hvordan jeg har kategorisert materialet og hvordan jeg har kommet frem til funnene mine. Oppgavens problemstilling er som nevnt innledningsvis: «Hvordan kan undervisning om romanifolkets historie fremme en bevisstgjøring om menneskerettigheter og samfunnsansvar hos elever i den videregående skolen?» Når jeg har undersøkt dette spørsmålet har jeg hele tiden forsøkt å finne ut om undervisningsopplegget jeg utformet har oppfylt kravene for å kunne kalles MRU. Derfor har jeg delt inn materialet i flere kategorier som samsvarer med kategoriene som gjelder for MRU.

Under hver enkelt kategori blir datamaterialet analysert i lys av forskningsspørsmålene i oppgaven. Hver kategori vil bygge på empiri fra de tre fokusgruppeintervjuene som har blitt gjennomført og funnene vil fortløpende bli diskutert i lys av teorien fra kapittel 2. De første to kategoriene er ganske kunnskapsorienterte og her prøver jeg å finne ut hva elevene har lært. De neste fire kategoriene knyttes mer direkte opp mot kategorier innenfor MRU og representerer slik sett allerede utviklede kategorier som jeg har utforsket i intervjuene. Kategori 1 tar rett og slett for seg kunnskap om romanifolket. Hva kan elevene lære av et undervisningsopplegg som dette, og hvilket kunnskapsnivå har deltakerne fra før? Kategorien ser også på om undervisningsopplegget gir elevene

kunnskap som de klarer å aktualisere. Har deltakerne forstått hvorfor de lærer dette? Klarer de å se hvor de kan bruke kunnskapen i sitt daglige liv? Kategori 2 tar for seg elevenes refleksjoner rundt menneskerettigheter og menneskerettighetsbrudd. Har undervisningsopplegget ført til noen bevisstgjøring hos elevene om hva menneskerettigheter handler om? Kategori 3 tar for seg effekten deltakende undervisning har for elevene. Kategori 4 har jeg kalt utdanning for menneskerettigheter og denne er todelt. Først vil vi analysere elevenes refleksjoner rundt toleranse og holdningsendring, og deretter om det har skjedd en dreining mot et transformativt medborgerskap. Her vil vi se på elevenes refleksjoner rundt hvilket ansvar vi har som borgere i et samfunn.

#### 4.2.1 Kunnskap og refleksjon om romanifolket

Utgangspunktet for denne studien har vært å forske på undervisning om romanifolket i skolen, og hvordan denne kan utføres på en mer hensiktsmessig måte enn det utføres i dag. Studien har tatt utgangspunkt i en artikkel som melder at elever og lærere ikke ser vitsen i å lære om romanifolket i skolen (Kvittingen, 2015), og en rapport som melder at minoritetshistorie i norsk skole ikke gir elevene nok innsikt (Kalsås, 2018). Motivasjonen for studien har derfor naturlig nok vært preget av et ønske om å bidra til å videreutvikle undervisningspraksisen om romanifolket. En naturlig kategori å starte med er derfor elevenes kunnskap om romanifolket. Jeg var nysgjerrig på hva elevene visste fra før, og hva de satt igjen med av inntrykk etter undervisningsopplegget, og derfor var alle tre fokusgruppeintervju preget av dette.

Under intervjuene prøvde jeg å finne ut av deltakernes forkunnskaper om romanifolket så vel som hva de følte de hadde lært av undervisningsopplegget. En tydelig tendens angående forkunnskaper var at deltakerne hadde ganske lite kunnskap om romanifolket, eller til og med ingen kunnskap i det hele tatt. En deltaker sa dette da hen ble spurt om hva hen visste om Romanifolket fra før:

Elev: Jeg visste ingenting. Jeg visste nesten ikke at det var et folk som heter det en gang (Elev 7, 2019).

Dette utgangspunktet ble delt av flere av deltakerne. Et vanligere utgangspunkt kom fra deltakerne som ikke klarte å skille mellom romanifolk og romfolk. Dette var tilfellet ved flere av deltakerne, og noe av forkunnskapen som ble diskutert dreide seg egentlig om romfolket.

Elev fra gruppe 2: Jeg visste ikke forskjellen på tatere og sigøynere en gang. Jeg har hørt begge ordene men jeg trodde det var for samme gruppen. Det eneste jeg har fra det, er egentlig fra populærkulturen, filmer og slikt. Det eneste referansepunktet jeg har til det (Elev 1, 2019).

Elev fra gruppe 3: Fra før så visste jeg egentlig bare at ble ofte sett på gata som tiggere eller at de solgte egenlagde sokker, klær og slikt (Elev 3, 2019).

De fleste av deltakerne bor i eller i nærheten av Trondheim, og tenkte at den tiggerkulturen vi blant annet kan komme over her måtte være romanifolk. I tillegg til uklarhetene hva gjaldt romani og romfolk, så utrykte flere av deltakerne at de var overasket over å høre at vi har noe som heter nasjonale minoriteter i Norge. Da jeg spurte om hva de visste om nasjonale minoriteter i Norge, så var det til og med noen som misforsto spørsmålet og begynte og snakke om innvandrergreper fra nyere tid. Mye tyder altså på at begrepet 'nasjonale minoriteter' er ukjent for de aller fleste.

Elev: Jeg har egentlig bare tenkt på samer når jeg tenker på minoriteter i Norge. Jeg visste ikke at vi hadde så mange forskjellige grupper. Skogfinner har jeg heller aldri hørt om. Og ikke kve. (Elev 7, 2019)?

Bendik: Kvener?

Elev: Kvener ja. De visste jeg heller ikke at fantes. Så jeg syns det er litt sykt at vi har hatt så mange minoriteter som jeg for min del aldri har hørt om når de har vært en såpass stort del av historien vår til nå (Elev 7, 2019).

Disse funnene kan tyde på elevene ikke har møtt på noe informasjon om romanifolket, eller våre andre nasjonale minoriteter gjennom skolen. Det kan i hvert fall ikke ha blitt prioritert. Dette er funn som samsvarer med rapportene nevnt tidligere om dagens situasjon hva gjelder undervisning om romanifolket og/eller nasjonale minoriteter i norsk skole (Kalsås, 2018; Kvittingen, 2015). Historien om nasjonale minoriteter kommer altså ikke igjennom nåløyet for hva som får prioritet i norsk skole. For mange av elevene i de klassene jeg forsket på så var dette første gang de fikk høre om romanifolket. Som nevnt under tidligere forskning i kapittel 1.2 er verken nasjonale minoriteter eller romanifolket nevnt eksplisitt i noen læreplanmål for ungdomsskolen her til lands. Når man i tillegg ser på Midtbøens (2014a, p. 38) rapporter om hvor fraværende disse begrepene er i lærebøkene for samfunnsfag i den videregående skolen, i tillegg til at begrepet nasjonale minoriteter ikke nevnes i læreplanen for samfunnsfag, er det grunn til å mistenke at elevene ikke møter på denne historien før de tar historie på videregående. Og for å møte på det her er de avhengig av at læreren synes det er et viktig nok tema å undervise om, og det er slettet ikke alltid tilfellet om man skal støtte seg på rapportene til Midtbøen (Midtbøen et al., 2014b). For flere av elevene ble dette møtet med romanifolket utsatt mye lengre enn det for andre. Opplegget ble som nevnt i kapittel 3.4 testet ut og forsket på i påbyggklasser på en videregående skole, og dette innebar at noen av de eldre elevene var godt over 20 før de fikk høre om romanifolket for første gang.

Det kan virke som deltakerne vet mer om temaet med utgangspunkt i egne erfaringer og opplevelser, og flere kom med personlige historier om hvorfor de visste noe om romanifolket. På grunn av historienes personlige natur vil jeg ikke gjengi de her i sin fulle form, men det handlet om slektskap. Stort sett omhandlet deltakernes forkunnskaper romanifolkets reisende livsførsel og flere av deltakerne nevnte dette:

Elev fra gruppe 1: Jeg kjente til litt om kulturen, og at de var et reisende folk, og litt om deres musikalske og kulturelle innslag. Hvordan de ble berørt av samfunnet rundt visste jeg ingenting om (Elev 8, 2019)

Elev fra gruppe 3: Jeg visste at de reiste rundt og tilbydde tjenester, og at de ikke ble så veldig godt likt (Elev 5, 2019)

Det som gjentar seg er altså at deltakernes kunnskaper om romanifolket stort sett stammet fra egne erfaringer, og ikke fra tidligere skolegang. Et mål med norsk skole er å utdanne kritiske mennesker (Opplæringsloven, 1998). Skal vi oppnå denne så må vi ikke ignorere de mørke kapitlene i vår historie, for de har også vært med å forme oss. Jeg merket ut av alle gruppene at elevene hadde alt for liten kunnskap om dette tema, og det skyldes nok det Midtbøen (2014a, 2014b) beskriver i sine rapporter. Nemlig at temaet har blitt neglisjert i norske lærebøker samtidig som det også har blitt nedprioritert av lærere i norsk skole. Så hva ble utfallet for klassene som ble forsket på i denne masteroppgaven? Er det noen vits i å undervise om romanifolket? Spesielt nå som begrepet nasjonale minoriteter forsvinner helt fra læreplanen? Etter gjennomføringen av dette undervisningsopplegget opplevde i hvert fall jeg at elevene virket veldig overasket



og ofte frustrert over hva de hadde lært, men jeg opplevde også at temaet fikk i gang noen meget fruktbare diskusjoner og jeg vil gå gjennom noe av det her.

Frustrasjonen til elevene over hvor ille romanifolket hadde blitt behandlet på det verste gjorde at de ble veldig engasjerte i både selve undervisningsopplegget og i fokusgruppeintervjuet etterpå. I intervjuet var flere ganske tydelige på at de mente at kompensasjonen og unnskyldningene i ettertid var for svake med tanke på hvor ille det faktisk hadde vært. Elevene virket samstemte på at romanifolket skulle ha fått en bedre erstatning:

Elev: Den kompenseringen var ganske dårlig. Vi har gitt de et museum. Vi har sagt vagt beklager. That's it (Elev 9, 2019)?

Bendik: Mener du at det ikke er nok?

Elev: Jeg mener ikke det er nok når man setter det i sammenheng med hva de har blitt utsatt for (Elev 9, 2019).

Elev: Jeg tenker det er en liten kompensasjon for du har jo faktisk tatt i fra mange mennesker muligheten til å etablere et liv, og du har kanskje stoppet slektstreet for enkelte familier (Elev 8, 2019)

De kunne også virke litt irriterte for at de ikke visste om noe av alt dette fra før av. Disse funnene kan si litt om hvor mye elevenes forhold til dette temaet preges av at det nedprioriteres i skolen (Midtbøen et al., 2014a, 2014b). Men til sammenligning med Midtbøens (2014b) rapport om at verken lærere eller elever ser hensikten med å undervise om temaet, så fikk jeg inntrykk av at elevene var takknemlig over at de endelig fikk lære om dette. Eksempelet over viser at elevene evner å tenke kritisk og i dette tilfellet vurdere den norske stat kritisk i tilfellet med de offisielle beklagelsene. Flere reagerte på at beklagelsen kom for sent rett og slett.

Så langt har funnene vært preget av elevenes manglende forkunnskaper om nasjonale minoriteter og om romanifolket, men også av elevenes irritasjon over at de ikke har møtt på temaet tidligere i større grad. Ingen av klassene eller fokusgruppene virket noe spesielt likegyldig i møte med temaet og som vi skal se videre så oppsto det mange gode diskusjoner som følge av undervisningsøkta. Det neste funnet jeg vil diskutere er rett og slett elevenes evne til å overføre kunnskapen de tilegnet seg fra undervisningsopplegget over i diskusjonen i ettertid.

## **Er kunnskapen overførbar?**

Et spørsmål jeg stilte meg selv da jeg utformet dette undervisningsopplegget var hvordan jeg kunne gjøre temaet dagsaktuelt. Om en skal forbedre en undervisningspraksis så må man i hvert fall fokusere på at elevene lærer noe som er overførbart til deres egen verden. Jeg la derfor inn opplysninger i undervisningsopplegget hvor elevene kanskje kunne se paralleller til andre deler av historiefaget, eller til andre deler av samfunnet. Dette tok jeg deretter opp i fokusgruppeintervjuene samt i refleksjonsloggene som alle elevene skulle besvare. Jeg ble positivt overasket over deltakernes diskusjoner rundt dette, fordi jeg var usikker om dette ville føre til en analytisk kategori, og jeg kom altså over en del interessante funn. I refleksjonsloggen skrev blant annet en elev dette på spørsmål om hva man kan bruke kunnskapen om romanifolket til:

Elev: Jeg kan lære av historiens 'feil' og gamle holdninger (Refleksjonslogg).

Videre mente denne eleven at ved å lære av historiens 'feil' så ville man være mer forberedt når man møter nye kulturer, eller få en bedre forståelse for hvordan minoritetene i Norge i dag bør behandles så historien ikke gjentar seg. En god del svar viste også at elevene ikke klarte å se hvordan kunnskapen kan anvendes til noe annet enn på skolen eller på en prøve, men flere var allikevel inne på dette med å lære om fortiden for å forstå nåtiden. En deltaker i den første fokusgruppa sto fast på at undervisningen var aktuell, og i hvert fall at kunnskapen var overførbart. Deltakeren sa dette:

Elev: Det er i hvert fall overførbart. Det kan jeg starte med å si. Man ser jo trenden går igjen i dagens samfunn også, men kanskje med andre eksempler og det vil det sannsynligvis gjøre hele tiden. Så derfor føles det veldig overførbart. Veldig viktig at vi lærer det her (Elev 1, 2019).

Her henviste deltakeren til hvordan minoriteter fortsatt kan falle utenfor storsamfunnet, og derav at 'trenden' hvor minoriteter blir behandlet dårlig er noe som går igjen. Noe av det samme gjentas av en deltaker fra fokusgruppe 2:

Elev: Det sies jo det at historien går på loop eller gjentar seg. Det er jo ganske sant vil jeg si. Bare med små endringer som gjør at vi ikke catcher det før det er for sent. Så jeg synes i hvert fall at det er greit at vi lærer om det. Og når vi setter det opp mot menneskerettighetene så føles det litt viktigere å lære om minoriteter. Det er jo sikkert lett å si: «Jeg har jo aldri sett en tater før. Det er jo ikke noe viktig å lære om». Men hvis du lærer om at det handler om menneskerettighetene og taterne bare er eksemplet så blir det mye mer reelt (Elev 1, 2019).

Akkurat som med eksempelet fra refleksjonsloggene lenger opp hvor eleven hadde skrevet at vi kan lære av historiens feil som om historie er noe som gjentar seg, så mener altså denne deltakeren at på grunn av denne gjentagelsen er det viktig å lære om minoritetsgrupper og hvordan de har blitt behandlet. Denne deltakeren mener altså at historien gjentar seg, og selv om det trolig ikke er så enkelt som det så ser man uansett at tendenser i historien kan gjenta seg. På meg virket det ikke som om deltakeren mente at fremtiden er skrevet i stein, men heller at vi kan lære av fortiden for å hindre lignende utvikling i fremtiden. Dette funnet passer med hva Engel, Fenner, Lücke, et al. (2016) sier om at historiefaget skal lære elevene å forstå sammenhengen mellom fortiden og nåtiden. Det kan altså virke som at flere av deltakerne klarer å koble den historiske behandlingen av minoriteter med mer dagsaktuelle eksempler. Denne deltakeren trekker også inn menneskerettighetene, og poengterer at det er jo ikke bare romanifolket de har lært om. Ved å se koblingene til menneskerettigheter så mener deltakeren at det de lærer føles «mye mer reelt». Dette er ikke bare historie de lærer, men faktisk noe som berører deres livsverden siden alle berøres av menneskerettighetene.

En ting jeg la merke til etter gjennomføringen av undervisningsopplegget var at mange av elevene klarte å anvende den nye kunnskapen de hadde tilegnet seg til å diskutere menneskerettighetene, eller andre aktuelle tema som holdninger og toleranse.

Elev: Jeg tenker på at hvis jeg som forelder bestemmer meg for å bare reise rundt. Og ikke være et sted og ikke ha noen fast jobb. Da kan jeg jo lett bli stemplet som en ustabil forelder som ikke er ansvarlig. Da blir det jo en, ja, spesiell behandling av de siden de tilhører en folkegruppe som har det med å reise rundt som en del av kulturen (Elev 4 2019).

Bendik: Men hvem i det tilfellet her er det som på en måte dømmer romanifolket da? Hvem sier at dette er en dårlig livsstil?

Elev: Er jo status quo da. Hvordan vi nordmenn har lyst til å ha det (Elev 4 2019)?

Bendik: Så det er sammenlignet med oss?

Elev: Det er jo bare fordi nordmenn liker å bo i ro på et sted (Elev 10, 2019).

Elev: mhm (Elev 4 2019).

Elev: Og bo der hele livet i det samme huset. Det blir jo veldig annerledes fra å flytte på seg i det hele tatt (Elev 10, 2019).

Det er altså sammenlignet med majoriteten at romanifolkets livsstil blir sett på som unormal av mange. Dette fikk elevene til å reflektere hvordan andre grupper også kan risikere og bli satt i en bås hvis de representerer et avvik for hva majoriteten ser på som normalt. Dette er jo en tendens som bare kan forsterkes av det faktum at vi ikke har en nyansert og god nok fremstilling av minoriteter i skolen. Det blir som Kalsås (2018) sier at minoritetene blir sett på som et fremmed element i stedet for noe som har påvirket og vært en del av den norske grunnfortellingen. Undervisningsopplegget fikk elevene til å spørre seg hvorfor det er slik at vi nordmenn skal ha definisjonsmakten på hva som er et godt liv. Det var ingen objektiv forskning som beskrev romanifolkets livsførsel som dårlig, men det ble fort akseptert av de fleste nordmenn da staten innførte lover og regler som skulle hindre romanifolket å leve på sin måte. Elevene innså dermed at selv om noe blir innført av staten så trenger det ikke å være positivt. Derfor har vi alle et ansvar for å bry oss om at alles rettigheter blir ivaretatt. Det virker altså som et ganske tydelig funn at elevene har klart å bruke kunnskapen fra undervisningsopplegget og overført den til andre diskusjoner eller andre tema. Denne eleven i fokusgruppe 3 svarte følgende da hen ble spurt om var mulig å aktualisere det de hadde jobbet med i timen:

Elev: Du kan bruke dette til nesten hver eneste minoritet. Eller hver eneste diskrimineringssak. For vi er ikke akkurat uskyldig når det kommer til det å være diskriminerende. Vi har fornorskning av samene. Vi har til og med det som foregår enda i dag med hverdagsrasisme. Det er fortsatt en greie. Vi har behandling av homofile. Jødeparagrafen. Det er så mange ting vi har gjort. Og det kan brukes til å forklare historien på en helt annen måte. Historieboken forklarer veldig fint hvordan folk flest så verden. Det her ga i hvert fall mer inntrykk av hvordan vi ser Norge fra mindretallets side. Vi har for eksempel den her idealiseringen av bondesamfunnet, og at alt var så flott. Men det var ikke så enkelt allikevel. Det var veldig vanskelig (Elev 8, 2019).

Eleven reflekterer fint over hvordan menneskerettighetsundervisning kan gi oss et annet bilde på historien enn mer tradisjonell historie. MRU kan kanskje utstyre elevene med verktøy som gjør dem mer kapable til å se historien fra minoritetene sine sider, og dermed kan elevene også utvikle sin kritiske sans som kan anvendes for andre aktuelle tema i både skolen og samfunnet. Nyanseringen av bondesamfunnet kan ikke minst være et viktig perspektiv å ta med videre. Eleven klarer selv å bruke kunnskapen fra undervisningen om romanifolket til å reflektere over harde kår på landsbygda, hvor tater og bønder kunne leve i et gjensidig avhengighetsforhold med hverandre.

Funnene som har blitt presentert i kapittel 3.2.1 kan tyde på elever klarer å 'bruke' det de lærer ved å aktualisere det. Det kan altså være en stor overføringsverdi av undervisningen om romanifolket om den kobles med MRU, og dermed får et større fokus på menneskerettighetene. Det tyder også på at de ser vitsen med å lære om romanifolket, og de blir i tillegg veldig engasjert av det. Dette står i kontrast til det Midtbøen et al. (2014b) referer til når han hevder at:

«Helt gjennomgående er det dessuten at romani (tater), kvener og skogfinner oppleves som irrelevante». (Midtbøen et al., 2014b, p. 51)

Samlet sett kan vi ut i fra kapittel 4.2.1 påstå at denne påstanden ikke passer for klassene som forskes på i denne masteroppgaven. Flere av elevene likte godt at de fikk lære om romanifolket, og flere klarte å anvende kunnskapen til å reflektere rundt

dagsaktuelle tema. Om det har en direkte sammenheng med implementeringen av MRU i historiefaget er jo selvfølgelig vanskelig å vite, men det er mulig at romanifolket i hvert fall er en innfallsvinkel som kan brukes for å undervise om menneskerettigheter i skolen. I neste kapittel skal vi diskutere flere funn angående elevens bevisstgjøring om menneskerettighetene.

#### 4.2.2 Utdanning 'om' menneskerettigheter - Menneskerettigheter og menneskerettighetsbrudd

I denne delen av analysen blir hovedfokuset å vurdere om undervisningsopplegget har lyktes i å utdanne elevene om menneskerettigheter, som er et av hovedfokusene for MRU som beskrevet i teorikapittelet. Hvordan kan undervisning om romanifolket gjøre at elevene blir mer bevisst sin egen forståelse av menneskerettighetene? En viktig del av undervisningsopplegget jeg har utformet er overgrepene romanifolket ble utsatt for av blant annet den norske stat. Mange av disse overgrepene vil kunne kategoriseres som menneskerettighetsbrudd hvis de settes i sammenheng med menneskerettighetserklæringen fra 1948, og derfor var det naturlig å snakke med forskningsdeltakerene om hvilke assosiasjoner de hadde om menneskerettighetsbrudd før og etter undervisningsopplegget. En tendens det umiddelbart var mulig å trekke ut av de ulike svarene er at elevene gjerne assosierer menneskerettighetsbrudd med andre land enn Norge.

Elev: Jeg tenker på Syria, og så tenker jeg på rettigheter til kvinner (Elev 5, 2019).

Elev: Tenker på Amerika, Russland, Kina og Sør Afrika (Elev 3, 2019).

Elev: Syria. Og Irak, Afghanistan. Land der de liksom ikke har den strukturen de burde ha hatt fordi det er ulike grupper som har hatt makten, eller som har tatt til seg makten som egentlig ikke burde ha hatt den (Elev 1, 2019).

Elevene forbinder stort sett ikke menneskerettighetsbrudd med Norge, og et tilbakevendende argument er at det er andre land som bryter menneskerettighetene. Kina, Russland og Nord-Korea var land som ble nevnt av flere deltakere, og det var også tydelig at mer dagsaktuelle land som Syria var noe deltakerne assosierte med brudd på menneskerettighetene. Religion ble også nevnt eksplisitt som en faktor som ofte kan sees i sammenheng med menneskerettighetsbrudd.

Elev: I land der religion dikterer veldig mye av loven føler jeg ofte at det utføres brudd. Sånn som i Islamdrevne land. Der blir det jo veldig mange brudd på hva en kvinne kan gjøre for eksempel (Elev 10, 2019).

Dette er i følge Vesterdal (2016) en forståelse av menneskerettighetsbrudd som også er vanlig forekomst blant samfunnsfaglærere i Norsk skole. Siden elevene har samfunnsfag før de har historie så er det relevant å trekke inn dette her. Det virker som et vanlig utgangspunkt at menneskerettighetsproblemer er noe som sees på som internasjonale problemer og ikke noe som har preget norsk historie, og derfor dannes det kanskje en forståelse blant elever om at menneskerettighetsbrudd skjer i utlandet (Vesterdal, 2016, pp. 154-155). I lys av dette vil jeg argumentere for at det blir enda viktigere å undervise om Romanifolket i historiefaget.

Hvis Vesterdal (2016) har rett i dette så kan det være sannsynlig at elevene aldri eller sjelden har blitt konfrontert med Norges mer 'mørke sider' gjennom grunnskolen og starten av videregående, og dette kan nok være med å forklare det neste funnet. For Norge blir i denne sammenhengen på mange måter beskrevet som 'best' av deltakerne. Flere av deltakerne hadde alltid sett på Norge som et godt land, kanskje til og med

verdens beste land, og i hvert fall ikke som et land som bryter menneskerettighetene. En diskusjon om Norges forhold til menneskerettigheter i fokusgruppe 2 viser dette på en fin måte:

Elev: Jeg føler jo at Norge er så inklusiv og åpen for ting (Elev 10, 2019)?

Elev: Så snille (Elev 4, 2019)?

Elev: Vi er liksom et av de gode landene? Om vi kan si det (Elev 1, 2019)?

Elev: Jeg vil jo kalle Norge for verdens beste land så klart. Hvilken norsk borger ville ikke gjort det? Og vi er jo en veldig moderne nasjon med moderne lover og vi er jo åpen for det meste nå (Elev 10, 2019).

Elev: Bare det at vi ikke har dødsstraff. Det at vi ikke dreper Anders Behring Breivik med en gang for eksempel. Det ville jo amerikanere gjort med en gang (Elev 4, 2019).

Elev: Det sier jo litt om at vi er lengre frem. At selv om vi er veldig åpen og aksepterende så er vi også veldig utelukkende for det vi opplever som feil (Elev 10, 2019).

Den ene eleven går altså så langt som å kalle Norge for verdens beste land. Dette er heller ikke en sjokkerende uttalelse, for i kåringer av velferd, trygghet, menneskerettigheter og demokrati for å nevne noen så gjør Norge det veldig bra (Economist, 2019; Gajić & Gamser, 2019; Peace, 2019) . For det store flertallet av deltakerne kom derfor opplysningene om hvordan romanifolket har blitt behandlet som et sjokk. Det var en deltaker som ville være forsiktig med å kalle Norge for verdens beste land, og vedkommende var ikke overasket over at Norge også hadde sine skjelett i skapet, men jevnt over hadde dette undervisningsopplegget revet opp i et slags glansbilde de fleste deltakerne hadde av Norge. Spesielt steriliseringslovene ble diskutert med avsky:

Elev: Jeg tror det verste jeg lærte må ha vært det med sterilisering. Det var så overraskende. Forventet ikke det. Det at de ble behandlet dårlig var jo en ting, men at de skulle bli tvangssteriliseres.. (Elev 4, 2019)?

Elev: Det virker liksom utenkelig, uansett hvilken tid man er i. Sterilisere folk bare fordi man har makt over dem (Elev 10, 2019)?

Men flere diskuterte også de mindre sakene som hestehold og reflektere over hvor skadelig slike små lovendringer kunne være for et folk:

Elev: Det med å hindre et helt folk å bruke hest. Altså? Bare for å ødelegge for deres kultur og levesett. Det er jo en liten regulering, men herregud det har jo konsekvenser (Elev 8, 2019).

Det virket allikevel ikke på meg som om deltakerne fikk et anstrengt forhold til Norge av dette, og det var aldri en målsetning med undervisningen heller. Avsløringene førte mer eller mindre til en ny bevisstgjøring og nye refleksjoner rundt menneskerettighetsbrudd. I stedet for å konkludere med at menneskerettighetsbrudd er noe som skjer i mindre utviklede land, så konstaterte flere av gruppene til slutt at menneskerettighetsbrudd er noe som kan skje overalt. Disse funnene er med på å underbygge det Osler (2016) beskrev om de potensielle problemene med utdanning for et demokratisk medborgerskap. Altså at man kan risikere å utdanne borgere som forholder seg ukritisk til sin stats anliggende. Ved å koble historieundervisning og menneskerettighetsundervisning virket det som undervisningen om romanifolket klarte å gi elevene noen tankevekkere om hvordan Norge også har tilbakelagt seg noen tabber, og at heller ikke vi er perfekte. Dette var nok en viktig erfaring flere av elevene fikk av dette opplegget og i fokusgruppe 3 ble det diskutert slik:

Bendik: Hva har du fått mest ut av når det kommer til dette opplegget?

Elev: Har jo lært historie da. Men også hvordan man behandler ulike minoriteter. Og hvor drøyt det kan være (Elev 5, 2019)

Elev: Har lært at Norge ikke bare er bunader og felespilling og hipp hurra. Det er faktisk noen mørkere sider med det (Elev 6, 2019).

Bendik: Ikke bare et glansbilde?

Elev: Nei ikke et prakt eksempel. Alle har sine mørke sider. Det har vi også (Elev 6, 2019).

Elev: Enig i det de har sagt. Setter lys på ting du ikke nødvendigvis visste noe om (Elev 3, 2019).

Elev: Jeg er veldig enig i alt som har blitt sagt. Fikk en veldig fin forståelse om hvordan historien var. Vi har alle sammen skjeletter i skapet som vi helst ikke vil at verden skal se. Og det jeg fikk mest ut av denne timen var mer eller mindre en slags.. En slags bekræftelse på at ting har vært ille, og ting er fremdeles kanskje ikke optimalt, men det er fremdeles håp om en endring. Det er et håp om at det kommer en bedre morgendag (Elev 2, 2019).

Kombinasjonen av MRU og romanifolkets historie kan altså bidra til å rive opp det etablerte bildet mange har på at Norge er verdens beste land, og hjelpe elevene til å få et mer nyansert blikk på Norges historie. Kanskje vi er verdens beste land? Men det er viktig å anerkjenne at Norge også har sine problemer og det er viktig at disse blir tatt opp, og ikke blir feid av under teppet uten noe mer om og men.

Et annet interessant funn var at det skjedde en tydelig bevisstgjøring blant deltakerne over menneskerettighetenes rolle i samfunnet. Deltakerne brukte erfaringene fra undervisningsopplegget til å reflektere over lignende hendelser i dagens samfunn. Noen virket å bli mer bevisste hvordan det fortsatt skjer brudd på menneskerettighetene her til lands. En deltaker mente at minoriteter fortsatt er utsatt:

Elev: Det skjer jo menneskerettighetsbrudd hele tiden, men det berører jo fortsatt stort sett minoritetene, eller de som skiller seg ut og ikke passer inn i våre rammer (Elev 8, 2019).

Denne deltakeren hadde reagert på hvordan flyktninger ofte behandles, og refererte blant annet til et tilfelle hvor staten hadde gjennomført en razzia midt på natten for å sende en familie ut av landet. Noen av deltakerne begynte også å sammenligne historien om romanifolket med dagens saker med barnevernet og den europeiske menneskerettighetsdomstolen:

Elev: Var det ikke noe brudd på menneskerettighetene i Norge nå nylig da (Elev 8, 2019)?

Elev: Barnevernet (Elev 9, 2019)?

Elev: Ja? Barnevernet men også nav og hele pakken der (Elev 8, 2019).

Sakene i NAV som var høyaktuelle på tidspunktet intervjuet ble gjennomført ble altså nevnt, og for meg virket det ganske tydelig at deltakerne klarte å bruke kunnskapen de hadde etter undervisningsopplegget til å reflektere mer over hvilke menneskerettigheter vi faktisk har, og over hvilke menneskerettigheter vi ser at blir brutt. Dette er nok et eksempel på hvordan elevene klarer å overføre kunnskapen om romanifolket over til noe annet. Elevene har forstått at den norske stats behandling av romanifolket faller innenfor menneskerettighetsbrudd satt i dagens kontekst, og derfor klarer de å anvende samme logikk å overføre kunnskapen til andre tema. Jeg syntes det var spennende å følge med på elevenes diskusjoner, for det virket tydelig at de skjønnte at dette handlet om mer enn romanifolket, men også om menneskerettigheter generelt.

I den andre fokusgruppa begynte de også å diskutere barnevernet og brukte dette som utgangspunkt for å opparbeide seg et mer nyansert bilde på Norge:

Elev: I det siste har jeg ikke hørt veldig mye bra om barnevernet. Jeg har hørt at for alle som går gjennom systemet er det ofte vanskelig, og det er ofte på grunn av systemet. Så selv om vi ser på oss som bedre enn andre land så betyr ikke det at vi er ferdigutviklet. Vi har en lang vei å gå (Elev 10, 2019).

Elev: Jeg er helt enig. Jeg syns fortsatt at vi er verdens beste land. Men vi er langt i fra perfekt. Det går ikke ann å lage et perfekt land (Elev 1, 2019).

Bendik: Men har vi da fortsatt lov til å være moraliserende overfor andre? Eller burde vi kanskje gå frem til annerledes?

Elev: Det kommer jo litt ann på hva. Altså. Hvis du tar det eksemplet med å slå barn. Ja da må vi få lov til å ha våre ting. Å si at det ikke er greit. Det er jo en ting som faktisk kan skade barnet psykisk. Da er det ikke en god nok unnskyldning å si at barnet stjal koppen. Noen ting må vi kunne filtrere ut sånn sett. Mens andre ting blir det litt dumt å stå å være pirkete på (Elev 1, 2019).

For meg virker det som om undervisningsopplegget har gjort elevene mer reflektert i deres tanker om Norge som verdens beste land. Også vi har en vei å gå for å bli perfekt! Denne diskusjonen ga meg inntrykket av at elevene har lært noe om menneskerettigheter i undervisningsopplegget om romanifolket som de klarer å bruke i en diskusjon om barnevernet i dagens samfunn. En elev trakk inn hvordan barn av romanifolket kunne bli tatt fra foreldrene:

Elev: Barnevernet kunne ta barna fra foreldre ved mistanke om at de kan ha en dårlig barndom eller et dårlig liv (Elev 10, 2019).

Elev: Jeg tenkte også på den mistanken. Det er jo som å arrestere noen før de har gjort noe kriminelt. Man dømmer dem før de har gjort noe (Elev 4, 2019).

Når man i tillegg trekker inn det faktum at staten hadde bestemt at romanifolkets livsførsel var negativ for barna, så ga jo dette staten en automatisk grunn til å ta barna. Dette ble brukt av elevene til å sette spørsmålstegn på dagens praksis i tillegg. Har vi retten på vår side bare fordi noen gjør ting annerledes enn oss?

Elev: Hvis det er en del av deres kultur å oppdra ungene selv så syns jeg jo nå vi er i en såpass moderne tid så vi kan se det litt ann. Har de her foreldrene nok generell livskunnskap til å lære et barn å leve et liv. Det trenger jo ikke å være mer komplisert enn det? Man trenger jo ikke å lære algebra og middelalderhistorie? Man trenger jo egentlig bare å overleve og være en god person (Elev 10, 2019)?

Elev: Men du får jo ikke et yrke eller en utdanning (Elev 4, 2019).

Elev: Men hvis man trenger det (Elev 10, 2019)?

Elev: Da er det jo foreldrene som sitter og hindrer barna å nå sine ambisjoner (Elev 1, 2019)?

Elev: Det er jo litt om jeg bestemmer meg for at jeg har lyst til å ha hjemmeskole. Og da forhindrer jo jeg. I Amerika har de jo hjemmeskole men da har de visse krav til hvordan de skal ha det. Men hvis jeg mener at ungen min ikke trenger å lære det her, så forhindrer jo jeg utdanning? I Norge er vel det ulovlig (Elev 4, 2019)?

Her begynner elevene å koble inn barnekonvensjon og menneskeretten til utdanning, og de klarer å reflektere over livsførselen uten at de direkte kritiserer den. Diskusjonen fortsatte slik:

Elev: Selv så syns jeg jo at det på en måte er litt kritisk, for da er det ikke lengre det at du bestemmer over deg selv. Men da er det jo en tredjepart og den ungen kan jo være at ikke har lyst til å leve på romanifolkets vis? Men da er det jo det at du stopper dem fra det. Men

da kunne man jo sagt at greit. Da får denne ungen mulighet til å ta noen eksamener en gang i året og så vil du da fortsatt ha den skolegangen. Få godkjent den skolegangen hvis du tar de eksamene. Men mest trolig vil ikke foreldrene være like gode lærere og gi en like god opplæring som faktiske lærere. Så jeg synes jo det på en måte er litt sånn ja. Man må være litt påpasselig (Elev 11, 2019).

Bendik: Hvis jeg forstår deg rett. Tenker du kanskje å finne en måte hvor man kan respektere gruppen sine rettigheter samtidig som man klarer å ivareta barnets rettigheter her?

Elev: ja (Elev 11, 2019).

Bendik: Det å være en del av romanifolket betyr ikke at du skal bli hindret mulighet til utdanning.

Disse litt lengre utdragene har jeg valgt å inkludere her fordi jeg synes det var interessant å høre hvordan elevene brukte menneskerettighetene i diskusjonen på en så naturlig måte. De problematiserte menneskerettighetene ved å diskutere hvordan en gruppes rettigheter kan hindre et menneske å få opprettholdt sine personlige rettigheter. Hva skal prioriteres? Barnet eller gruppen?

Utdanning 'om' menneskerettigheter er jo en av de tre hovedpoengene med MRU, og det er viktig at elevene lærer hva menneskerettighetene faktisk dreier seg om (Bajaj, 2017). Som Engel, Fenner, Lücke, et al. (2016) påpeker bør elevene sikres en forståelse av normene og prinsippene som utgjør menneskerettighetserklæringen, og det er viktig at elevene forstår hva erklæringen tar for seg, og at den skal gjelde for alle mennesker. Det er dette som utgjør kunnskapen som man bør tilegne seg innen MRU. Elevene trenger ikke å kunne menneskerettighetserklæringen og de andre dokumentene utenat, men de må forstå hva det dreier seg om. Og i diskusjonen overfor klarer de å problematisere utdannings situasjonen til romanifolket ved å bruke denne kunnskapen. Jevnt over virket det som at deltakerne gjennomgikk en ny bevisstgjøring om hva menneskerettigheter faktisk dreier seg om, og for mange hadde denne bevisstgjøringen en sammenheng med undervisningen om romanifolket. I neste kapittel skal vi se mer på hva deltakerne syntes om selve undervisningsopplegget.

#### 4.2.3 Utdanning 'gjennom' menneskerettigheter - Effekten av deltakende undervisning

Da jeg bestemte meg for å forske på undervisning om romanifolket ville jeg gå vekk fra tradisjonell klasseromsundervisning hvor lærer snakker om romanifolket, viser en film eller lignende om romanifolket, eller får elevene til å lese om romanifolket og deres liv og virke i lærebøkene. Ved å utforme et TT-opplegg om romanifolket så hadde jeg et håp om at undervisningen kunne bli både informativ og givende for elevene, siden de fikk styre det meste selv. Noe som kom tydelig frem av mitt utvalg er at deltakerne jevnt over likte arbeidsmåten. En deltaker fra fokusgruppe 2 beskrev metoden som veldig lærerik:

Elev: Jeg kunne gjerne gjort noe lignende for andre historiske epoker. Det var en fin måte å lære på! En deltagende måte hvor man ikke bare sitter og hører eller ser på tavla (Elev 4, 2019).

Undervisningsmetoden ble trukket frem som positiv også av andre fokusgrupper, og flere gjentok at tavleundervisning er en lite effektiv måte å lære fagstoff på. Jeg tror det er viktig å vurdere utvalget når man ser på slik funn. Det er jo en mulighet for at elever som stiller frivillig til et intervju, er de samme elevene som liker muntlig aktivitet og deltakende undervisning i timene. Jeg fikk heldigvis et innspill som var litt mer balansert også. En av deltakerne beskrev timen på denne måten:



Elev: Altså. Gruppearbeid er jo fint, eeh, men jeg liker å lese gjennom først. Og det gjorde vi jo ikke. Men, når det er gruppearbeid så er det greit at det ikke er for mange, men jeg følte at jeg lærte for det. Ja. Så det fungerte fint den timen her (Elev 5, 2019).

Dette kom fra en deltaker som i utgangspunktet foretrakk tavleundervisning og individuelt arbeid fremfor gruppearbeid, og slik sett kan kommentaren tyde på at dette TT-opplegget klarer å legge til rette for flere elevtyper. En annen deltaker nevnte også at hen gjerne kunne lest mer først, så dette er jo noe en må ta med seg videre i utviklingen av opplegget. Når det er sagt så var det faktisk sendt ut en omvendt undervisning til klassene i forkant av undervisningen som et forarbeid. Dette ble diskutert av den ene fokusgruppa, og da argumenterte en av deltakerne for at det gav nok grunnleggende informasjon slik at undervisningsopplegget gikk mer eller mindre smertefritt.

Elev: En ting da. Angående det hen sa om å lese noe på forhånd. Den videoen du la ut på forhånd var egentlig nok grunnleggende informasjon for min del. Til å få veldig mye mer ut av økta der (Elev 1, 2019).

Bendik : Godt å høre

Elev: Og det er mye mer sannsynlig at jeg ser en video på 15 min enn at jeg leser 5 sider i boka (Elev 1, 2019).

Når man gjør dette så er man selvfølgelig avhengig av at elevene ser videoen som legges ut. Man er rett og slett nødt til å vurdere ut i fra klasse til klasse hvor mye fokus man skal ha av forarbeid og hvor mye informasjon man trenger å gi ut. Min erfaring er at ikke alle tar seg tid til å se disse videoene jeg legger ut, så jeg prøvde å gjøre det slik at man ikke var helt avhengig av å se videoen på forhånd for å kunne delta aktivt i undervisningen. Ulike elever har ulike forutsetninger og det kan være mange gode grunner til at man ikke har fått gjort det forberedende arbeidet. Det er derfor viktig at alle elevene kan få mulighet til å oppnå et positivt utbytte av økten, og slik sett må man passe på å gjennomføre opplegget slik at ingen faller av bare fordi de ikke har sett en video. Dette handler jo også om å ivareta rettighetene til elevene, som jo utdanning 'gjennom' menneskerettigheter også innebærer. Her handler det rett og slett om å tilrettelegge for alle typer elever, og den omvendte undervisningen bidro til et økt læringsutbytte for de som så den, men hindret ikke verdifull læring hos de som ikke så den. Den mest grunnleggende definisjonen av 'utdanning gjennom menneskerettigheter' er:

«Education through human rights, which includes learning and teaching in a way that respects the rights of both educators and learners» (H. R. C. UN, 2011 Artikkel 2.2).

Klarer man å sørge for tilrettelegging for alle elever så respekterer man i det minste deres menneskerettigheter og dette er sentralt for MRU. I tillegg til denne grunnleggende definisjonen er den deltakende undervisningen sentralt for 'utdanning gjennom menneskerettigheter' og her ser vi også et potensiale med dette undervisningsopplegget.

Mange av deltakerne hevder altså selv at deltakende undervisning gir en positiv effekt for læringa, men hvilke andre funn kan underbygge dette? Jeg fikk inntrykket av at deltakerne reflekterte godt over hvilken effekt en slik læringsmetode hadde for dem som elever. Deltakerne på to av gruppene diskuterte effekten av å jobbe med alle de her ulike lappene med all den ulike informasjonen, og mente at de ulike sorteringene/oppgavene de ble tildelt underveis hjalp dem å få en bedre oversikt over alt materialet. En elev sa at de spørsmålene jeg kom med underveis gjorde at de måtte gå gjennom alle lappene flere ganger. Dette gjorde at de faktisk endte opp med å lese alle lappene, og ikke bare

sortere dem ved å legge dem i riktig rekkefølge. Dette var en tendens som gikk igjen i materialet og to av deltakerne i fokusgruppe 2 diskuterte det slik:

Elev: Jeg tror det beste med de lappene var at du fikk nye spørsmål underveis. Så er du nødt til å se på de igjen og igjen og igjen. Det blir litt sånn repetisjon da. Du må lese den samme lappen 4-5 ganger i forskjellige stadier (Elev 1, 2019).

Elev: Og vurdere på forskjellige måter hver gang (Elev 10, 2019).

Ved å jobbe på denne måten mente flere av elevene at man fikk en grundigere innsikt i stoffet enn om man hadde fått det gjennomgått av lærer som tavleundervisning. Arbeidsprosessen gjorde altså elevene mer obs på hva som sto på lappene, og etter hver sortering så ble de mer bevisste på hva helheten dreide seg om. For gruppene ble det som en slags hermeneutisk sirkel hvor de først måtte sorterte lappene for å skaffe en oversikt over helheten, og deretter dykke ned i materialet de hadde sortert for å kunne finne ut mer om de ulike delene for deretter å få et bedre inntrykk av helheten. Og det faktum at de diskuterte seg frem til svarene sine i gruppen ble sett på som veldig positivt. Deltakerperspektivet i opplegget ble også fremhevet i fokusgruppe 3, og her har jeg også valgt å gjengi diskusjonen i sin helhet for å ikke miste noe av poenget hos deltakerne. Beklager derfor språket, men jeg føler det har sin funksjon her:

Elev: Jeg må innrømme at da det ble postet noe på søndag om det tema her så tenkte jeg bare: helvete. Så dritt kjedelig det kommer til å bli. For dette kan umulig bli gøy (Elev 2, 2019).

Elev: Vi satt og kranglet om hva faen vi måtte si (Elev 3, 2019).

Elev: Vi var veldig spent på hvordan du kom til å løse dette. For dette er et tema som er ganske teoritungt og veldig lite interessant sånn generelt for veldig mange. Men du løste det på en ganske ok måte med at det ble ikke tavleundervisning, det ble ikke PowerPoint, det ble ikke en film (Elev 2, 2019).

Elev: Det ble løst gjennom engasjering (Elev 3, 2019).

Elev: Det ble mer en læringsprosess hvor du måtte gjennom diskusjoner for å finne ut av ting, og for å forstå at dette er en folkegruppe som har gått igjennom ganske mye dritt opp igjennom alle herrens år for å få lov til å stå der de står i dag (Elev 2, 2019)!

Det som er interessant med denne diskusjonen er at det var veldig tydelig at disse elevene hadde lave forventinger til undervisningsopplegget, og dette kan minne om oss på Midtbøen (2014b) la frem i sin rapport om en eksisterende likegyldighet overfor nasjonale minoriteter. Allikevel kan det tyde på at nasjonale minoriteter, og da nærmere bestemt romanifolket, vil føles interessant av elevene hvis man bare tar seg tid til å ordne et forseggjort opplegg som engasjerer. Videre kan man se at hele læringsprosessen blir beskrevet som en positiv opplevelse:

Elev: Ja. Jeg synes det var interessant å se når det virker som ting motsa hverandre. Noen likte dem og noen likte dem ikke. Og staten bestemmer noe, og folket synes ikke det var så ille egentlig. Med tanke på bonden og markedet og. Ja. Du må jo tenke litt mer da. Du kan ikke bare lese når du skal kategorisere alt. Det blir jo litt mer "interactive learning" da, med at du ordnet lapper og plasserte dem, og jeg synes en slik læremåte fungerte ganske bra (Elev 4, 2019).

Med 'interactive learning', henviste eleven til at man måtte dykke inn i materialet flere ganger og jobbe aktivt med det. Hen poengterte at man måtte tenke mye, og gjøre flere vurderinger på hvordan man ordnet materialet, og denne beskrivelsen passer med Erik Lunds (2016) egen beskrivelse av Tren Tanken som «lite og lese, men mye å tenke». Disse funnene tyder på at den deltakende undervisningen har bidratt i høy grad til at elevene har fått et positivt læringsutbytte om romanifolket. Ut i fra mine funn er det mye

som kan tyde på at det er gjennom deltakende undervisning at MRU og historiefaget enkeltst lar seg kombinere. Mange av elevenes egne perspektiv støtter opp under et sentralt prinsipp innen MRU om at man må ta avstand fra det Freire (2003) kaller for bank-konseptet. I stedet for at eleven er en passiv mottaker av kunnskap gjennom undervisning som preges av enveiskommunikasjon, så må de være aktive deltakere og konstruere kunnskapen på egen hånd. Dette er ikke bare et viktig prinsipp for MRU (F. L. Tibbitts, 2017), men også for historiefaget hvor det er viktig at eleven er fokus for undervisningen og at eleven selv er med og former egen læring (Engel, 2016).

Deltakerperspektivet trekkes altså frem som noe positivt, og flere av elevene likte at diskusjon var en såpass fremtredende del av undervisningsopplegget. Dialogbasert undervisning er en veldig viktig del av MRU, og når vi legger opp til at elevene må diskutere med hverandre for å komme frem til svarene gjennom dialog bidrar vi også til å utvikle elevenes kritiske perspektiver (Freire et al., 2003; Osler & Starkey, 2010). Det at elevene fikk være aktive deltakere og bygge opp kunnskapen gjennom dialog i grupper virker og ha vært både engasjerende og lærerikt. Engasjementet kan tyde på at romanifolkets historie har en plass i undervisningen så lenge det gjennomføres på en bedre måte, og gjennom sitt fokus på deltakende undervisning viser også MRU seg som et passende innslag i historieundervisningen (Osler & Starkey, 2010). Disse teoretiske argumentene gir meg derfor et godt grunnlag for å forsvare de valgene jeg gjorde da jeg utformet undervisningsopplegget. Ved å la elevene jobbe sammen og komme frem til svarene i dialog med hverandre, ble både mitt konstruktivistiske utgangspunkt som lærer og elevenes rettigheter opprettholdt.

#### 4.2.4 Utdanning 'for' menneskerettigheter

Så langt har analysen fokusert på elevenes faglige utbytte av innhold og utførelse. Sagt annerledes så har vi analysert den deltakende undervisningen og hvilken effekt den har hatt for hvordan tema har blitt oppfattet, og vi har analysert hva elevene har fått av faglig utbytte av kombinasjonen mellom romanifolkets historie og MRU. Til nå har analysen altså fokusert mye på de dimensjonene innenfor MRU som vi kaller utdanning 'om' menneskerettigheter og utdanning 'gjennom' menneskerettigheter. I den siste kategorien prøver vi å undersøke om undervisningsopplegget har lyktes å undervise 'for' menneskerettigheter. De forskningsspørsmålene som belyses mest av dette kapitlet er disse to:

Hvordan kan undervisningen bevisstgjøre elevene om hvor viktig toleranse og forståelse for andre folkegrupper er i samfunnet vi lever i?

og

Hvordan kan undervisningen gjøre at elevene blir mer bevisste at alle mennesker har et ansvar for at menneskerettighetene respekteres?

Kapitlet er delt opp i to underkategorier som jeg har valgt å kalle 'toleranse og holdningsendring' og 'transformativt medborgerskap'.

##### 4.2.4.1 Toleranse og holdningsendring

Bajaj (2011) beskriver i 2 av sine tilnærminger at MRU kan være utdanning for sameksistens og utdanning for et globalt borgerskap. Her beskrives MRU som en utdanning som skal sørge for å forbedre mellommenneskelige forhold (MRU for sameksistens) og som en utdanning som skal hjelpe elevene bli en del av et globalt fellesskap med en felles bevissthet hvor menneskerettighetene er sentral (MRU for

globalt borgerskap). Et funn fra fokusgruppeintervjuene var at elevene virket mer bevisste etter undervisningen om hvordan fordommer og dårlige holdninger fortsatt kan være en utfordring for samfunnet. En elev reflekterte ut i fra informasjonen om at romanifolket gjerne tok det vi nordmenn kalte for 'dårlige jobber':

Elev: Det er fordommer i dagens samfunn også. Og det synes jo. Det sies jo at "det der er en polakkjobb", om jobber man ikke vil ha selv. Det blir jo litt det samme som nordmenns syn på jobbene taterne tok. Og polakkene har jo ikke gjort noe galt. De utfører jo et godt arbeid. Det blir jo et syn som vi nordmenn har skapt for oss selv. Og det er litt trist og skummelt (Elev 7, 2019).

Eleven i dette tilfellet har gjennom å tilegne seg kunnskap om romanifolkets historie begynt å koble historiske fenomen opp mot hverandre og begynt å reflektere over at de holdningene vi en gang hadde mot romanifolket, og deres jobber, fortsatt eksisterer men at de kanskje er rettet mot andre grupper:

Elev: Jeg visste ikke at de tok på seg de såkalte drittjobbene som bøndene ikke ville ha. Sterilisering av hester og slikt. Det var en ganske fun fact (Elev 6, 2019).

Bendik: Hvem tar drittjobbene nå da?

Elev: Det varierer ut i fra hvilke bransjer man ser i. Du kan se på vask og barnehjelp så finner du mange asiater men hvis du ser på byggeplasser er det masse polakker. Så det varierer veldig hvilken bransje man ser i. Det er i hvert fall jobber vi nordmenn generelt føler oss litt vel fine for å orke eller ha muligheter til å gjøre selv hvis de heller kan betale noen andre for å gjøre dem (Elev 3, 2019).

Det virker rimelig sikkert at elevene har blitt mer bevisste hvordan nordmenns holdninger har mye å si for hvordan vi dømmer folk rundt oss. Det kan også virke som om elevene innså at kunnskapen de fikk gjennom undervisningsopplegget kunne hjelpe dem med å forbedre egne holdninger. På spørsmålet i responsteksten om hvor man får bruk for slik kunnskap svarte en elev følgende:

Elev: I det daglige liv med tanke på holdninger til minoriteter (refleksjonslogg).

På det samme spørsmålet svarte en annen elev dette:

Elev: Man får en bedre forståelse av historien og derav holdningene som fortsatt er i dag, og kan bruke dette i diskusjoner for holdningsendring i store eller små forum (refleksjonslogg).

Denne eleven dro det enda lengre og mente at man kunne bruke kunnskapen om romanifolket til å prøve å endre andres holdninger, og ikke bare egne som det forrige eksempelet. Og her kommer Bajaj (2011) sine tanker om sameksistens inn. Ved å lære om romanifolket ser elevene ut til å innse hvorfor man trenger toleranse og gode holdninger i samfunnet, og hvor galt det kan gå om vi ikke klarer å leve sammen med 'de andre' i samfunnet vårt. En av elevene reflekterte slik angående sine egne holdninger overfor minoriteter:

Elev: Jeg føler at det viktigste jeg har lært i dag er å se konsekvensene av behandling av minoriteter. Og det har gjort meg veldig bevisst over mine egne holdninger. Gjennom den nye kunnskapen så har jeg på en måte innsett ting jeg også har tenkt, og som jeg har blitt overrasket av at jeg selv har tenkt da.. Ikke nødvendigvis noe galt, men man ser det jo litt i et nytt lys da. Jeg har jo faktisk tenkt på 'de' på en spesiell måte, og på noen andre på en annen måte. Man blir litt mer bevisst egne holdninger av et slikt opplegg. Det var nok viktigst for min del (Elev 7, 2019).

Ved å lære om undertrykkelsen av romanifolket kunne det altså virke som at elevene begynte å gå gjennom en slags selvransakelse. Fordommer og dårlige holdninger satt i sving av et nasjonalistisk tankegods hadde jo mye å si for at behandlingen av

Romanifolket ble så ille. Det var spennende å legge merke til at elevene begynte å vurdere sine egne holdninger som følge av denne lærdommen. Det var ikke nødvendigvis noen rasistisk motiverte holdninger det var snakk om, men mer det at man kanskje hadde tenkt på minoriteter som noe 'andre' enn majoriteten. Dette kan tyde på at vi trenger mer fokus på minoritetshistorien i norsk skole. Hvis vi klarer å inkludere minoriteten i den nasjonale grunnfortellingen på en bedre måte så kan vi kanskje oppnå et mer tolerant samfunn? Hvis vi skal oppnå et mer tolerant samfunn er vi som sagt avhengig av at gode holdninger. Men kan gode holdninger læres? Et mål for MRU er jo å promotere en kultur hvor menneskerettighetene står sentralt, og for at menneskerettighetene skal stå sentralt hos folk så er en nok nødt til å fremvise et sett med gode holdninger. Det var derfor interessant å diskutere med elevene om undervisningsopplegget om Romanifolket kunne bidra til en holdningsendring eller om slikt bare er fånyttet.

Elev: Det jeg likte med det vi gjorde i dag var at vi satt oss i grupper. For holdninger og toleranse er jo noe som sprer seg. Hvis det er dårlige holdninger i heimen så kan jo det spre seg. Hvis vi jobber med gode holdninger som i dag så sprer vi jo også det videre tenker jeg (Elev 9, 2019).

Denne eleven påpeker at både gode og dårlige holdninger kan spre seg i grupper, og likte derfor godt at undervisningen om romanifolket ble utført som gruppearbeid. Hen mente at gode holdninger kun kan spres via dialog, og dette passer med noe av kjernen i MRU som er Freires (2003) tanker om at det kun er gjennom dialog at man kan endre verden til det bedre. Dialogbasert undervisning kan altså være et viktig bidrar hvis positive holdningsendringer trengs. Selv om elevene stort sett var enig i at opplegget om romanifolket kunne bidra til å gjøre elever mer bevisst sine egne og andres holdninger ser vi flere eksempler på en skepsis til at holdninger faktisk lar seg endre så lett:

Elev: Altså holdninger er noe av det vanskeligste å endre på folkemengder (Elev 1, 2019).

Dette perspektivet var det flere som delte og jeg har valgt og delt en litt lengre sekvens fra det første fokusgruppeintervjuet hvor elevene reflekterte rundt utfordringene med holdningsendring:

Elev: Kunnskap er veldig viktig slik at du kan forstå hva som har skjedd og så hva som skjer i dag, og hva som skal skje videre. Men noen ganger er det noen som har veldig høy utdanning som samtidig er veldig rasist. Jeg har sett det. De har høy utdanning, men de er helt sånn rasistisk. Det betyr at utdanning kan ikke i seg selv hjelpe med holdninger. Hvis barna lærer feil holdninger fra familien så er det ikke sikkert det hjelper med skolen. Hvis moren er veldig rasist så lærer også barnet. Og dette er vanskelig å endre i skolen (Elev 12, 2019).

Elev: Der kommer jo holdningsendringen inn (Elev 8, 2019)

Elev: Barn kan lære også fra familien, men hvis de får undervisning i etikk om hva som er rett og galt så kan de tenke at det mora sa var feil. De kan si til moren si at "læreren sa til oss at det ikke er forskjell på de som har brun og svart hud". Dagens undervisning kan hjelpe med det (Elev 13, 2019).

Bendik: Skolen har en mulighet til å bidra der?

Elev: Har du mer kunnskap så kan du få litt nye tanker da, og så spre det på en annen måte og enklere ta stilling til hvem du selv ønsker å være og hvilke holdninger du skal videreføre selv (Elev 8, 2019)?

Den første kommentaren her er egentlig et apropos på at kunnskap og utdanning i seg selv ikke er noe som automatisk gir deg gode holdninger. Poenget her, og dette var et poeng som ble delt av andre grupper også, var at dårlige holdninger er noe man kan ha hjemmefra eller i fra andre miljø og dette kan ofte være vanskelig å endre i skolen.

Derav også poenget lengre opp om at holdninger er noe av det vanskeligste å endre på folkemengder. Elevene klarer allikevel å vri det rundt, og reflekter over skolens mulige påvirkning på elevers holdninger. Det er jo heller ikke umulig at elevene kan plukke opp bedre holdninger i skolen og deretter påvirke andre? Her mente en av elevene at undervisningsopplegget om romanifolket som vi gjennomgikk kunne ha en positiv effekt. En deltaker pekte tilbake på metoden da hen beskrev hvordan gode holdninger kanskje kunne spres gjennom undervisningen:

Elev: Flott arbeidsmetode. Du får gå i dybden på det flere ganger og på forskjellige måter. Og så får du høre andre sine meninger. Sjanse til å ytre dine egne. Kanskje hvis du har litt bedre holdninger enn de på bordet så kan du prøve å ytre dine litt ekstra høyt (Elev 14, 2019).

Så historiefaget kan kanskje komme med et viktig bidrag hva gjelder holdningsendring i skolen? En potensiell utfordring her kan være det at den norske skolen enda ikke har gått inn for å integrere MRU helt i utdanningsplanen (Lile, 2019a, 2019b). Det er fortsatt UDM som er dominerende i den norske skolen, og dette kan potensielt være et hinder for kosmopolitiske perspektiver som vil promotere en positiv holdningsendring i et globalt perspektiv (Osler & Starkey, 2010). Elevene mener at med mer kunnskap kan man i hvert fall bli mer bevisst hva dårlige holdninger og intoleranse overfor minoriteter kan lede til. Og hvis man vet det så er det i hvert fall en muligheter for en holdningsendring? Det blir som Kymlicka (2004, p. xvi) skriver at utdanningen må utfordre stereotyper og fordommer, utvide menneskers horisont og utvikle menneskers kapasitet for interkulturell interaksjon. Selv om elevene så en rekke utfordringer med holdningsperspektivet i undervisningen, så konstaterte de at skolen kan bidra med noe her. Kunnskap kan gi økt bevissthet, og økt bevissthet kan øke menneskets kapasitet for interkulturell interaksjon. Dette kan gjøre det enklere å møte det store mangfoldet vi har i samfunnet vårt. En elev kom med dette poenget:

Bendik: Det vi har lært i dag nå. Er det overførbart til samfunnet vi lever i? Tenker dere at dere får bruk for kunnskapen dere har lært i dag i den virkelige verden?

Elev: Jeg synes jo det med tanke på holdningsendring. Vet du historien så skjønner du på en måte dagen i dag bedre også. Og jeg ser for meg, eller jeg vet med meg selv da, at det kommer til å være kunnskap jeg kan bruke i både store og små forum for å promotere holdningsendring. For det trengs jo fortsatt. Dårlige holdninger virker jo som noe som konstant er tilstede (Elev 8, 2019).

Hen har innsett at man faktisk kan lære noe av historien. Det er nok ikke slik at historien går i en loop som noen av elevene hadde foreslått tidligere, men det er en sammenheng mellom historie og nåtid og denne kan man kanskje lære noe av. Det er her at den kombinerte tilnærmingen av MRU og historiefaget kan styrke bevisstheten om hvordan fortiden og nåtiden er sammenkoblet. Som Engel, Fenner, Lücke, et al. (2016) skrev kan man kanskje skape en personlig kontakt med fortiden gjennom undervisningen og bruke denne til å oppnå en holdningsendring i nåtiden. Det virker i hvert fall slik at undervisningen om romanifolket hadde skapt en del klare tanker hos elevene om at det kreves en holdningsendring for å gjøre samfunnet mer tolerant, selv om det kanskje vanskelig lar seg gjøre.

#### **4.2.4.2 Transformativt medborgerskap**

Noe som gjentas en hel del i det teoretiske rammeverket til MRU er det at utdanningen skal være transformativ (Osler & Starkey, 2010). Derfor var det naturlig nok interessant å diskutere med elevene hvem som har et ansvar for at menneskerettighetene blir ivaretatt. Er det et ansvar som fullt og helt ligger på staten, eller har vi som borgere også

et ansvar? Hovedfunnet her kan sies å være elevenes refleksjoner om hvordan man kan være med å påvirke

Bendik: Men hvis staten innfører noe som vi ser på som urettferdig da. Har vi noen måter å protestere på?

Elev: Demonstrere, stemme (Elev 2, 2019).

Elev: kampanjer generelt. Underskrift (Elev 3, 2019).

Elev: Boikotting (Elev 6, 2019).

Elever: Ja! (Elev 2 og 3, 2019).

Flere av elevene ser altså ut som at de forstår at deres muligheter til å påvirke lovgivning går lengre enn å stemme ved valgene. Et medborgerskap kan altså innebære et kritisk element også. Man må ikke bare godta alt som kommer fra statlig hold, for det er faktisk mulig å bruke stemmen sin. Selvfølgelig trenger ikke dette å bety at elevene ble klar over dette på grunn av undervisningsopplegget om romanifolket. Men det virket allikevel som om elevene klarte å spille videre på kunnskapen fra opplegget da de diskuterte hvorvidt det er viktig å bry seg mer:

Elev: Nei det er viktig. Det er viktig at når du finner en urett så reiser du deg opp og snakker høyt om den. Veldig mange liker å klage og veldig mange liker å si at ting går til helvete, men når det kommer til stykket, bare det å gå i et tog bak en fane med det man mener, så sier de: Det orker jeg ikke. Da legger jeg meg heller på sofaen og ser en serie. Det er jo en litt skremmende tanke. For det er jo akkurat som å sende et signal om at jeg bryr meg ikke (Elev 2, 2019).

Elev: Det å gjøre noe er tyngre enn å ikke gjøre noe (Elev 3, 2019).

Elev: De bryr seg. Men de bryr seg ikke nok (Elev 6, 2019).

I starten av diskusjonen virker det som om elevene mener at vi sier mye, men gjør lite. Det vanligste er å ikke bry seg. Men når vi begynte å diskutere endringer i samfunnet vedrørende andre gruppers rettigheter så begynte elevene og reflektere mer. For trenger man å godta lover som frarøver enkeltes rettigheter? Jeg tok opp temaet med homofiles rettigheter og spurte om hvordan det var for 40 år siden sammenlignet med nå og da var elevene raske til å svare:

Bendik: Hvordan er det nå?

Elev: Mye bedre men det er fortsatt en lang vei å gå (Elev 2, 2019).

Bendik: Og det har kommet frem gjennom?

Elev: Det har kommet frem gjennom at vi har hatt ildsjeler som alle sammen har stått på barrikadene og ropt at vi nekter å la oss bli behandlet på den måten her bare fordi jeg vil elske den jeg gjør (Elev 2, 2019).

Bendik: Der er du jo inne på noe interessant. Et bevis på at man faktisk kan snakke høyt.

Elev: Det er jo ikke slik at folk ikke bryr seg men noen på ta ansvaret så kan folk følge etter (Elev 3, 2019).

Elevene viser altså ganske tydelig at de klarer å bruke historien aktivt når de reflekterer rundt menneskerettighetsspørsmål, og om det i hele tatt er en hensikt i å snakke høyt om viktige saker. Et av problemene som Osler & Starkey (2010) påpeker med UDM er at man ikke nødvendigvis har et kritisk perspektiv til staten i medborgerskapet, mens det transformative medborgerskapet som kan assosieres med MRU har et mye mer kritisk blikk til de som sitter med makten (Banks, 2009). Det kreves altså et større ansvar fra

alle borgere. Jeg utfordret derfor elevene til å diskutere hvem som faktisk har ansvaret for at menneskerettighetene blir respektert.

Bendik: Hvem har ansvaret for alt det her da? Er det 'dem' eller er det 'oss'?

Elev: Jeg vil si alle (Elev 8, 2019).

Elev: Mhm (Elev 7, 2019).

Elev: Altså. Politikere selvsagt. Men det handler jo også om folk sine holdninger i det lovforslag kommer. Det å faktisk gi litt av seg selv da. Engasjere seg. Prøv å påvirke samfunnsdebattene litt. Det er jo alle som bor i landet sitt ansvar (Elev 8, 2019).

Elev: Enig (Elev 7, 2019).

Elev: For holder du kjeft så er du en sofaklager som sitter anonym bak et medium og da blir du ikke hørt. Du må jo faktisk ut å gjøre ting. Still opp på demonstrasjoner. Send inn klager. Osv osv. Stem riktig parti og sånn. (ler). Og stem når det faktisk er valg da. Ikke minst (Elev 8, 2019).

Man bør kanskje ikke vente til at andre tar et ansvar? Denne deltakeren mener at vi alle har et ansvar for at menneskerettighetene blir respektert. Man må gi av seg selv og man må prøve å påvirke politikken her til lands. Å bruke stemmeretten sin er bare det siste eleven trekker frem i refleksjonen om hvilket samfunnsansvar man har. Denne deltakeren henviser til folks holdninger i det lovforslag kommer, og her refereres det til alle lovene som ble innført for å svekke romanifolkets rettigheter her til lands. Deltakeren mener at folks holdninger har noe å si. Har vi gode nok holdninger så skjønner vi hvis lover er urettferdige og da er det vårt ansvar å ta opp kampen. I denne sammenhengen viser deltakeren at hen klarte å bruke informasjonen hen hadde tilegnet seg gjennom undervisningen om romanifolket til å reflektere over hvem som har ansvaret for å hindre slik behandling som det romanifolket opplevde. Og det er alles ansvar. Politikerne har selvsagt et ansvar, men det er også alle borgeres ansvar fordi vi kan kanskje påvirke politikkerne til å gjøre hva som er riktig? Deltakeren viser her til en dypere bevisstgjøring av sitt eget ansvar, og det blir som Banks (2009) beskriver at det er viktig å bekjempe urett, selv når den er lovpålagt av egen stat. På spørsmål om det i det hele tatt er mulig for oss borgere å påvirke samfunnsdebatten eller lovgivning annet enn gjennom å stemme ved valg så diskuterte den ene fokusgruppen følgende:

Elev: I vestlige demokratiske land kan man gjøre det i hvert fall. Det er verre i de landa hvor du kan risikere å bli hardt straffet om du snakker ut om ledelsen (Elev 3, 2019).

Elev: Men verden generelt har jo organisasjoner som Amnesty som hele tiden driver og mobiliserer aktivt for alt mulig. Det finnes organisasjoner som hele tiden jobber for det internasjonale. Det er ikke nødvendig å være medlem en gang (Elev 2, 2019).

Elev: Man kan støtte dem (Elev 3, 2019)?

Elev: Ja. De går ofte rundt i gatene å spør om du vil skrive under på noe. For eksempel for at det som Israel gjør med Palestina er feil. Hvis du da takker nei og går videre er som å si at du aksepterer det. Det eneste de ber deg om er å skrive navnet ditt på et papir som de kan sende for å presse en stat. De kan da bruke signaturene å si: «Så mange har skrevet under på at dette er feil. Vær så snill å legge mer press så de kan stoppe med å gjøre dette mot de stakkars menneskene» til de de mektige landene i verden (Elev 2, 2019).

I denne diskusjonen ser vi at en av deltakerne mener at den påvirkningen vi kan ha på lovgiving og politikere i vestlige demokratiske land er vanskeligere å se for seg i mer udemokratiske land. Dette ledet videre til en refleksjon om hvilke kanaler vi kan bruke for å påvirke politikken også i andre land. På samme måte som at vi har et ansvar for våre medborgere i Norge har vi også et ansvar for våre medborgere i verden. Vi kan velge å ikke gjøre noe, men da viser vi også at vi ikke bryr oss eller faktisk aksepterer



det som skjer. Deltakeren påpeker jobben AI gjør for folk rundt om i verden og hvor enkelt det er for oss alle å være med å påvirke indirekte via AI. Utdanning 'for' menneskerettigheter handler jo om at elevene skal lære hvordan man aktivt er med og bygger og promoterer den universelle menneskerettighetskulturen (Engel, Fenner, Lücke, et al., 2016, p. 66). Når elevene klarer å identifisere måter man kan være med å påvirke på som ikke innebærer å stemme ved et valg, så kan det virke som deres forståelse av eget medborgerskap har blitt dypere.

I en annen gruppe ble det tatt opp at det kan være vanskelig å vite når, og ikke minst hvordan, man kan prøve å påvirke politikken. Vedkommende problematiserte at vi kanskje er for lite opplyst:

Elev: Men det kan jo være at folk er for lite opplyst også da. Det er jo litt sånn... Hva kan man liksom gjøre? Skal du sende inn en klage? Hva skal du klage på? Er det her riktig i forhold til loven? Bryter de faktisk noen regler liksom? Man må jo være veldig sikker i sin sak når man skal gjøre slike ting. Og det er jo kanskje behov for å blir litt mer opplyst da? Om de negative sidene med det også, på en måte (Elev 7, 2019).

Bendik: Hvilken menneskerettighet kan bidra til at folk bli mer opplyst?

Elev: Retten til utdanning (Elev 7, 2019)?

Det kan virke som at dette vedkommende etterlyser noe mer konkret om hvilke muligheter man har til å bruke sin stemme, og når det faktisk er innenfor å uttrykke sin misnøye. Som nevnt i tidligere forskning har Lile (2019a, 2019b) etterlyst en klarere idé om hvordan MRU skal implementeres i norsk skole, men dette blir sett på som unødvendig fra statlig hold siden de mener at menneskerettigheter er såpass godt integrert i norsk utdanning. Når vi ser på disse refleksjonene så virker det usikkert om utdanningen i Norge gir de et nyansert nok innblikk i hva menneskerettigheten dreier seg om. Elevene ønsker å vite hvordan de kan bruke sin stemme, men de er for usikre på hvordan det gjøres, og hvilke muligheter de faktisk har. Jeg spurte elevene om hva de syntes om erfaringene de hadde fått gjennom undervisningen om romanifolket og om de syntes dette var viktig å lære, og de fleste var enig om at dette både var interessant og lærerikt. Jeg prøvde å forklare poenget med MRU, og spurte elevene hva de tenkte angående fagfeltet og dette svarte en av deltakerne:

Elev: Jeg mener du bør innføre det tidligere enn slutten av videregående. Som jeg nevnte tidligere fikk jeg høre mye om hvordan samer ble behandlet allerede på barneskolen, og det var jo da store viktige forandringer inne i meg endret seg og jeg definerte hvilket menneske jeg ville være, ikke sant? Så det at det skal komme på slutten av videregående når du egentlig er ferdig med identitetskrisen din og så rettet nesen din i en retning kan være for sent (Elev 8, 2019).

Bendik: Så få litt menneskerettighetsundervisning ned i flere etapper? Barneskolen?

Elev: Ja mens du fortsatt er mottakelig for de inntrykkene (Elev 8, 2019).

Dette funnet underbygger Lile (2019b) sine tanker om at MRU bør integreres bedre i det norske skolesystemet. Deltakerne mener selv at dette var et undervisningsopplegg de hadde god nytte av, men at det isolert sett er litt lite, og at det kom for sent i studieløpet deres. Deltakerne har jevnt over klart å bruke kunnskapen de har tilegnet seg om romanifolkets historie til å innse at alle mennesker har et delt ansvar for hverandre. Vi trenger ikke å stå passiv på sidelinjen og observere at urett blir utført. Forholder man seg passiv til brudd på menneskerettighetene så aksepterte man at de skjer. Jeg spurte den ene gruppa om hva de kunne gjøre om Norge plutselig bestemte seg for å internere alle polske arbeidere i landet for å se hvordan de reagerte:

Elev: Det man egentlig må gjøre er å påpeke at dette er jo ulovlig (Elev 11, 2019).

Elev: Man bryter jo menneskerettighetene (Elev 4, 2019).

Elev: Man mister menneskerettighetene ja (Elev 10, 2019)!

Bendik: Bruke menneskerettighetene rett og slett?

Elev: Nei. rope ut! Brudd på menneskerettigheter (Elev 4, 2019)!

Elev: mhm (Elev 10, 2019).

Det virket altså på meg som at deltakerne hadde gjennomgått en synlig bevisstgjøring om hva som bør gjøres. Det samme gjaldt bevisstgjøringen om hvilke kanaler man kan bruke for å være mer aktiv i arbeidet for menneskerettighetene. Men deltakerne syntes også at det MRU godt burde få en mer sentral plass i norsk skole. Nettopp så flere kan være med å gjennomgå den samme bevisstgjøringen. Hva kan man gjøre? Hvordan? Hvorfor? Deltakerne kunne altså gjennom undervisningen om romanifolket forstå hvorfor borgere er nødt til å være mer kritisk, og at et aktivt borgerskap handler om mer enn å stemme ved stortings og kommunevalg.

### 4.3 Oppsummering av hovedfunn

Det første funnet jeg kommer over i analysen var at det var lite fra min empire som støttet Midtbøen et al. (2014b) sin rapport om at elevene virker å være uengasjert og likegyldig hva gjelder tema. Det virket som at elevene var både engasjerte og motiverte for å jobbe med minoritetshistorien, og de klarte dessuten å overføre kunnskapen fra undervisningen om romanifolket over på mer dagsaktuelle saker og diskutere disse. Flere var takknemlig for at de endelig fikk lære om Norges behandling av romanifolket og mente at denne historien er viktig å lære av. Et annet viktig funn relatert til dette er jo bekreftelsen på at de deltakende metodene som anbefales for MRU kan være med å gjøre undervisning om romanifolket mer motiverende og engasjerende. Metoden ble fremhevet av flere deltakere som en viktig faktor for at tema følte såpass interessant og givende. Elevene fremhevet gruppediskusjon og flere sorteringer av undervisningsmateriale som nøkkelmomenter for at de fikk lært såpass mye som de gjorde. Den dialogbaserte undervisningen er sentral for MRU, og det var derfor positivt å se det bli fremhevet av deltakerne som av det mest vellykkede med undervisningen

Et annet viktig funn er at flere av deltakerne virker å få et mye mer nyansert og bevisst forhold til menneskerettighetene og dens funksjon i samfunnet. Dette gjaldt også deltakernes tanker om hvor menneskerettighetene opprettholdes og hvor de brytes. I starten av diskusjonen kom det frem at flere alltid hadde forbundet Norge med et tilnærmet perfekt land hvor alles rettigheter er opprettholdt og at menneskerettighetsbrudd er noe man finner blant 'de andre' i mindre utviklede deler av verden. Undervisningen hadde åpnet deltakernes øyne for at menneskerettighetsbrudd skjer overalt, og dermed hjulpet dem å bli mer bevisst hva som fortsatt skjer i Norge i dagens samfunn. Undervisningen ga dem sånn sett bedre forutsetninger til å diskutere menneskerettighetsspørsmål og reflektere rundt disse.

Det virket også som at deltakerne ble mer bevisst sine egne og andres holdninger, og hvor mye holdninger har å si for samholdet i samfunnet. Det trengs gode holdninger i et multikulturelt samfunn, og flere av deltakerne innså at en holdningsendring er viktig å jobbe for, selv om en holdningsendring i store deler av befolkningen kan være vanskelig å oppnå som deltakerne selv poengterer. Derfor innså de også selv viktigheten av å jobbe med slike tema i skolen. Det siste funnet som kanskje kan anses som et hovedfunn

er deltakernes bevisstgjøring rundt ansvarsspørsmålet hva gjelder menneskerettigheter. Har vi som borgere et delt ansvar? Deltakerne virker å ha innsett at aktive borgere kan handle om mer enn å bare stemme ved valgene, og at vi også har et ansvar for å være aktive ut over dette. Deltakerne savner at skolen gir de mer innsikt i hvilke muligheter man har til å påvirke politikken, men de klarte selv å identifisere flere gode eksempler på hvordan man kan være transformative borgere. Det virket altså som deltakerne hadde blitt mer bevisst hvorfor kosmopolitiske perspektiver og transformative handlinger er viktig at menneskerettighetskulturen skal respekteres og opprettholdes.

## 5 Drøfting

### **«Hvordan kan undervisning om romanifolkets historie fremme en bevisstgjøring om menneskerettigheter og samfunnsansvar hos elever i den videregående skolen?»**

Utgangspunktet for dette prosjektet var altså dette spørsmålet. Bakgrunnen for å forske på dette var som tidligere nevnt forskjellige rapporter om at Romanifolkets historie er et uønsket og unødvendig tema i norsk skole (Midtbøen et al., 2014a, 2014b). Det jeg ville forske på var om romanifolkets historie kunne gi oss en ny innfallsvinkel til å jobbe tettere med menneskerettighetsspørsmål i historieundervisningen i den videregående skolen. Derfor utviklet jeg et undervisningsopplegg hvor jeg tok sikte på å lære elevene en litt mer nyansert historie om romanifolket, hvor elevene selv skulle være aktive i å konstruere kunnskapen, og prøvde å knytte dette til fagfeltet MRU. Og det store spørsmålet jeg stilte til slutt var altså om dette undervisningsopplegget kunne fremme en bevisstgjøring og menneskerettigheter og samfunnsansvar hos elevene. Dette spørsmålet og de 4 forskningsspørsmålene jeg utviklet vil jeg forsøke å diskutere i dette kapittelet, og strukturen har jeg lagt opp til å følge de 4 forskningsspørsmålene kronologisk. Problemstillingen vil hele veien være et overordnet spørsmål.

### 5.1 Hvordan kan undervisning om Romanifolket engasjere elevene om den kobles til menneskerettighetsundervisning?

I sin reneste form kan man si at dette forskningsprosjektet har prøvd å finne ut hvordan undervisningspraksisen knyttet til romanifolket kan forbedres i norsk skole. Kjernen i problemet er ikke bare at undervisningspraksisen i norsk skole skaper et for lite nyansert bilde på romanifolkets historie (Kalsås, 2018). Det er også urovekkende at verken elever eller lærere forstår hensikten med at det skal undervises om dette (Midtbøen et al., 2014a, 2014b). Jeg har altså forsøkt å koble dette temaet opp i mot fagfeltet MRU og spørsmålet som dermed må diskuteres først er dette: Hvordan kan temaet engasjere elevene om det kobles til MRU? Denne diskusjonen tar først utgangspunkt i analysen fra kapittel 4.2.3, og streifer deretter innom litt ulike aspekter med analysen som kan knyttes til elevenes engasjement.

#### 5.1.1 Deltakende metoder

Det første jeg vil ta opp her er den didaktiske metoden som ble anvendt for opplegget. Jeg bestemte meg ganske tidlig i prosessen at jeg ønsket å utforme et undervisningsopplegg hvor deltakerne selv er aktive i å skape kunnskapen. Den deltakende undervisningen er et perspektiv som er sentralt både for historiefaget generelt, innenfor MRU og for det konstruktivistiske læringssynet som jeg lener meg mest mot (Johannessen et al., 2016; Kvande & Naastad, 2013; F. Tibbitts, 2005). Men hvordan har den deltakende metoden engasjert elevene? Gruppearbeidet, som gikk ut på at elevene skulle sortere flere lapper med ulike informasjon for å danne seg et bilde på romanifolkets historie i Norge, virker på meg som at det hadde mye positivt med seg. Elevene uttalte stort sett at metoden gav dem et godt faglig utbytte på grunn av at det gjorde temaet mye mer engasjerende enn de forventet. Som vi ser i analysen var det flere av deltakerne som trakk frem nettopp metoden som noe positivt og noe som gjorde

opplegget engasjerende og interessant. Man må allikevel være litt kritisk på hvor mye man skal lese ut av en slik situasjon også. Mye kan tyde på at det er de som liker å prate som melder seg frivillig til et fokusgruppeintervju, og dette er man selvfølgelig nødt til å ha i bakhodet etter et slikt prosjekt. De som er komfortable i å snakke foran andre i et gruppeintervju kan være de samme som trives med en metode hvor man får diskutert og jobbet sammen i grupper. Fra selve undervisningen la jeg merke til elever som virker uengasjerte, og disse stilte heller ikke opp som deltakere. Jeg mener allikevel ikke at dette er et argument imot deltakende undervisning. Det er alltid noen elever som vil foretrekke andre metoder, og for de må man bare finne måter å tilrettelegge for, men ut i fra empirien som er hentet ut av dette utvalget ser det ut som at funnene stemmer med hva Tibbitts (2017) sier om at deltakende metoder er de som engasjerer elevene mest. Deltakerne i dette prosjektet trakk eksplisitt inn metoden da de forklarte hvordan dette temaet engasjerte dem, og noen kunne gjerne tenke seg at dette ble anvendt oftere og for flere tema. Til og med elever som i utgangspunktet ikke syntes noe om gruppearbeid kunne fortelle at denne metoden hadde fungert godt.

Undervisning om romanifolket trenger altså ikke å være uengasjerende som Midtbøen et al. (2014b) rapporterer. Det handler kanskje om å tilpasse stoffet til metoder som bidrar til å skape et engasjement, og da kan deltakende metoder være et godt valg. Men trenger man å koble inn MRU for å skape dette engasjementet, eller kunne dette tema like gjerne stått for seg selv som vanlig historieundervisning? Historiefaget har også et stort fokus på deltakende metoder, og det skal ikke være noe problematisk å gjennomføre opplegg om romanifolket innen et helt standard historiefagsløp. Nasjonale minoriteter er dessuten nevnt eksplisitt i læreplanen, og man finner derfor gode nettressurser på blant annet NDLA (Kunnskapsdepartementet, 2009; NDLA, 2017).

Det som derimot kan være problematisk med å bare undervise som ren historie i historiefaget er at temaet er såpass underprioritert i Norske lærerbøker (Midtbøen et al., 2014a). I en travel arbeidshverdag kan det være utfordrende for lærere å lage gode opplegg om nasjonale minoriteter basert på deltakende metoder, og spesielt når lærebøkene har så lite å bidra med. Et kanskje større problem er at begrepet nasjonale minoriteter er på vei ut av læreplanen for historie (Kunnskapsdepartementet, 2019). Koblingen mellom historiefaget og MRU kan derfor vise seg å være nøkkelen til å kunne fortsette med undervisning om romanifolket. MRU gir historiefaget et solid internasjonalt rammeverk å forholde seg til, og det er dessuten flere internasjonale politiske føringer en kan referere til for å begrunne et fokus på menneskerettigheter i historiefaget (Europarådet, 2010; H. R. C. UN, 2011).

Selv om metodebruk i seg selv ikke er grunnen til å koble inn MRU i historiefaget, virker det i hvert fall slik at deltakende metoder er veien å gå for å skape engasjement hos elevene for romanifolket og nasjonale minoriteter. Opplæringsloven for norsk skole (1998) sier at vi må utdanne kritiske borgere, og for de deltakende metodene som anbefales for MRU er det kritiske perspektivet veldig sentralt. Mye kunne tyde på at det kritiske perspektivet hadde en positiv effekt for elevenes engasjement. Ved å la elevene vurdere den norske stats historie hva gjelder menneskerettigheter med et mer kritisk blikk en det elevene kanskje var vant til, virket å bidra til at gruppearbeidet fikk en ekstra gnist. Flere poengterte hvor godt de likte at opplegget ble gjennomført i grupper hvor dialog hadde såpass mye å si for at elevene skulle komme frem til et svar. Det kan i hvert fall tyde på at undervisningen om romanifolket var en suksess da det ble koblet sammen med MRU, siden elevene ble nærmest sjokkert over det negative vi kunne koble opp i mot den norske staten hva gjaldt behandlingen av romanifolket. Freires (2003)

dialogbaserte pedagogikk samt den kritiske pedagogikken kan bidra til at elevene også blir mer engasjert. Jevnt over kan det i hvert fall virke som at koblingen mellom MRU og historien om romanifolket er fruktbart for historiefaget, og for elevenes engasjement. Deltakerne i dette prosjektet satt i hvert fall stor pris på muligheten til å lære gjennom diskusjon og gruppearbeid, og de påpekte som sagt at metoden godt kunne brukes for flere tema. Dette samsvarer med Freires (2003) beskrivelse av det såkalte bank-konseptet og at det ikke er bra for elevene. Ved å bruke metoder som engasjerer elevene virker det enklere å bevisstgjøre elevene om menneskerettighetene.

### 5.1.2 Er menneskerettigheter engasjerende?

Spørsmålet om menneskerettigheter i det hele tatt er engasjerende er kanskje et betimelig spørsmål å stille. Hvordan kan elevene engasjeres av et sett med lover og regler? Det jeg merket da jeg analyserte datamaterialet var hvor stor sjokkeffekten på elevene var da de innså hvor mye urettferdighet romanifolket hadde blitt utsatt for i regi av den norske stat. Denne sjokkeffekten kunne virke som at den hadde en betydning for at elevene ble såpass engasjert for tema. Elevene kunne ikke forstå hvordan noe slikt som behandlingen av romanifolket kunne skje i et land som Norge. Som vi var innom i analysen så hadde elevene et tynt kunnskapsnivå om romanifolket, og nasjonale minoriteter generelt, fra før, og noen visste ikke noe som helst. Dette samsvarer med tidligere forskning om at nasjonale minoriteter er underrepresentert i norsk skole (Midtbøen et al., 2014a, 2014b).

Innfallsvinkelen til tema, hvor mye av fokuset var rettet mot statens behandling av romanifolket, virket å vekke en god del empati hos elevene. Denne dype medfølelsen med romanifolket, samt sjokket over behandlingen de hadde blitt utsatt for, virket å gjøre elevene ekstra engasjert for gruppearbeidet de skulle jobbe med. Det er ikke uvanlig at elevene blir mer motivert når de føler empati med 'ofrene' i historien, så mye kan altså tyde på at tematikken i seg selv kan bidra til et økt engasjement blant elevene (Vesterdal, 2011). Den historiske empatien som temaet vekker er viktig for elevenes egen historiebevissthet, i tillegg til at den gjorde tema mye mer engasjerende for elevene, men det er viktig at det ikke blir for mye fokus på offeret (Syse, 2011). I dette opplegget ble det forsøkt og lagt vekt på både offeret (romanifolket) og overgriper (den norske stat) og dette virket på den måten at det skapte engasjement og økt bevissthet rundt menneskerettighetsspørsmål. Dette står i kontrast til tidligere forskning som sier at elevene sliter med å engasjere seg for historien om nasjonale minoriteter (Midtbøen et al., 2014b).

Menneskerettigheter kan altså være engasjerende for elevene når det kobles til historiefaget og gir elevene muligheten til å utvikle denne historiske empatien som tidligere nevnt. Det virker dessuten slik at menneskerettigheter engasjerer elevene når man jobber med menneskerettighetsbrudd. Det kan se ut som at elevene brukte sjokket over at Norge har behandlet romanifolket så dårlig til å kanalisere et større engasjement for menneskerettighetsspørsmål enn de tidligere fremviste. Å bruke menneskerettighetsbrudd er absolutt en måte å skape engasjement på. Dette samsvarer med det Vesterdal (2016) sier om at vi godt lærer om menneskerettigheter gjennom å lære om brudd. Vesterdal (2016, p. 162) påpeker dog at vi må være litt forsiktig med å bruke brudd på menneskerettigheter for å lære elevene om menneskerettigheter, for gjennom slik læring kan det hende at elevene utvikler en slags frustrerende hjelpeløshet og pessimistiske holdning knyttet til muligheten for bedring.

Dette er veldig viktig å ta hensyn til, men allikevel virker det slik at fokuset på brudd har hatt en ønsket effekt for både elevers engasjement og for elevers holdninger når der er snakk om akkurat dette undervisningsopplegget. Å fokusere på negative utfall, hva gjelder menneskerettighetene, i undervisningen kan utvikle elevenes bevissthet angående deres eget ansvar for å ikke diskriminere andre mennesker (Vesterdal, 2016). Videre kan vi også se at å studere mekanismene knyttet til ulike aktørers motiver i brudd på menneskerettighetene gjennom historien og i hendelsene som skjer i dag er essensielt for å gjøre relevante sammenligninger og gjenkjenne farlige tendenser i et gitt samfunn og her kobles også elevenes historiebevissthet inn (Vesterdal, 2016, p. 162).

Dette fokuset virker å ha en stor betydning for elevenes engasjement og det var tydelig at historiebevisstheten til flere av elevene ble påvirket da de diskuterte hvordan vi kunne lære noe av denne historien. Fokuset på menneskerettighetsbrudd kan altså se ut som har en positiv effekt både på elevenes engasjement, og på deres læringsutbytte. Som lærer må en naturlig nok være obs på at man ikke genererer denne hjelpeløsheten hos elevene som jeg vente tidligere, og det er viktig at fokuset på menneskerettigheter ikke blir for smalt. MRU skal være undervisning *om*, *for* og *gjennom* menneskerettigheter og i følge Tibbitts (2017) er en av våre utfordringer i skolen at det ofte blir et for stort fokus på undervisning *om* menneskerettigheter. Det er i og for seg greit at elevene ble engasjerte og fikk et tydelig læringsutbytte av dette opplegget, men hvordan bidro undervisningen til å gjøre elevene mer bevisste sin forståelse av rettighetene? Dette gir oss en naturlig overgang over til neste forskningsspørsmål.

## 5.2 Hvordan kan undervisning om romanifolket gjøre at elevene blir mer bevisste sin egen forståelse av menneskerettighetene?

Det er mye konkret informasjon om menneskerettighetene en kan lære bort til elevene, og det kan være nyttig om elevene har en slags grunnforståelse over menneskerettighetserklæringen samt andre viktige dokumenter og spørsmål som gjelder menneskerettighetene. Men MRU er mye mer enn faktakunnskap vedrørende menneskerettigheter, og i den følgende diskusjonen vil vi vurdere om undervisning om romanifolket kan bidra til å gi elevene en bredere forståelse av menneskerettighetene samt se om det gir dem en mer nyansert forståelse av menneskerettighetsbrudd. Denne diskusjonen tar primært for seg funnene fra kapittel 4.2.2.

### 5.2.1 En bredere og mer nyansert forståelse?

Det er flere ting som kan tyde på at undervisningen om romanifolket gav elevene en bredere forståelse for hva menneskerettigheter dreier seg om. Flere av funnene i analysen kan tyde på at elevene klarer å ta til seg kunnskapen om menneskerettighetene og deretter overføre kunnskapen til andre tema. Et argument for dette er hvordan elevene utviklet et mer nyansert bilde på hva menneskerettighetsbrudd er. I utgangspunktet hadde elevene et inntrykk av at menneskerettighetsbrudd er noe som foregår andre steder enn i Norge, og dette samsvarer med Vesterdal (2016) sin beskrivelse av fenomenet.

Det som jeg derimot merket meg i løpet av intervjuene var en ny bevisstgjøring hos deltakerne, og flere klarte å bruke kunnskapen de hadde fått fra undervisningsopplegget til å utvide sin forståelse angående menneskerettighetsbrudd. Flere begynte å si at de alltid hadde tenkt på menneskerettighetsbrudd i sammenheng med mindre utviklede land

og at Norge ikke hadde de problemene, men at de nå hadde innsett at det ikke er så svarthvitt. Det kan altså se ut som at en integrering av MRU i skolen kan bidra til å bryte opp den forståelsen Okafor & Agbakwa (2001) beskriver som en himmel/helvetes-forståelse av menneskerettigheter, hvor det skapes et noe problematisk bilde av menneskerettigheter som noe som er forbeholdt den vestlige verden, og noe som 'de andre' ikke har.

I undervisningsopplegget var det altså et visst fokus på menneskerettighetsbrudd og mot slutten av kapittel 5.1.2 beskrev jeg noen farer ved å undervise om menneskerettigheter gjennom å fokusere på brudd. Deltakerne i dette prosjektet hadde dog primært positive erfaringer med undervisningsopplegget, og ingen snakket noe om hjelpeløshet hva gjelder å bry seg eller kjempe for menneskerettighetene. Deltakerne opplevde frustrasjon, men den typen de kunne kanalisere over i et engasjement og deretter over i diskusjon og dialog. Det er mulig at romanifolkets historie ikke representerer en så monumental og frustrerende hendelse som det holocaust gjør, og at historien om romanifolket er et tema som er bedre å anvende hvis målet er å bevisstgjøre elevene om menneskerettighetenes funksjoner i samfunnet, samt deres eget samfunnsansvar? Per FNs definisjon om folkemord kan også behandlingen av romanifolket sees på som et folkemord, og i romanifolkets tilfelle er primært punkt c, d og e aktuelle å se på:

«Hvilken som helst av de følgende handlinger som er begått i den hensikt å ødelegge helt, eller delvis, en nasjonal, etnisk, rasemessig eller religiøs gruppe som sådan:

- a) å drepe medlemmer av gruppen;
- b) å forårsake alvorlig legemlig eller sjelelig skade på medlemmer av gruppen;
- c) bevisst å la gruppen utsettes for levevilkår som tar sikte på å bevirke dens fysiske ødeleggelse helt eller delvis;
- d) å påtvinge tiltak som tar sikte på å forhindre fødsler innen gruppen;
- e) med makt å overføre barn fra gruppen til en annen gruppe.» (Donnelly & Whelan, 2017, p. 172)

Behandlingen av romanifolket representerer allikevel mindre opplagte brudd på menneskerettighetene enn for eksempel holocaust og derfor blir det kanskje enklere å anvende for å hjelpe elever i egen hverdag, og til å dra koblinger mellom de ulike kategoriene av rettigheter og hvordan disse henger sammen (Vesterdal, 2016, p. 160)?

Det kan se ut som at undervisningsopplegget om romanifolket lyktes i å utstyre elevene med de nødvendige verktøyene for å identifisere og diskutere mindre eller lignende brudd i samfunnet ellers, og flere pekte blant annet på barnevernssakene og også om hvordan minoriteter fortsatt kan bli utsatt for diskriminering. Det er viktig som Vesterdal (2016) også påpeker at fokuset på de verste bruddene ikke hindrer elevene å se de mindre bruddene, og for meg virker det som at koblingen mellom MRU og historiefaget var fruktbart hva gjelder dette spørsmålet.

Alt i alt kan det altså se ut som at undervisningsopplegget har hjulpet elevene å få en bredere og litt mer nyansert forståelse av menneskerettighetene. Undervisning om menneskerettigheter er et av fokusene for MRU, og her er elevenes kunnskap om menneskerettighetene det sentrale (Engel, Fenner, Lücke, et al., 2016). Det er forsvarlig å hevde at undervisningsopplegget har lyktes i å utvikle elevens kunnskaper om menneskerettighetene i tillegg til elevenes kunnskaper om romanifolket. Her har vi altså en kobling mellom historiefaget og MRU som kan være fin å utforske videre. Her har vi altså sett eksempler på hvordan elevenes historiebevissthet har blitt utviklet så vel som



at deres forståelse for menneskerettighetene har blitt utvidet. Tibbitts (2017) har beskrevet denne bevisstgjøringen som en sentral del av utdanningen *om* menneskerettigheter, men hun har også advart om at en enkel kunnskapsfokustert modell for MRU kan gi en for smal utdanning *for* menneskerettigheter. I de neste to kapitlene vil vi derfor diskutere om undervisningsopplegget har lyktes i å skape en enda dypere bevissthet hos elevene hva gjelder holdninger og samfunnsansvar.

### 5.3 Hvordan kan undervisningen bevisstgjøre elevene om hvorfor toleranse og forståelse for andre folkegrupper er viktig for samfunnet vi lever i?

En viktig del av MRU er tanken om at man skal gjennomføre en utdanning *for* menneskerettigheter (F. L. Tibbitts, 2017). Dette handler om å utvikle sine egne ferdigheter når det kommer til å styrke menneskerettighetene (Engel, Fenner, Lücke, et al., 2016). Det å vise toleranse mot andre samt å fremvise gode holdninger er nødvendige ferdigheter når man skal jobbe for å styrke menneskerettighetene, og derfor er det viktig å se på om undervisningen om romanifolket kunne bidra på noe som helst vis. Diskusjonen i dette kapitlet tar primært for seg funn fra kapittel 4.2.4.1.

#### 5.3.1 Det kosmopolitiske perspektivet

Romanifolkets historie i Norge er til tider en veldig trist historie om hvor galt det kan gå når dårlige holdninger og lav toleranse, både blant folk flest og blant samfunnets øverste sjikt, får lov til å diktere og styre utviklingen til et helt folkeslag (Gotaas, 2017). Et mål med MRU er som nevnt overfor at elevenes holdninger og toleranse overfor andre mennesker blir styrket gjennom undervisningen. Et viktig spørsmål blir derfor dette: Har undervisningen gjort elevene mer bevisst om hvor viktig toleranse og forståelse for andre folkegrupper er?

Et viktig argument i favør dette undervisningsopplegget er at det virket som mange av elevene gjennomgikk en slags selvransakelse etter undervisningen var over. Flere reflekterte over sine egne holdninger, og konstaterte at det hadde vært tilfeller hvor fordommer eller manglende kunnskap hadde påvirket deres syn på andre mennesker. Det er viktig å understreke her at det ikke var snakk om rasistiske tanker, men mer en underliggende idé om at man er annerledes. Samtidig reflekterte også elevene om at det fortsatt finnes tanker om hva som er drittjobbene i samfunnet, og at disse drittjobbene ofte forbindes med minoritetene. Elevene virker rett og slett mer reflektert over hvordan holdninger fortsatt er med og preger mye av samfunnet. Flere av elevene poengterte også at undervisningen hadde gitt de noen tankevekkere hva angår viktigheten av gode holdninger i samfunnet, og at undervisningen om romanifolket kunne gi dem den nødvendige kunnskapen til å bidra i arbeidet for en holdningsendring i samfunnet. Dette samsvarer med Bajaj (2011) sin tilnærming MRU for sameksistens, og med bakgrunn i dette kan vi hevde at undervisningen om romanifolket har potensialet til å fremme en bevisstgjøring blant elevene om viktigheten av toleranse og forståelse for andre folkegrupper.

Samtidig er det viktig å spørre hvor effektiv denne bevisstgjøringen er. Har historiefaget det som trengs for å fungere som en effektiv plattform for MRU? Holdningsendring er ikke noe som skjer over natten, og dette blir også problematisert av elevene. Flere påpekte at holdninger er det vanskeligste å endre på større folkemengder, og andre argumenterte for at påvirkningen hjemmefra er mye større på holdningene dine enn

påvirkningen fra skolen. Samtidig blir historiefaget et veldig lite fag i den store sammenhengen. Selv om en forståelse av menneskerettighetene trekkes frem som et formål i historiefaget for både den nye og den gamle læreplanen så nevnes ikke begrepet eksplisitt for i noen av læreplanmålene, og som tidligere nevnt så forsvinner også begrepet nasjonale minoriteter helt ut av den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2009, 2019). Er rett og slett ikke historiefaget den beste plattformen for å promotere de kosmopolitiske verdiene? Blir Bajaj (2011) sine ideer om MRU for sameksistens og MRU for globalt medborgerskap rett og slett for utopiske for historiefaget? Ansvarer kan jo heller plasseres på samfunnsfagene i skolen, og så kan historie få være historie?

På den andre siden er det ikke noe negativt at MRU er utopisk. Menneskerettigheter skal gjelde for alle mennesker uansett hvor de befinner seg og dette gjør menneskerettighetserklæringen (UDHR) til en kosmopolitisk visjon (Osler & Starkey, 2010, p. 43). Den kosmopolitiske visjonen kobler menneskeheten sammen og dermed utfordrer den også de 'forestilte samfunnene' som baserer seg på nasjonalitet, og nasjonale privilegier utfordres. Det er kanskje nettopp på grunn av denne kosmopolitiske visjonen med UDHR at den også blir utopisk? Med utopia så menes jo et godt sted som enda ikke eksisterer, eller i det minste et litt urealistisk syn på fremtiden. I denne forstand handler det kanskje mest om å innse at verden ikke er perfekt, og at UDHR presenterer en visjon om hvordan verden kanskje bør være? Hvis man legger det frem på denne måten så betyr det kanskje ikke så mye at en holdningsendring er utfordrende å gjennomføre gjennom et fag i skolen? Kanskje det er et urealistisk mål at alle elevene som gjennomfører norsk skole vil ha holdninger som reflekterer menneskerettighetsundervisningens prinsipper, men det er jo også urealistisk at alle menneskene i verden får opprettholdt og respektert sine menneskerettigheter. Historiefaget har slik sett en viktig rolle å spille i skolen.

Gjennom historiefaget kan man identifisere brudd på menneskerettighetene, og aktualisere dem mot lignende tilfeller i dagens samfunn. Koblingen mellom MRU og historiefaget er en ideell plattform for å lære elevene om systematiske brudd på menneskerettighetene over tid, og da kanskje spesielt de lokale variantene som Norges behandling av romanifolket (F. Tibbitts, 2016). Ut i fra dette kan det hevdes at undervisningen om romanifolket førte til en tilstrekkelig bevisstgjøring om menneskerettighetene. Det faktum at de selv er klar over at det er et urealistisk mål å oppnå den ønskede holdningsendringen speiler jo Osler & Starkeys (2010) poeng om menneskerettighetsprosjektet er et urealistisk mål. Samtidig ser vi jo en slags ønsket effekt hos elevene i dette prosjektet. De ble jo mer bevisste hvorfor gode holdninger og toleranse er nødvendig.

Deres bekymringer angående «det urealistiske målet om holdningsendring» kan jo sies å være en del av elevenes økte bevissthet? Likeledes er det kanskje lurt å trekke inn at flere av deltakerne i prosjektet faktisk mente at en slik type undervisning kan bidra til en positiv holdningsendring. Alt i alt kan det da se ut som om menneskerettighetsundervisning gjerne kan kobles med historiefaget, hvis en ønsket effekt er en større bevisstgjøring blant elevene for hvorfor samfunnet trenger å være tolerant. Dette viser at vi må fokusere på å utvikle individer som komfortable med kulturelle forskjeller en kan møte både lokalt og globalt (Kymlicka, 2004). Elevene virker å innse hvorfor denne toleransen er viktig og det ble også påpekt at vi godt kan gjøre noe for andre folkegrupper utenfor Norge også. Elevene innså at det ikke bare handler om å respektere nasjonale minoriteter, men også andre folkegrupper internasjonalt. Ved å være tolerant, og ved å fremvise gode holdninger mot de som 'er annerledes' her

hjemme så utvikler man kanskje den interkulturelle kompetansen som Kymlicka (2004) beskriver at trengs for å møte det store mangfoldet i verden. Dette samsvarer også med tanken at ved å kombinere lokale, nasjonale og globale problemer klarer vi å utvikle en genuin solidaritet som er nødvendig for å beskytte menneskerettighetene (Osler, 2013, p. 69).

Historiefaget kan være en viktig plattform for holdningsendringen i og med at man kan vise elevene hvor ille det kan gå når man ikke respekterer hverandre. Slik sett handler det litt om å ta lærdom av historiens feil, men også om å utvikle elevenes historiebevissthet så de og klarer å forstå sammenhengen mellom fortiden og nåtiden (Engel, Fenner, Lücke, et al., 2016). I denne forstand blir det å ta lærdom av Norges behandling av nasjonale minoriteter, og bruke dette til å fremvise gode holdninger og toleranse overfor andre folkegrupper i Norge i dag. Ved å undervise om romanifolket i historiefaget så kan kanskje det kosmopolitiske perspektivet hjelpe elevene å identifisere seg med det globale fellesskapet av mennesker som hele verden tar del i (Banks, 2009, p. 312). I Norge trenger vi kanskje også en bredere forståelse hva medborgerskap innebærer? I et land som er multikulturelt så trenger vi kanskje å utvikle de holdningene som godtar at folk er annerledes. Dette passer med hva Bajaj (2011) kaller MRU for globalt medborgerskap. Bakken & Børhaug (2009) skriver at global undervisning bør vektlegge at mennesker i ulike land er knyttet sammen, ikke adskilt, av globale systemer og prosesser, og ut i fra min empiri så virker det som MRU kanskje kan være et viktig bidrag for å oppnå dette.

Som Solhaug & Børhaug (2012) poengterer bli globale problemer stadig mer aktuelle og akutte, og i skrivende stund herjer det en pandemi i verden som ikke skiller på hudfarge eller sosiokulturell status. Vi må passe på at vi ikke går inn i oss selv nå. Denne verdensborgeren som beskrives kort i teorikapittelet må være opptatt av at også andre menneskers rettigheter blir respektert (Solhaug & Børhaug, 2012), og dette samsvarer med mine funn om at elevene klarer å reflektere om hvordan man også kan hjelpe andre mennesker enn nordmenn. Som Solhaug & Børhaug (2012) poengterer så har skolen et ansvar for alt dette, men som vi så Lile (2019a, 2019b) skrive så har det blitt gjort kritikkverdige lite fra Norge sin side for å integrere MRU i det norske skolesystemet. Det virker ut i fra min empiri at koblingen mellom MRU og romanifolkets historie kan bidra til elevenes toleranse, men det er kanskje vanskelig å kjøre dette løpet uten mer statlig styring?

Deltakerne selv mente at undervisningen om romanifolket kan bidra til en positiv holdningsendring, selv om det som sagt blir sett på som et vanskelig eller urealistisk prosjekt. Skal det gå så må kanskje skolen mer på banen og vi må kanskje få MRU integrert fra grunnskolen av. For kan vi egentlig ignorere de globale spørsmålene? Laura Burnouf (2004) påpeker at alle elever bør lære om globale spørsmål og problemstilling i skolen for å bli aktive medborgere i vårt globale samfunn som stadig er i endring. Det handler rett og slett om å være med på utviklingen i verden. Elevene vil møte individer fra ulike etnisiteter og ulike sosioøkonomiske bakgrunner i løpet av livet sitt, og derfor er det viktig at utdanningen vår klarer å forberede oss på å leve i denne mangfoldige verdenen (Burnouf, 2004). Det kosmopolitiske perspektivet som MRU tilbyr kan derfor være sentral for å gi elevene den tilstrekkelige utdanningen, og gjennom analysen har det i hvert fall sett ut som at undervisning om romanifolkets historie kan bidra til elevenes bevisstgjøring om hvorfor vi trenger et kosmopolitisk perspektiv for å kunne møte mangfoldet på en bedre måte.

## 5.4 Hvordan kan undervisningen gjøre at elevene blir mer bevisste at alle mennesker har et ansvar for at menneskerettighetene respekteres?

Et annet viktig moment med MRU som også kan kobles til prinsippet om at utdanningen skal *gjøres for* menneskerettigheter er det transformativt perspektivet. Det handler rett og slett om at vi alle har et ansvar for menneskerettighetskulturen, og dette er sentralt for både Tibbitts (2017) og Bajaj (2011) sine modeller innen MRU. Et delt ansvar er altså sentralt for MRU, men hvordan kan undervisningsopplegget om Romanifolkets historie bevisstgjøre elevene om dette felles ansvaret? Diskusjonen i dette kapitlet tar primært for seg funn fra kapittel 4.2.4.2.

### 5.4.1 Det transformativt medborgerskapet

Vi avsluttet kapittel 5.1.2 med å diskutere hvordan menneskerettighetsbrudd kan være en inngang til MRU som fungerer, men som noen ganger kan få uønsket utfall. Vesterdal (2016) påpeker at et lite gjennomtenkt fokus på brudd kan gi elevene kunnskaper *om* menneskerettighet men kan mislykkes i å utdanne *for* menneskerettigheter. Dette tok jeg hensyn til da jeg utformet opplegget som ble forsket på i dette prosjektet. Utdanning *for* menneskerettigheter er jo noe av nøkkelen med MRU, så hvordan har dette prosjektet lyktes i å gjøre elevene mer bevisst det ansvaret vi har for at menneskerettighetene respekteres?

Det virker tydelig at flere av deltakerne innså at noen må ta ansvar hvis positive endringer skal skje. Det er ikke nok å stemme med et valg for så å sette seg ned og ignorere hva som skjer med samfunnet. Hvis alle skal nyte likt av menneskerettighetene så kreves det noe mer av oss, og dette samsvarer med Banks (2009) sine tanker om at vi som borgere må være mye mer aktive for kreve endringer hvis vi merker at noen blir undertrykt. Det er dette som er det transformativt medborgerskapet. Det innebærer et mye mer kritisk medborgerskap hvor elevene ikke aksepterer ting bare det kommer fra statlig hold. Elevene virket også å forstå at dette ikke bare trengte å gjelde nasjonale spørsmål. Man kan godt kjempe for menneskerettighetene til mennesker i hele verden. Det å utfordre ulikhet fra et lokalt til et globalt perspektiv trekker inn kosmopolitiske verdier inn i den transformativt utdanningen. Her ser vi hvordan de ulike perspektivene i MRU henger sammen og påvirker hverandre. Et kritisk globalt medborgerskap er noe som støtter elevene i prosessen med å forstå globale spørsmål (Andreotti, 2006). Og som vi tidligere har vært inne på er dette viktig i et mangfoldig samfunn.

Det virker altså som de fleste av deltakerne ble bevisst at man ikke trenger å akseptere endringer bare fordi de kommer fra statlig hold. De reflekterte godt om hvorfor vi godt kan være mer kritiske, og hvor viktig det kan være at vi brukere stemmene våre! Gjennom demonstrasjoner eller andre typer opprop så kan vi være med å påvirke den politiske diskursen, og et annet eksempel deltakerne kom med var homofiles rettigheter i Norge som har blitt bedre fordi noen har stått i front og krevd endringer. MRU gir altså elevene muligheten til å utvikle en kritisk sans, og dette er også en viktig målsetning med feltet. Det er her den kritiske pedagogikken til Freire (2003) kommer inn, og det er viktig at elevene lærer at det er lov å være kritisk til egen stat. Undervisning om menneskerettigheter går ikke ut på å lære elevene lover og regler, gode manerer og korrekt oppførsel overfor staten (Toivanen, 2009).

Her står vi kanskje overfor en utfordring i norsk skole. MRU ønsker å promotere et globalt, kritisk og transformativt borgerskap (Bajaj, 2011; F. L. Tibbitts, 2017). Norsk skole har dog ikke gjort noe for å integrere MRU skikkelig i skolesystemet, og hevder i stedet at menneskerettighetene kommer til syne på grunn av de norske verdiene i vår utdanning for et demokratisk medborgerskap, og dette er noe Norge har fått internasjonal kritikk for (Lile, 2019a, 2019b). Problemet her er kanskje at UDM kan sørge for å utdanne lojale borgere fremfor kritiske borgere, og dette samsvarer med hva Osler & Starkey (2010) og Toivanen (2009) kritiserer UDM for. Toivanen (2009) påpeker at gjennom UDM lærer ofte elevene å adlyde staten uavhengig om staten og de nasjonale lovene er i tråd med menneskerettighetene og derfor er MRU et bedre alternativ siden det i stor grad handler om å utfordre hierarkiet og hegemonistiske grupper.

Undervisningen om romanifolket kan sies å bidra til å 'utfordrere hierarkiet' siden deltakerne ble mer bevisste det ansvaret vi har for samfunnet rundt oss. Vi kan velge å være passive men da sier vi også indirekte at vi aksepterer urettferdigheten som finnes. Fokus på menneskerettigheter er et globalt prosjekt som er pålagt også oss nordmenn gjennom Europarådet (2010) og FN (2011), og selv om Norge kanskje henger litt etter så kan man som lærer og som elev ta et ansvar for at menneskerettighetene blir respektert (Lile, 2019a, 2019b). For ansvaret er en del av utdanningen *for* menneskerettighetene, og mye kan tyde på at koblingen mellom MRU og romanifolkets historie kan promotere dette ansvaret og dermed bidra til å gi elevene et transformativt medborgerskap.

## 5.5 Hovedpunkter

MRU og undervisning om romanifolkets historie kan se ut som en god kombinasjon for historiefaget. Undervisningen om dette tema, som i utgangspunktet har blitt beskrevet som uengasjerende og utilstrekkelig, kan se ut som det kan både engasjere og motivere elevene på videregående skole når man tar i bruk deltakende metoder. Ved å bruke metoder som engasjerer elevene virker det enklere å bevisstgjøre elevene om menneskerettighetenes funksjon i samfunnet. Siden de didaktiske tilnærmingene til MRU er preget av elevenes deltakelse virket feltet som et tilskudd som passer godt til historiefaget, som er et fag som også preges av at elevene selv skal være de som skaper kunnskapen gjennom dialog og deltakelse. Gjennom et fokus på utdanning *gjennom* menneskerettigheter har undervisningen hjulpet elevene å få en bredere og litt mer nyansert forståelse av menneskerettighetene, og dermed også fungert godt for utdanning *om* menneskerettigheter.

Undervisningen om romanifolket virker også å ha fungert som utdanning *for* menneskerettigheter. Et underliggende mål med mitt prosjekt har jo vært å undersøke om undervisningen om romanifolket klarer å fremme et kosmopolitisk medborgerskap hos elevene. Her er det ingen garanti, men som vi allerede har diskutert så er det kosmopolitiske perspektivet en del av den transformative utdanningen og ved å bygge på det teoretiske rammeverket til MRU kan undervisningen gi elevene noen nye perspektiver som drar de i retning av en holdningsendring hvor det kosmopolitiske perspektivet er representert. Undervisning om romanifolket kan føre til at elevene får et mer nyansert bilde på Norge og vårt forhold til menneskerettighetene. Vi er alle mennesker, og det er ikke slik at menneskerettighetsbrudd er forbeholdt de som lever i den 'tredje verden'. Et annet underliggende mål med mitt prosjekt har vært å utforske om elevene blir klar over hvorfor man kanskje bør fremme toleranse når man ser hvor galt det kan gå når fordømmer får overtaket. Det Banks (2009) kaller for 'utdanning for et transformativt medborgerskap' er kanskje nødvendig om elevene skal klare å oppnå de ferdighetene

som trengs for å utfordre ulikhet innen deres egne samfunn, deres land og i verden forøvrig. En transformativ utdanning vil bevege seg fra det lokale til det globale og det er nettopp det som kan oppnås med undervisning om romanifolket. Når elevene ser hvordan fordommer og undertrykking kan få store konsekvenser her hjemme så klarer de kanskje å koble det opp mot et større perspektiv. Det virker som de klarer å bli mer bevisst om urett som foregår her til lands, og ute i den vide verden, ved å lære om Norges behandling av våre nasjonale minoriteter. Elevene virker stort sett å ha gjennomgått en bevisstgjøring om både menneskerettigheter generelt og mer spesifikt om eget samfunnsansvar.

## Sluttvurdering av prosjektet

I kapittel 3 gjorde jeg rede for alle de metodiske valgene som har blitt gjort i planleggingen og utførelsen av denne masteroppgaven. I kapittel 3.9 skrev jeg kort om oppgavens reliabilitet og validitet og nå som prosjektet nærmer seg slutten vil jeg forsøke å gi en sluttvurdering av prosjektet

### **Pålitelighet**

Å gjennomføre en undersøkelse som ikke preges av kontekst, og som blir helt verdinøytral er et mål som først og fremst er forbeholdt kvantitative studier. Å snakke om oppgavens reliabilitet blir sånn sett misvisende, for det normale kriteriet for reliabilitet er at resultatene kan reproduseres og gjentas, men dette er jo så og si umulig innenfor kvalitative studier. Mitt epistemologiske utgangspunkt, samt alle valg jeg gjør underveis vil jo påvirke resultatet, og derfor vil ikke mine konklusjoner og slutninger sees på som objektive sannheter. I kvalitativ forskning kan vi heller snakke om pålitelighet, og jeg har hele veien prøvd og gjort rede for mine antakelser, og hva som kan ha påvirket meg i min rolle, og på hvilken teori jeg har vektlagt mest. Pålitelighet handler altså om jeg kan vise til at undersøkelsen er konsekvent gjennomført, og her føler jeg at jeg hele veien har vært åpen om valg av metoder og innfallsvinkler.

Jeg har forsøkt og holdt en transparent holdning gjennom hele prosessen og vært tydelig i alle valg jeg har gjort. Jeg føler at fortolkningen underveis er rimelig dokumentert og logisk konsekvent. Jeg har prøvd å svare på det oppgaven faktisk har spurt etter, og det er jo det validitet handler om. Svarer forskningen faktisk på de spørsmålene man har stilt nå, og ikke noe annet? Det går altså på troverdigheten til forskningen. Jeg føler jeg har reflektert underveis om hva som kan ha påvirket analysen. Jeg har blant annet vært klar over at deltakerne som stiller frivillig til intervju, mest sannsynlig også er de elevene som trives mest med muntlig aktivitet og sånn sett vil trives godt med deltakende metoder. På samme måte har jeg også diskutert muligheten for at de elevene som stiller frivillig til et intervju også muligens er de samme elevene som er mest motiverte for skole og dette kan jo gi et bedre resultat for forskningen enn om mer umotiverte elever hadde stilt til intervju. En ting jeg merket meg etter å ha gjennomført analysen var at enkelte deltakere var mye mer representert enn andre, og dette skjedde tross for at jeg prøvde å være påpasselig underveis med at alle fikk ordet. Det er ikke sikkert dette har påvirket analysen noe, men jeg ønsker allikevel å dele det.

### **Overførbarhet og bekreftbarhet**

Kan resultatet fra denne forskningen overføres til andre fenomener? Funnene i denne masteroppgaven er som sagt preget av mine egne fortolkninger av et materiale, og derfor representerer ikke dette en objektiv sannhet om hvordan undervisning om romanifolket skal gjennomføres i skolen. Målet med masteroppgaven har heller vært å

belyse et alternativ til dagens undervisningspraksis om romanifolket. Det er mulig at man kan bruke resultatet fra denne forskningen å overføre det til andre fenomener, men det er veldig viktig å poengtere at dette ikke er en fasit for verken undervisning om romanifolket eller for MRU.

Funnene mine har samsvart med tidligere forskning hva gjelder elevenes forkunnskaper om nasjonale minoriteter som har blitt opparbeidet gjennom skolegangen. På en annen side så samsvarer ikke mine funn med rapportene om at romanifolket er et tema som ikke engasjerer elevene, og dette har nok en sammenheng med at jeg ikke har forsket på 'normal' praksis. Utgangspunktet for dette prosjektet har jo vært et ønske om å gjøre undervisningspraksisen mer motiverende og engasjerende for elevene. I bunn og grunn har dette vært et utviklingsprosjekt, og det kan virke som at MRU kan være et fruktbart fagfelt for å gjøre romanifolkets historie mer aktuell. Men jeg er ikke i noen posisjon hvor jeg kan avkrefte rapportene som utgjorde første del av tidligere forskning. Det eneste jeg kan trekke frem er at kombinasjonen av menneskerettighetsundervisning og historiefaget har et potensiale for å gjøre nasjonale minoriteter mer spennende for elever i den videregående skolen.

## 6 Avslutning

### 6.1 Oppsummering

Oppgavens problemstilling lød slik: «**Hvordan kan undervisning om romanifolkets historie fremme en bevisstgjøring om menneskerettigheter og samfunnsansvar hos elever i den videregående skolen?**» Bakgrunnen for dette prosjektet var rapporter om at formidlingen av romanifolkets historie i Norge er for dårlig. Gjennom å lese tidligere forskning på undervisning om nasjonale minoriteter i skolen virket det slik at romanifolkets historie representerer et tema som elever og lærere ser på som uinteressant og uengasjerende. I tillegg kunne det virke som om minoritetshistorien i Norge mislyktes i å skape et godt og nyansert historisk innblikk. Jeg ønsket derfor å forske på hvordan denne praksisen kunne utvikles. Dermed bestemte jeg meg for å prøve å integrere menneskerettighetsundervisning som et bakteppe for romanifolkets historie for å undersøke om elevene kunne utvikle sin forståelse av menneskerettighetene ved å lære om romanifolket. Tidligere forskning om MRU viste dessuten at det godt kunne forskes mer på hvordan det praktisk kan integreres i skolen. En utfordring for feltet er at det ikke finnes en konkret plan fra statlig hold for at det integreres i norsk utdanning, selv om det ligger internasjonale føringer fra både FN og Europarådet.

I og med at jeg bestemte meg for å forske på hvordan en praksis kunne utvikles, så har jeg hatt en antagelse av at tidligere forskning ikke er nødt til å stemme. Ut i fra intervjuene kom det frem at elevene syntes romanifolkets historie både var spennende, frustrerende og ikke minst engasjerende. Dette står i skarp kontrast til rapportene jeg tok utgangspunkt i da jeg valgte tema. Bruk av romanifolkets historie virker som en velfungerende inngang til å lære elevene om menneskerettigheter. De didaktiske metodene som ble benyttet gjorde at elevene fikk en god utdanning *gjennom* menneskerettigheter hvor de fikk være delaktige i prosessen med å skape kunnskapen. Elevene fikk en god utdanning *om* menneskerettigheter ved at de fikk en bredere og mer nyansert forståelse av hvilke menneskerettigheter vi har og hvilke menneskerettigheter vi kan identifiseres at blir brutt. Elevene fikk sist men ikke minst en god utdanning *for* menneskerettigheter med at de ble mer bevisste på hva man kan gjøre hvis man ser at menneskerettighetene blir brutt. Man er nødt til å promotere en positiv holdningsendring for å oppnå et samfunn som er tolerant overfor mangfoldet, og man må være klar over hvilket ansvar hver og en har for at menneskerettighetene blir ivaretatt.

Denne oppgaven har bidratt til og tydeliggjort hvordan romanifolkets historie kan formidles på en måte som bidrar til elevenes historieforståelse i tillegg til at den bevisstgjør elevene om samfunnsrelevante spørsmål og utfordringer. Historien kan bidra til å utvikle elevenes kritiske sans, og det kan gjøre at elevene får en større forståelse for hvorfor samfunnet er som det er og hvorfor vi trenger menneskerettigheter. Det ga dem samtidig en forståelse av at vi alle har et ansvar for menneskerettighetene hvis vi skal lykkes med det globale menneskerettighetsprosjektet.



## 6.2 Praktiske implikasjoner

Å integrere MRU i historiefaget, har et tydelig didaktisk potensial. MRU og historieundervisningen støtter seg begge på et konstruktivistisk tankegodt hvor dialog og diskusjon blir sett på som sentrale for hvordan kunnskap skapes. En utfordring for tema er at det forsvinner fra den nasjonale læreplanen i historie. Allikevel er prinsippene for å undervise om dette forankret i både opplæringslov og overordnet del av læreplan. Derfor har denne forskningen allikevel en nytteverdi for skolen i tiden fremover. Globale spørsmål blir ikke mindre aktuelle selv om nasjonale minoriteter forsvinner fra læreplanen så MRU bør fortsatt kunne bidra til å aktualisere den didaktiske praksisen innen både historiefaget, samfunnsfagene generelt og andre lignende fag i skolen.

En annen praktisk implikasjon av denne forskningen har å gjøre med MRU sin påvirkning på elevenes historiebevissthet. MRU kan bidra til å aktivere elevenes historiebevissthet ved at metodene innenfor MRU har et tydelig fokus på å ta lærdom av fortiden ved å se sammenhenger i historien. Dessuten kan MRU tilføre viktige perspektiver til et fag hvor kritisk tenkning er både en viktig og en dagsaktuell faktor for hvordan historiefaget skal utvikle seg videre:

«Kildekritisk bevissthet dreier seg om å kunne avgjøre hva det historiske materialet kan brukes til, og i hvilken grad det kan kaste lys over de spørsmålene vi stiller.»  
(Kunnskapsdepartementet, 2019)

MRU kan altså når det integreres i historiefaget være til stor nytte for elevenes historiefaglige ferdigheter og kunnskaper. Historiedidaktikken preges at det konstruktivistiske kunnskapssynet og deler slik sett også mange av de samme didaktiske metodene man finner anbefalt for MRU. Det er altså mye som tyder på at lærere i historie kan ha stor nytteverdi av å integrere MRU mer i sin skolehverdag. Nå er jeg selvfølgelig fullt klar over at lærerhverdagen er travel nok som den er, og med ny læreplan rett rundt hjørnet er det mye å holde styr på. Å kreve at alle lærere skal begynne med menneskerettighetsundervisning er ikke noe jeg er i posisjon til å gjøre. Jeg håper derimot at både lærere, skoleledere og etter hvert politikere innser potensialet med en bedre integrering av fagfeltet, for et større fokus på menneskerettigheter og globale spørsmål kan nok være nødvendig i årene som kommer.

Undervisningsopplegget jeg utformet for dette prosjektet er på langt nær perfekt, og trolig kommer jeg til å jobbe videre med dette, i tillegg til at jeg utformer nye opplegg, for å hele tiden kunne tilpasse det etter elevgrupper og behov. Jeg håper allikevel at opplegget kan brukes som inspirasjon, eller i sin helhet, av andre som vil undervise om romanifolket i skolen. På sikt håper jeg å se mer utviklede nettressurser som kan gjøre det enklere for lærere i alle fag å integrere menneskerettighetsspørsmål i sine fag.

## 6.3 Videre forskning

Dette prosjektet er et bidrag til å vise hvordan minoritetshistorien i Norge kan integreres i undervisningen på en måte som engasjerer elevene samtidig som det bidrar til å gi de et læringsutbytte som beveger seg utover det å lære seg historie men noe som også gir elevene viktige verktøy for å møte på mangfoldet i sin egen hverdag.

Gjennom arbeidet med dette prosjektet har jeg gjort meg flere tanker om både undervisning om romanifolk og om MRU som det kan være interessant å forske videre på. Med mer tid kunne jeg ha gjennomført dette som en tydeligere form for aksjonsforskning, men på grunn av begrensningene har jeg ikke hatt mulighet til å kjøre gjennom dette opplegget i flere omganger hvor jeg kunne videreutviklet det underveis.

Av og til har det vært vanskelig og forholdt seg til de rammene som er satt. Man skulle gjerne ha prøvd ut mer og for flere klasser, men det har ikke latt seg gjøre.

Det hadde vært interessant å forske mer på undervisning om nasjonale minoriteter i andre fag og nedover i grunnskolen, og undersøkt om dette kunne vært fruktbart med tanke på elevenes bevisstgjøring rundt menneskerettigheter. Videre blir det interessant å følge med på hva som skjer med nasjonale minoriteter i skolen. I denne oppgaven har jeg sett på hvordan begrepet forsvinner fra norske læreplaner, og derfor er det spennende å se hvordan tema blir behandlet i fremtiden. Forsvinner det helt, eller får vi læreverk som gir oss det materialet som trengs for å belyse nasjonale minoriteter på en god måte? Disse spørsmålene kunne kanskje ha blitt undersøkt nærmere. Videre hadde det også vært interessant om det ble forsket på konkrete tiltak for å innføre MRU som en integrert del av det norske skolesystemet. I mine intervju ble det etterlyst et større fokus på menneskerettighetstema ned i grunnskolen, men den norske staten har ikke kommet dit hen at MRU har fått den betydningen som etterlyses av blant annet FN og Europarådet. Et større prosjekt hvor man tester en kombinert tilnærming av UDM og MRU kunne kanskje bidratt til å løfte norsk skole, og gjort oss bedre egnet til å takle globale spørsmål.

Engasjementet for romanifolket viste seg å være stort blant deltakerne i dette prosjektet. Hva skyldes dette engasjementet? Skyldes det at undervisningen var annerledes enn det de var vant til, eller at de rett og slett var mer motiverte på grunn av at de visste at det ble forsket på? Er interessen og engasjementet knyttet til at elevene er genuint interesserte i menneskerettighetshistorie og menneskerettighetsspørsmål? Et dypere innblikk i elevperspektivet kunne også vært et tema å undersøke nærmere ved videre forskning.

# Referanser

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 3, 40-51.
- Bajaj, M. (2011). Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches. *The Johns Hopkins University Press*, 33(2), 481-508. doi:10.1353/hrq.2011.0019
- Bajaj, M. (2017). Introduction. In M. Bajaj (Ed.), *Human Rights Education : Theory, Research, Praxis* (pp. 1-16). Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Bajaj, M., & Flowers, N. (2017). *Human rights education : theory, research, and praxis*.
- Bakken, Y., & Børhaug, K. (2009). Internasjonal solidaritet i barnehage og på barnetrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(1), 16-27.
- Banks, J. A. (2009). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. In J. A. Banks (Ed.), *The routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 303-322). New York: Routledge.
- Burnouf, L. (2004). Global Awareness and Perspectives in Global Education. *Canadian Social Studies*, 38(3).
- Donnelly, J., & Whelan, D. J. (2017). *International human rights* (Fifth edition. ed.). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Economist, T. (2019). *Democracy Index 2019*. Retrieved from <https://www.eiu.com/topic/democracy-index>
- Engel, E. (2016). Combining History Learning and Human Rights Education in Non-Formal Education. In M. T. Lücke, Felisa; Engel, Else; Fenner, Lea (Ed.), *Change: History Learning and Human Rights Education* (pp. 167-192): Wochenschau Verlag.
- Engel, E., Fenner, L., & Lücke, M. (2016). State of the Art of Combining History Learning and Human Rights Education. In M. Lücke, F. Tibbitts, E. Engel, & L. Fenner (Eds.), *Change: History Learning and Human Rights Education* (pp. 16-38): Wochenschau Verlag.
- Engel, E., Fenner, L., Lücke, M., & Tibbitts, F. (2016). Practical Tools for Combining History Learning and Human Rights Education. In M. Lücke, F. Tibbitts, E. Engel, & L. Fenner (Eds.), *Change: History Learning and Human Rights Education* (pp. 53-90): Wochenschau Verlag.
- Europarådet. (1950). *Den Europeiske Menneskerettighetskonvensjonen*. Retrieved from [https://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_NOR.pdf](https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_NOR.pdf)
- Europarådet. (2010). *Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/internasjonalt/europa/europaradspakt2010.pdf>
- Freire, P., Lie, S., & Berkaak, O. A. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Gajić, M., & Gamsler, D. (2019). *HUMAN RIGHTS INDEX Europe 2019*. Retrieved from <https://eese.fnst.org/sites/default/files/uploads/2020/02/25/humanrightsindex2019.pdf>
- Gotaas, T. (2017). *Taterne : livskampen og eventyret* (3. utg. ed.). Oslo: Dreyers forl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Kalsås, V. F. (2018). *Forteljingar om eigenart og undertrykking : ein studie av undervisningstekstar om minoritetane romanifolket og romar*. (211). Universitetet i Agder, Fakultet for humaniora og pedagogikk, Kristiansand.

- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02)*. Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/his01-03>
- Kvande, L., & Naastad, N. E. (2013). *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Kvittingen, I. (2015). Lærere og elever vil ikke lære mer om tater og kvener. Retrieved from <https://forskning.no/skole-og-utdanning-kultur-etnisitet/laerere-og-elever-vil-ikke-laere-mer-om-tatere-og-kvener/517618>
- Kymlicka, W. (2004). Foreword. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. xiii-xviii). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Lile, H. S. (2019a). Human Rights Education. In *Children's Rights in Norway* (pp. 415-448).
- Lile, H. S. (2019b). The Realisation of Human Rights Education in Norway. *Nordic Journal of Human Rights*, 37(2), 143-161. doi:10.1080/18918131.2019.1674007
- Lovdata. (2020). Dommer og andre rettsavgjørelser. Retrieved from <https://lovdata.no/register/dommer?verdict=EMDN>
- Lund, A. B., & Moen, B. B. (2011). Nasjonale minoriteter og den flerkulturelle skolen. *Bedre skole*(2), 78-81.
- Lund, E. (2013). *Tren tanken : læringsstrategier og læringsstiler i samfunnsfag* (2 utg. ed.). Oslo: Aschehoug.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere* (5. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Lücke, M., Tibbitts, F., Engel, E., & Fenner, L. (2016). Change: handbook for history learning and human rights education : for educators in formal, non-formal and higher education. In *Wochenschau Geschichte* (pp. 205 Seiten).
- Midtbøen, A., Orupabo, J., & Røthing, Å. (2014a). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler* (Vol. 2014:10). Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Midtbøen, A., Orupabo, J., & Røthing, Å. (2014b). *Etniske og religiøse minoriteter i læremidler*
- Lærer- og elevperspektiver*. Retrieved from Oslo: <https://core.ac.uk/download/pdf/52129542.pdf>
- Moen, Bente B. (2009). Taterne og skolen – et asymmetrisk møte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(03), 226-238.
- NDLA. (2017). Nasjonale minoriteter i Norge. Retrieved from <https://ndla.no/nb/subjects/subject:9/topic:1:182163/topic:1:184527/topic:1:169760/resource:1:184728/1080>
- NOU 2015: 7. (2015). *Assimilering og motstand*
- Norsk politikk overfor taterne/romanifolket fra 1850 til i dag*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/4298afb537254b48a6d350dba871d4ce/no/pdfs/nou201520150007000dddpdfs.pdf>
- Nussbaum, M. C. (1996). Patriotism and Cosmopolitanism. In J. Cohen (Ed.), *For Love of Country* (pp. 2-17). Boston: Beacon Press books.
- Okafor, O. C., & Agbakwa, S. C. (2001). Re-Imagining International Human Rights Education in Our Time: Beyond Three Constitutive Orthodoxies. *Leiden Journal of International Law*, 14(3), 563-590. doi:10.1017/S0922156501000280
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, LOV-1998-07-17-61 C.F.R. (1998).
- Osler, A. (2013). Bringing Human Rights Back Home: Learning from "Superman" and Addressing Political Issues at School. *The Social Studies*, 104(2), 67-76. doi:10.1080/00377996.2012.687408
- Osler, A. (2016). National Narratives, Conflict and Concensus: Challenges for Human Rights Educators in Established Democracies In C. Lenz, S. Ø. Brattland, & L.

- Kvande (Eds.), *Crossing Borders: Combining Human Rights Education and History Education* (pp. 113-133). Zurich: Lit Verlag.
- Osler, A., & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Stoke-on-Trent ; Sterling, VA: Trentham.
- Peace, I. f. E. (2019). *Global Peace Index 2019: Measuring Peace in a Complex World*. Retrieved from Sydney: <http://visionofhumanity.org/reports>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen : metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie : om analysarbete i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Russell, S. G., & Suarez, D. F. (2017). Symbol and Substance: Human Rights Education as an Emergent Global Institution. In M. Bajaj (Ed.), *Human Rights Education : Theory, Research, Praxis* (pp. 19-46). Philadelphia: Pennsylvania Press.
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Syse, H. (2011). Historieforståelse og holocaust i kunnskapsløftet. In C. Lenz & T. R. Nilsen (Eds.), *Fortiden i Nåtiden: Nye veier i formidling av andre verdenskrigs historie* (pp. 26-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thurén, T., Gjerpe, K., & Gjestland, D. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tibbitts, F. (2005). Transformative learning and human rights education: taking a closer look. *Intercultural Education*, 16(2), 107-113. doi:10.1080/14675980500133465
- Tibbitts, F. (2016). Combining History Learning and Human Rights Education in Secondary School Education. In M. Lücke, F. Tibbitts, E. Engel, & L. Fenner (Eds.), *Change: History Learning and Human Rights Education* (pp. 91-113): Wochenschau Verlag.
- Tibbitts, F. L. (2017). Evolution of Human Rights Education Models. In M. Bajaj (Ed.), *Human Rights Education : Theory, Research, Praxis* (pp. 69-95). Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Toivanen, R. (2009). The politics of terminology: human rights education vs. civic education. . *International Journal for Education Law and Policy*, 5(1-2), 37-44.
- Tronstad, K. R. (2016). *Integrering i Skandinavia*. Retrieved from <https://www.imdi.no/globalassets/dokumenter/arsrapporter-og-styrende-dokumenter/arsrapport-2016-integrering-i-skandinavia.pdf>
- UN. (1948). *Verdenserklæringen om menneskerettighetene*(Bokmål. ed.). Retrieved from <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=nrr>
- UN. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Retrieved from [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pd fv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pd fv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- UN, H. R. C. (2011). *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training : resolution / adopted by the Human Rights Council*. Retrieved from <https://www.refworld.org/docid/4db95b0a2.html>
- Vesterdal, K. (2011). "Fange nr. 424: Josef Grabowski." Historieformidling – fra teori til praksis. In C. Lenz & T. R. Nilsen (Eds.), *Fortiden i Nåtiden; Nye veier i formidling av andre verdenskrigs historie* (pp. 163-187). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vesterdal, K. (2016). Human Rights Education Through The Lens of Violation: Developing Critical, Active Citizenship or Constructing National Identity? In C. Lenz, S. Ø. Brattland, & L. Kvande (Eds.), *Crossing Borders: Combining Human Rights Education and History Education* (pp. 151-173). Zurich: Lit Verlag.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Undervisningsopplegg

Hvorfor MRU?:

- Gi elevene et større perspektiv på verden.
- Fremme toleranse
- Undervisning som respekterer elevens rettigheter.
- Deltakende undervisning.

Tidsbruk for opplegget: 2 timer for selve tren tanken-opplegget. I tillegg kommer forarbeid og etterarbeid. Noe forarbeid gjøres samme dag som TT-opplegget

Forarbeid:

- Omvendt undervisning om nasjonale minoriteter i Norge. Hvem er det? Hvor er de? Kort og generell historikk.
- Begrepsavklaring: Er det noen begrep man må avklare før opplegget?

Etterarbeid:

- Hva har vi lært?
- Sette historien inn i et større perspektiv

Generell forklaring:

Noen kort beskriver sentrale hendelser i Norge

Noen kort beskriver Romanifolkets egne verdagslige historier

Gjennomføring:

- Gi ut kort som forklarer litt generelt om taterne først?

Oppgave:

1. Hvordan vil dere beskrive romanifolkets historie i Norge?
  2. Sortering: Hvilke kort beskriver romanifolkets rolle/bidrag til samfunnet?
  3. Sortering: Hvilke kort beskriver det norske folks holdninger til romanifolket?
  4. Sortering: Hvilke kort beskriver den norske statens behandling av romanifolket?
  5. Sortering: Hva er de viktigste kortene?
- La elevene sortere selv. Legg på A3ark og ta bilde.
  - La elevene plukke ut de lappene de mener er viktigst!

## Begrepsavklaringer

Arvelære

- Arvelære er læren om hvordan genene våre er arvelige. Gener, også kalt arveanlegg, er oppskrifter for egenskaper hos levende organismer slik som fargen på en blomst, at insekter har seks ben, høyden på et tre, hårfarge, og mange andre ting.

Omførselshandel

- Dette er en betegnelse for en handelsvirksomhet som ikke har et fast utsalgssted. Når man driver med omførselshandel så reiser man rundt og oppsøker kundene.

Løsgjenger

- Et negativt begrep. Beskriver en person som bare driver omkring uten mål og mening. Man mener at det er grunn til å anta at denne personen skaffer seg de nødvendige midlene til å leve på en uærlig og ulovlig måte.

#### Omstreifer

- Dette er en eldre betegnelse på en som ikke hadde et fast bosted. Ble etter hvert en negativt ladet uttrykk, og ble brukt primært om romanifolket fra 1800-tallet. Staten har lenge jobbet for å hindre omstreiferi og fra 1500-tallet ble det livsformen kriminalisert.

#### Sterilisering

- Sterilisering er et kirurgisk inngrep som fratrar en person muligheten til å få eller skape barn.

#### Blikkenslageri

- Et yrke/håndverk som går ut på å lage ulike produkter av blikk eller andre metaller. Man slår det til formen man trenger. Takrenner og beslag til vegger og tak er vanlige moderne eksempler for hva en blikkenslager kan lage. I gamle dager kunne man også lage melkespann og andre praktiske gjenstander til gården av blikk.

#### Norsk misjon blant hjemløse

- Norsk misjon blant hjemløse er en norsk kristen misjonsorganisasjon som ble stiftet i 1897 av sogneprest Jakob Walnum under navnet Forening til omstreifervæsenets modarbeidelse. Misjonen jobber for å motarbeide romanifolkets livsstil. De opprettet barnehjem og arbeidskolonier og ville fornorske romanifolket.

#### Europarådet

- En organisasjon som består av hovedsakelig europeiske land. Rådets viktigste oppgave er å passe på demokratiet og menneskerettighetene. Hvis man har fulgt med på nyhetene nylig så har det vært mange tilfeller av saker fra det norske barnevernet som har blitt vurdert av den europeiske menneskerettighetsdomstolen. På samme måte som at FN har en menneskerettighetsdomstol så har også Europarådet en menneskerettighetsdomstol. Denne kan dømme europeiske land eller organisasjoner om de bryter menneskerettighetene.

#### Rammekonvensjon

- Konvensjon betyr 'overenskomst' eller 'traktat'. For å prøve å forklare et vanskelig begrep uten å bruke to andre vanskelige begrep så kan man si at en konvensjon handler om at man er enig om noe. Man har på en måte signert en kontrakt som man er bundet av. Konvensjon betyr også vedtatt eller alminnelig anerkjent retningslinje, regel eller norm.

#### Jødespørsmålet

- I Tyskland under krigen så visste man ikke hva man skulle gjøre med alle jødene. Man hadde kriminalisert livsformen deres og tatt fra de det meste av rettigheter, og neste steg var å finne ut av hva man skulle gjøre med det store antallet jøder som levde i leirer eller i gettoer i byer. Nazistene fant ut av at de skulle løse jødespørsmålet ved drepe dem systematisk i egne dødsleirer.

På 1800-tallet blir fattigstyret eller formannskapet i hver kommune pålagt å ansette en stoderkonge, også kjent som bygdevekter, for å jage omstreifere ut av byen eller bygda. (1830-årene)	De norske myndighetene kommer med en offentlig beklagelse til romanifolket for overgrepene. (1998)
Norge skriver under på Europarådets rammekonvensjon for vern av nasjonale minoriteter. Dette innebærer et vern av romanifolkets kultur. (1995)	Romanifolket var viktige bidragsytere i samfunnet blant annet på grunn av alle håndverkstjenestene de kunne tilby.
Løsgjengerloven innføres i Norge. Denne loven tar sikte på å hindre omstreifing ved å kriminalisere livsformen. Gjennom denne loven kunne staten tvinge omstreifere til å bosette seg. (1907)	Handelsloven skulle regulere omførselshandelen i Norge. Denne typen handel hadde ikke et fast utsalgssted og var den handelen som blant annet jøder og romanifolket drev med. (1929)

<p>En ny paragraf innføres i dyrevernsloven. Nå var det ulovlig for omstreifere å bruke hest eller andre dyr til å frakte folk eller varer. (1951)</p>	<p>Steriliseringsloven gir tillatelse til å tvangssterilisere folk som blir sett på som åndssvake, sinnssyke eller mindreverdige. Med bakgrunn i dette kunne man sterilisere mennesker med "dårlige" arveegenskaper. (1934)</p>
<p>"Vårt barnebarn ble tatt fra familien av norsk misjon blant hjemløse og plassert på et av barnehjemmene deres. Vi har prøvd å sende brev men får ikke kontakt". (1931)</p>	<p>"En familie vi brukte å møte på veien har flyttet inn på Svanviken arbeidskoloni. Norsk misjon blant hjemløse hadde tatt barna deres om de hadde nektet". (1911)</p>
<p>Norsk misjon blant hjemløse blir nedlagt i 1987 og Svanviken arbeidskoloni blir nedlagt i 1989. Man anslår at rundt 300 kvinner ble sterilisert her fra 30- til 70-tallet.</p>	<p>Arvelære fikk innpass i Norge og samfunnet måtte beskyttes gjennom rasehygiene. Romanifolket ble pekt ut som en gruppe med svært dårlige arveegenskaper, og ble sett på som en mindreverdig rase. (1920-tallet)</p>
<p>'Norsk misjon blant hjemløse' stiftes av Jacob Walnum. Målet var å oppløse romanifolket, ved å stoppe den reisende livsformen. Voksne skulle trenes til å bli bønder i arbeidskolonier. Og barna ble skilt fra foreldrene for å oppfostres til å bli gode, fastboende samfunnsborgere. (1897)</p>	<p>Svanviken arbeidskoloni åpnes av norsk misjon blant hjemløse. Her skulle romanifolk vennes på hardt arbeid og kureres for 'vandringsslyst' (1908)</p>
<p>Mennene i familien vår tok opp blikkenslageri for alvor på 1800-tallet. Jobben som blikkenslager sørget for den friheten vi hadde behov for. Overalt på bygda trengte de gjenstander av blikk for oppbevaringer av vann og melk. (1881)</p>	<p>"Vi tater måtte ofte ty til det nordmenn kalte for uærlige yrker. Her var kastrering og slaktning av hester sett på som uærlige yrker. Hesten hadde en spesiell rolle hos bonden. Den var som en venn, og de ville unngå å slakte den". (1700-tallet)</p>
<p>"Vi tok jobber som var mulig å utføre på reisen. Vi lagde blant annet vevskjeer som folk på bygda trengte sårt. Nesten alle hadde en vevstol og disse vevskjeene ble fort slitt" (1754).</p>	<p>"Tar de hestene fra oss, så kjører vi bare rundt i lastebil i stedet". Romanifolket tilpasset seg restriksjonene de ble ilagt. (1951)</p>
<p>"Sammen med noen andre familier kjøpte vi eiendom i Berkåk i Trøndelag. Berkåkingene fikk nærmest panikk og ville sabotere oss. Bønder liker oss ikke når vi reiser rundt men de liker oss heller ikke når vi forsøker å bli bofast". (1935)</p>	<p>På starten av 1900-tallet ble det produsert 6 spillefilmer om romanifolket. Romanifolket var et mye omdiskutert folk og filmer som Fant fra 1937 bidro til å spre stereotypiske oppfatninger om de reisende. (1930-tallet)</p>
<p>"Taterne må sjølsagt ha noen steder å bo. Men ingen liker å ha taterne innpå seg. Jeg er sikker på at det finnes tater som er like bra som andre folk, men det er ofte det følger fyll og bråk med en del av dem. Noe må gjøres for å få slutt på taterplagen". (Fra taterdebatten i Grue Herredsstyre 1953)</p>	<p>"Det var alltid spesielt når et taterfølge kom innom. På gården hadde vi ofte noe de kunne reparere for oss, og vi hadde alltid noen kopper og kjeler som måtte fortinnes!" (1834)</p>



<p>Romanifolket utførte all slags håndarbeid i bytte av mat og soveplass da de reiste rundt. De kunne blant annet støpe ting, utføre smedarbeid, og så var de gode 'kjeleflikkere'. En 'flikker' la et lag med tinn på innsiden av for eksempel kobberkjeler for direkte kontakt mellom matvarer og kobber kunne gi livsfarlig forgiftning. Bøndene hadde et kontinuerlig behov for at noe skulle fortinnes. (1800-tallet)</p>	<p>'Vergerådsloven' ga myndighetene mulighet til å ta barna fra foreldrene ved mistanke om at foreldrenes livsstil kunne ødelegge for barna. Norsk misjon blant hjemløse fjernet til sammen rundt 1500 barn fra foreldrene. (1896)</p>
<p>Romanifolket sto for et viktig bidrag til norsk folkemusikk, og det var spesielt fela som var et viktig instrument. Felemusikken i Norge har blitt sterkt inspirert av de reisende. Noen av de største spelemennene i Norge var taterne, og da de reiste rundt ble musikalske og kulturelle inntrykk spredt rundt om i landet.</p>	<p>Norsk misjon blant hjemløse lovte ofte å sørge for utdanning til barna, men det var ikke sikkert at løftene ble holdt. Mange barn av romanifolket vokste derfor opp uten utdanning selv om misjonen hadde ansvaret for dem. (1900-tallet)</p>
<p>Nå finnes det både bofaste og reisende blant romanifolket, og de får støtte fra staten for å holde kulturen sin vedlike. (2000-tallet)</p>	<p>Det var ofte en konflikt mellom skolegang og reiseliv, og denne konflikten kan pågå fortsatt. Mange taterbarn opplevde møtet med skolen som noe negativt og man ble ofte møtt med dårlige holdninger.</p>
<p>Romanifolket var viktige bidrag på lokale marked rundt omkring i landet. De var handelsfolk, og på markedet kunne du få kjøpt deg klokke, hest eller kanskje til og med en ekte taterkniv! Romanifolket var kjent som gode urmakere, og taterkniven ble et symbol man forbandt med romanifolket. (1900-tallet)</p>	<p>Romanifolket har vært i Norge siden 1500-tallet. Nøyaktig hvor de stammer fra er vanskelig å si for sikkert. De har gjennom historien vært vandrende mennesker og 'det reisende folket' har blitt registrert steder over hele Europa på sin vandring.</p>
<p>I 1943 ville NS-regimet ha «en endelig løsning på taterplagen». Spørsmålet burde løses «omtrent slik som jødespørsmålet er blitt det», mente sentrale NS-folk. Men avklaringen kom seint. NS-regimet rakk ikke å gjennomføre aksjonen før frigjøringen. (1945)</p>	<p>Som en del av unnskyldningen ble det besluttet å etablere et senter for å formidle romanifolket kultur og historie. "Glomdalsmuseet må sees som en form for kompensasjon for fornorskningsspolitikk, særlig for den virkningen denne politikken har hatt for å svekke kulturen". (Stortingsmelding nr 15. 2000-2001)</p>
<p>Veldig mange nordmenn mente at romanifolket stjal, men lite tyder på at dette var vanlig. Romanifolket kunne finne på å stjele hvis det sto om liv, men de var mest interessert i å bytte til seg mat og overnatting mot tjenester.</p>	<p>Under krigen ble romanifolket forhindret fra å reise rundt. 'Taterbyen Fredrikstad' oppsto derfor i Selbu i Trøndelag. Mange fastboende fant veien hit for å gjøre en handel. Visper, øser, spann og takrenner ble produsert her i krigsårene. Det kom godt med, for slikt fantes ikke i butikkene under krigen. (1943)</p>

## Vedlegg 2: Refleksjonslogg

# Refleksjonslogg (Skriv så tydelig som mulig)

Hva gjorde du denne timen?

Hva lærte du denne timen?

Hvilken del av timen var nyttigst? Hvorfor?

Hvor/når får du bruk for det du har lært i dag?

Hva var mest overraskende med det du lærte i dag?

Hva kunne vært gjort annerledes med dagens økt? Hvorfor?

# Vedlegg 3: Intervjuguide

<b>Fase 1: Rammesetting</b>	<b>1. Løst prat (5 min)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Uformell prat</li></ul>
<b>Fase 2: Erfaringer</b>	<b>2. Informasjon (5-10 min)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål)</li><li>• Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet</li><li>• Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål</li><li>• Informer om ev. opptak, sørg for samtykke til ev. opptak</li><li>• Start opptak</li></ul> <b>3. Overgangsspørsmål: (15 min)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hva slags erfaringer har dere med nasjonale minoriteter? Det er ofte hensiktsmessig å ta utgangspunkt i deltakernes erfaring med det temaet som skal diskuteres.</li><li>• Sjekkliste eller oppfølgingsspørsmål</li><li>• Praktisk oppgave kan erstatte overgangsspørsmål: Kan du bruke tre minutter til å skrive ned stikkord for hva dere mener kjennetegner menneskerettigheter?</li></ul>
<b>Fase 3: Fokusering</b>	<b>4. Nøkkelspørsmål: (50-60 min)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• 3-5 nøkkelspørsmål<ul style="list-style-type: none"><li>○ Kunnskap om tater/romani.<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Hva viste dere fra før?</li><li>▪ Hva var mest interessant å lære?</li></ul></li><li>○ Kunnskap om menneskerettigheter.<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Hva vet dere fra før?</li><li>▪ Hva tenker dere når dere hører 'menneskerettighetsbrudd'?</li><li>▪ Diverse oppfølgingsspørsmål om noe dukker opp</li></ul></li><li>○ Erfaringer fra undervisningen<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Hva fikk dere ut av undervisningen?</li><li>▪ Er det overførbart til dagens samfunn? Med dagens mangfold? Klarer man å lage en bro mellom undervisning og virkelighet?</li><li>▪ På hvilken måte kan denne undervisningen gi dere kunnskap om menneskerettigheter?</li></ul></li></ul></li></ul>

- Hvordan kan denne historien belyse menneskerettighetsspørsmål?
  - Oppfølgingsspørsmål eller sjekkliste
- Poenget med intervjuet er å finne ut hva deltakerne har lært. Hvilke erfaringer de sitter igjen med. Har det skjedd en bevisstgjøring om menneskerettigheter?

**Fase 4:  
Tilbakeblikk**

**5. Oppsummering (ca. 15 min)**

- Oppsummere funn
- Har jeg forstått dere riktig?
- Er det noe du vil legge til?

# Vedlegg 4: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

## **” Tater/Romani – et viktig kapittel i norsk historie”?**

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er utvikle undervisningspraksis om tater/romani. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

### **Formål**

- Formålet med prosjektet er å forske på undervisning i skolen.
- Det har blitt rapportert at verken lærere eller elever forstår poenget med å undervise om eller lære om tater/romani i skolen.
- Formålet med prosjektet er derfor å teste ut en måte man kan undervise om temaet på som kanskje bidrar til læring på flere områder.
- Problemstillingen spør om 'Hvordan kan undervisning om tater/romani videreutvikles i historiefaget?'
- Underliggende så er det også noen forskningsspørsmål som vil utforskes.
- Fører undervisningen til økt bevissthet rundt menneskerettighetsbrudd?
- Fører undervisningen til økt forståelse for menneskerettigheter?

Dette forskningsprosjektet er et mastergradsprosjekt og opplysningene som samles inn skal ikke brukes til noen andre formål enn til denne mastergraden.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Institutt for lærerutdanning ved NTNU* er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

- Alle i denne klassen får den samme henvendelsen om å delta i dette forskningsprosjektet. Denne klassen er tilfeldig utvalgt blant klassene på denne skolen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

- Det innebærer at du møter opp til timen som vanlig.
- Det gjennomføres et vanlig undervisningsopplegg i en helt vanlig skoletime.
- Deretter skal du skrive en responstekst hvor du deler hvilke erfaringer du sitter igjen med etter gjennomført opplegg. Du vil bli spurt om å oppgi etnisitet. Disse tekstene er anonyme.
- I tillegg til dette vil et tilfeldig utvalg personer bli trukket ut til 2 runder med gruppeintervju. Et før og et etter skoletimen er utført. Du blir ikke tvunget til å gjennomføre et gruppeintervju. Dette plukkes ut av frivillige.

### **Det er frivillig å delta**

- Det er frivillig å delta i prosjektet.
- Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.
- Deltakelsen vil ikke påvirke din vurdering i faget!

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

- Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- De eneste som vil behandle dine opplysninger er undertegnede og det vil gjøres nødvendige tiltak for å hindre at noen får tilgang til dine opplysninger. Alle navn anonymiseres ved å bli erstattet med kode. Samtykkeskjema vil lagres separat i et arkiv og vil ikke lastes opp på nettet.
- Det skal ikke være mulig å kjenne igjen deltakerne i studien når den publiseres.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

- Prosjektet skal etter planen avsluttes 25.05.20 og da vil ikke personopplysningene lagres lengre.
- Alt av lydopptak vil da slettes og alt som kan knytte deg til studien vil fjernes.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

- Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.
- På oppdrag fra [*sett inn navn på behandlingsansvarlig institusjon*] har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Bendik Diesen på bendikd@ntnu.no, veileder for prosjektet Knut Vesterdal på knut.vesterdal@ntnu.no eller institutt for lærerutdanning ved NTNU

Vårt personvernombud: [*sett inn navn på personvernombudet hos behandlingsansvarlig institusjon*]

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet om undervisning om tater/romani, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i gruppeintervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 25.05.2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

