



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10,
femårig masterprogram.

Vårsemesteret, 2022.

Forfatter: Malin Grude

Veileder: Tord Austdal

Tittel på masteroppgaven: Menneskerettighetsundervisning – en innfallsvinkel til empowerment i Peru: En kvalitativ undersøkelse av peruanske læreres forståelse av opplæring «om, for og gjennom» rettigheter.

Engelsk tittel: Human rights education – as an approach to empowerment in Peru: A qualitative study of Peruvian teachers' understanding of education “about, for and through” human rights.

Emneord: MGL450M
Masteroppgave i samfunnsfag,
grunnskolelærerutdanning 5.-10 trinn.

Antall ord: 29 118

Antall vedlegg/annet: 3

Stavanger 2. juni 2022

Forord

Det er med lettelse, stolthet, og en smule nostalgi, at jeg nå leverer min endelige masteroppgave i samfunnsfag. Veien mot en mastergrad og en offisiell tittel som lektor har vært krevende, slitsom og lang. Samtidig har studietiden bydd på opplevelser, erfaringer og lærdommer jeg sent vil glemme, og som har bidratt til å berike meg på flere områder i livet, både på det personlige plan og rent profesjonelt.

I løpet av mine seks år med studier har jeg vært så heldig og fått muligheten til å studere i utlandet tre ganger. Utvekslingsoppholdene mine både i Barcelona og Mexico, samt mitt tidligere årsstudium i spansk og Latin-Amerika studier i Nicaragua, har gitt meg unike opplevelser og kunnskap om samfunnsvitenskapelige tema som jeg vil ha med meg for resten av livet. Samtidig har oppholdene mine på det latin-amerikanske kontinentet og i Spania, gitt meg en verdifull språkkompetanse i spansk; en kompetanse som har åpnet mange dører de siste årene, og som er noe av bakgrunnen for at denne studien i det hele tatt har latt seg gjøre.

Arbeidet med masteroppgaven har vært som en evig lang berg og dalbane med kontinuerlige oppturer og nedturer. I den forbindelse vil jeg rette en stor takk til alle venner, studiekamerater og ikke minst til min familie, som alltid har stått på sidelinjen og heiet på meg hele veien inntil målstreken.

Jeg vil også takke min dyktige og ikke minst tålmodige veileder, Tord Austdal, for gode og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele skriveprosessen, og Ketil Fred Hansen, for inspirasjon til oppgavens tema gjennom kurset «menneskerettigheter for lærere».

Sist, men ikke minst, må jeg rette en stor takk til min herlige peruanske venninne Martha Samane, daglig leder ved prosjektet i Peru, som har bidratt med rekruttering av informanter til studien, og som har tatt meg imot med åpne armer for tredje gang på skolen og på barnehjemmet i Monsefu. Denne studien hadde ikke vært mulig uten din hjelp, Martha.

Stavanger, 2. juni 2022.

Malin Grude

Norsk sammendrag

Denne studien har som mål å gi kunnskap om hvordan menneskerettighetsundervisning kan bidra til empowerment i en sosialt og økonomisk marginalisert befolkning i Peru. Den overordnede problemstillingen for oppgaven er følgende:

Hvilken funksjon kan lærerens menneskerettighetsundervisning ha i empowerment-prosesser i en sosialt og økonomisk marginalisert befolkning i Peru?

Gjennom en kvalitativ forskningstilnærming, ønsker jeg å rette fokus mot hvordan lærere og andre tilknyttet et veldedig prosjekt i Peru, tilnærmer seg, forstår og praktiserer opplæring «om, for, og gjennom» rettigheter. For å kunne generere data for å svare på oppgavens problemstilling har jeg benyttet meg av et semistrukturert fokusgruppeintervju på Zoom med samtlige lærere i Peru, samt gjennomført et femukers feltarbeid og dermed tilbragt én måned sammen med barna, «tantene», daglig leder og lærerne i Monsefu, Peru.

Opgavens teoretiske rammeverk forankres i en *postkolonial tradisjon*, der jeg er opptatt av å sette en gruppe ikke-vestlige aktørers verdier, holdninger og meninger i fokus. I tillegg vil Felisa Tibbits sine modeller for menneskerettighetsundervisning være sentrale. Modellene belyser ulike perspektiv på hva menneskerettighetsundervisning kan innebære i forskjellige kontekster og deler av verden, og foreslår pedagogiske og fagdidaktiske tilnærminger som jeg mener er relevante for å belyse sentrale funn i studien. For å forstå bedre begrepet «empowerment» har jeg tatt utgangspunkt i den amerikanske pedagogen Aron Schutz og den canadiske forskeren Catherine Broom sine perspektiver på empowerment og utdanning. Her vil blant annet Freires kritisk pedagogikk samt Deweys tanker om aktiv læring løftes frem og diskuteres. I tillegg til de nevnte forfatterskapene vil også Europarådet og FNs definisjon og utgreiinger om menneskerettighetsundervisning være essensielle.

Studien viser at lærerne i Peru anser «respekt» og «solidaritet» som sentrale verdier for mellommenneskelig samhandling i det peruanske samfunnet, og at disse til sammen, utgjør fundamentet for skolens arbeid med rettigheter og empowerment. Gjennom pedagogiske aktiviteter som rollespill, casejobbing og lek, oppfordrer lærerne i Monsefu til aktiv deltakelse, kritisk tenkning og sosialt samspill i klasserommet, og bidrar, gjennom sin elevsentrerte og deltakende undervisning, til å bemyndiggjøre elever som subjekter med rettigheter.

English abstract

This study aims to provide knowledge about how human rights education can contribute to empowerment in a socially and economically marginalized population in Peru. The thesis research question is as follows:

What function can the teacher's human rights education have in empowerment-processes in a socially and economically marginalized population in Peru?

Through a qualitative research method, I will focus on how a group of teachers and other workers on a charitable project in Peru, relate to, understand and practice training “about, through and for” human rights. In order to generate data to answer the assessments thesis, I have used a semi-structured focus group interview and completed a five-week fieldwork by spending one month together with the children, aunts, director and teachers in the city of Monsefu, in northern Peru.

The theoretical framework of the thesis is rooted in a *postcolonial tradition*, where I'm concerned with putting the values, attitudes and perspectives of a group of non-western actors in focus. In addition, Felisa Tibbits models for human rights education will also be central. The models shed light on different perspectives on what human rights education can entail in different contexts and parts of the world and suggest pedagogical approaches that I believe are relevant to explain key findings in the study. To understand better the concept of «empowerment» I have taken as my starting point the American educator Aaron Schutz and the Canadian researcher Catherine Broom's perspectives on empowerment and education. Here, among other things, Freires critical pedagogy as well as Dewey's thoughts on active learning will be highlighted and discussed. In addition to the mentioned authorships, the Council of Europe and the UN's definition and deliberations on human rights education will also be essential.

The study shows that teachers in Peru consider “respect” and “solidarity” as central values for interpersonal interaction in Peruvian society, and that these together, can form the foundation of empowerment-processes at the school in Monsefu. Through educational activities such as role-play, casework and play, the teachers in Monsefu encourage active participation, critical thinking and social interaction in the classroom, and thus contribute, through their student-centered and participatory teaching, to empower students as subjects of rights.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	ii
Norsk sammendrag.....	iii
English abstract.....	iv
1.0 Innledning.....	1
1.1 Tema og problemstilling.....	1
1.2 Avgrensninger.....	2
1.3 Begrepsavklaring.....	2
1.3.1 Menneskerettighetsundervisning.....	2
1.3.2 Marginalisering.....	5
1.3.3 Empowerment.....	5
2.0 Bakgrunn.....	7
2.1 Menneskerettighetsundervisning sett i lys av en historisk kontekst.....	7
2.2 Introduksjon Peru.....	8
2.2.1 Historisk kontekstualisering.....	9
2.2.2 Peru i nyere tid.....	10
2.2.3 Geriljavirksomhet.....	11
2.2.4 Korrupsjon.....	12
2.2.5 Kontraster.....	13
2.2.6 Fattigdom.....	13
2.2.7 Kjønn.....	14
2.2.8 Skolesystemet i Peru.....	15
2.2.9 Peru som et multikulturelt land.....	16
2.2.10 Raseideologi.....	17
2.3 Prosjektet.....	18
2.4 Menneskerettighetsundervisning i en peruansk kontekst.....	19
2.5 Oppsummering av bakgrunn.....	20
3.0 Metodedel.....	21
3.1 Design.....	21
3.2 Begrunnelse av valg av kvalitativ forskningsmetode.....	21
3.3 Begrunnelse av valg av intervju som metode.....	21
3.4 Hvorfor feltarbeid?.....	22
3.5 Metode A: Semistrukturert intervju.....	22
3.5.1 Fokusgruppeintervju.....	22
3.5.2 Intervjuundersøkelsens ulike stadier.....	23
3.6 Metode B: Feltarbeid.....	27

3.6.1 Deltakende observasjon.....	27
3.7 Metodiske overveielser og etiske utfordringer	28
3.7.1 Tillit og ansvar i intervjusituasjon.....	29
3.7.2 Nære relasjoner i felten	29
3.7.3 Konfidensialitet og samtykke	31
3.7.4 Relabilitet	31
3.7.5 Validitet.....	32
4.0 Tidligere forskning.....	33
4.1 «Avkolonialisering» av menneskerettighetene.....	33
4.2 Menneskerettighetsundervisning for fred og sosial endring.....	34
4.3 NGOs som drivkraft i menneskerettighetsarbeidet i Latin-Amerika.....	35
4.4. Pedagogiske kjernepinsipper i menneskerettighetsundervisning.....	36
4.5 Peruansk ungdoms forståelse av menneskerettigheter som respekt.....	36
4.6 Menneskerettighetsundervisningens utfall	37
4.7 Oppsummering tidligere forskning.....	37
5.0 Teoretisk rammeverk.....	39
5.1 Postkolonialisme	39
5.2 Empowerment og utdanning.....	41
5.2.2 Kritisk pedagogikk	42
5.2.3 «Learning by doing».....	44
5.3 Tibbits tre modeller for menneskerettighetsundervisning	44
5.2.1 Verdi – og bevissthetsmodellen.....	45
5.2.2 Ansvarlighetsmodellen	46
5.2.3 Transformasjonsmodellen	46
5.4 Oppsummering av teori	47
6.0 Analyse og drøfting av funn	48
6.1 En lærervirkelighet i Peru.....	48
6.2 I felten i Peru	52
6.2.1 Utdanning for respekt og solidaritet	53
6.2.2 «Personal Social» som arena for rettighetsopplæring	54
6.2.3 De magiske ordene	55
6.2.4 «Somos el futuro en el mundo».....	56
6.2.5 Arbeid med caser.....	58
6.2.6 Rollespill, lek og dans	62
6.2.7 Refleksjon.....	64
6.2.8 Gruppearbeid.....	66
7.0 Respekt og solidaritet som fundament for empowerment?	67

7.1 Empowerment knyttet til positivt selvbylde.....	67
7.2 Respekt som anerkjennelse	67
7.3 Solidaritet og fellesskap	68
7.4 Respekt og solidaritet sett i lys av en samfunnsmessig kontekst	70
8.0 Videre drøfting og konklusjon.....	72
8.1 Utdanning som «coercion»?.....	72
8.2 Marginalisert eller mindre ressurssterke?.....	73
8.3 Avsluttende refleksjoner og videre forskning	74
9.0 Litteraturliste	77
10.0 Vedlegg	86
Vedlegg 1: Intervjuguide til fokusgruppe.....	86
Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD	90
Vedlegg 3: Samtykkeskjema	92

Liste over illustrasjoner

Kart 1: Kart over Peru med de ulike geografiske inndelingene.	9
Kart 2: Kart over Peru med ulike regioner.	19
Bilde 1: Bilde av «las normas de convivencia».....	53
Bilde 2: «Las palabras mágicas» i klasserom i Monsefu.....	55
Bilde 3: Tavle i klasserom i Monsefu.....	56
Bilde 4: Illustrasjon av «mine rettigheter» gjennom et visuelt undervisningsopplegg.	57
Bilde 5: Bilde av tavle i fjerde-klasse.....	59
Bilde 6: Caser illustrert gjennom leken «El rey manda».....	60
Figur 1: Alle casene presentert gjennom leken «El rey manda».	61

1.0 Innledning

«Human rights education can transform people's lives, empowering individuals on a path to dignity and bring about positive change in their respective communities and societies»

- A Path to Dignity ¹

Det siste tiåret har begrepet «menneskerettighetsundervisning» blitt satt på dagsorden. En rekke pedagoger og forskere, både nasjonalt og internasjonalt, har fått øynene opp for viktigheten av en opplæring «om, for og gjennom» rettigheter. Rettighetsopplæring anses som et viktig bidrag i arbeidet med å bekjempe intoleranse, og har av lærere verden over (Tibbits, 2002; Bajaj, 2012; Osler & Starkley, 2010) blitt omtalt som et verdifullt instrument for sosial endring og fred.

Knut Vesterdal (2019) har på sin side forsket på menneskerettighetsundervisning i norske klasserom. Vesterdal mener rettighetsopplæringen i Norge ofte inngår som en komponent i nasjonal identitetskonstruksjon og utenrikspolitisk valuta, og argumenterer for at det legges for mye vekt på brutale menneskerettighetsbrudd begått i andre deler av verden, hvor et bilde av Norge som en harmonisk fredsnaasjon dominerer.

På bakgrunn av Vesterdal sine perspektiver og min egen bakgrunn som elev i den norske skolen, og senere som lærerstudent, stiller jeg meg følgende spørsmål: Hvordan forstår vi så menneskerettighetsundervisning og dens prinsipper utenfor norske landegrenser, i et land hvor brudd på grunnleggende rettigheter forekommer i utstrakt grad? I denne oppgaven er målet å se nærmere på hvordan en gruppe lærere i Peru tilnærmer seg, forstår og praktiserer opplæring «om, for og gjennom» rettigheter, og hvordan denne undervisningen så kan bidra til å «empowering individuals», på en liten skole, i landsbyen Monsefu.

1.1 Tema og problemstilling

Tema for oppgaven er menneskerettighetsundervisning og dens funksjon i empowerment-prosesser. Den overordnede problemstillingen for oppgaven er følgende:

¹ A Path To Dignity: The Power Of Human Rights Education, er en kortfilm og nettsted utarbeidet av Human Rights Education Associates, Soka Gakkai International og Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. <http://pathtodignity.org/>

Hvilken funksjon kan lærerens menneskerettighetsundervisning ha i empowerment-prosesser i en sosialt og økonomisk marginalisert befolkning i Peru?

Problemstillingen tar sikte på å undersøke hvordan peruanske lærere tilnærmer seg og forstår begrepet «menneskerettighetsundervisning» gjennom en *kvalitativ* forskningsmetode. For å kunne svare på problemstillingen har både intervju og feltobservasjoner blitt benyttet. Et semistrukturert fokusgruppeintervju utgjør store deler av datamaterialet samtidig som jeg har utført et feltarbeid på fem uker gjennom å tilbringe én måned i hverdagslig samvær med både lærere, assistenter og øvrige ansatte ved prosjektet i Monsefu.

1.2 Avgrensninger

Det finnes mye relevant litteratur og teori som kan bidra til å belyse temaene som oppgaven tar opp. Til tross for en rekke forfatterskap og interessant tidligere forskning, har det på grunn av oppgavens omfang likevel vært nødvendig å gjøre et par avgrensninger, som jeg i dette avsnittet anser som relevante å nevne.

For det første har omfanget av forskningslitteratur blitt innskrenket til særlig to sentrale forfatterskap. Disse er arbeidene til de amerikanske forskerne Felisa Tibbits og Monica Bajaj, som på bakgrunn av sine studier har skrevet en rekke artikler om oppgavens tema og dets hva, hvordan og hvorfor. For det andre er det i et forskningsprosjekt viktig at datamateriale ikke blir for stort og uhåndterbart (Edgren et al., 2021, s. 132). Slik har også antall intervju og informanter i studien blitt begrenset.

1.3 Begrepsavklaring

For å kunne besvare oppgavens problemstilling anser jeg det som det nødvendig å ha en grunnleggende forståelse av især tre sentrale begreper. Jeg vil i de neste avsnittene derfor kort gjøre rede for og klargjøre hva begreper som «empowerment», «marginalisering» og «menneskerettighetsundervisning» innebærer.

1.3.1 Menneskerettighetsundervisning

Begrepet «menneskerettighetsundervisning» blir av forskeren Paula Gerber omtalt som «a slogan in search of a definition» (Gerber, 2008, sitert i Struthers, 2015, s. 55), og kan være vanskelig å definere med bruk av få ord.

De forente nasjoner (FN) har definert menneskerettighetsundervisning som «all educational training [...] aimed at promoting universal respect for and observance of all human rights [...] by providing persons with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behavior» (General Assembly, 2012, s. 3).

Menneskerettighetsundervisning er samtidig viktig for flere globale aktører. På sin side legger også Europarådet føringer for rettighetsopplæring, noe som blant annet kommer til uttrykk gjennom «Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap». Her blir menneskerettighetsundervisning definert som:

Opplæring, utdanning, bevisstgjøring, informasjon, fremgangsmåter og aktiviteter som ved å utruste elever med kunnskap og ferdigheter og utvikle forståelse, holdninger og atferd, har som mål å gjøre dem i stand til å bidra til å utvikle og verne om en felles menneskerettighetskultur i samfunnet, med det for øye å fremme og verne menneskerettigheter og grunnleggende friheter. (Europarådet, 2010, s. 10)

Menneskerettighetsundervisningens mål er ifølge professorene Brian Howe og Katherine Covell, «to develop citizens who will participate in creating and sustaining societies in which the social, political and economic rights of all peoples are promoted and protected» (Howe & Covell, 2005, s. 106). I den forbindelse løftes personlig empowerment frem som en sentral dimensjon. Opplæring i rettigheter er designet for å utfordre elevene til å reflektere over, bry seg om, og handle i samsvar med verdier som frihet, toleranse, rettferdighet og respekt, og kan ses i lys av det Europarådet omtaler som «demokratisk medborgerskap». Opplæring i demokratisk medborgerskap og menneskerettighetsundervisning er begreper som ofte brukes om hverandre, og som i undervisning har mye til felles både når det gjelder mål og praksis. Europarådet (2010, s. 10) definerer opplæring i demokratisk medborgerskap som utdanning som «har som mål å gjøre elever i stand til å utøve og forsvare sine demokratiske rettigheter og plikter i samfunnet», slik at elever kan «delta aktivt i det demokratiske liv med det for øye å fremme og verne folkestyret og rettstaten».

I 2011 vedtok FN en erklæring om utdanning og opplæring i menneskerettigheter. Gjennom denne erklæringen ble medlemslandene oppfordret til å styrke opplæringen i menneskerettigheter, både på skolen og i samfunnet generelt (General Assembly, 2012). Det var i denne erklæringen at menneskerettighetundervisning for første gang ble skildret som en opplæring etter prinsippet om undervisning «om, for og gjennom» rettigheter.

1.3.1.1 Undervisning om, for og gjennom rettigheter.

Faglitteraturen bringer ofte på bane behovet for at menneskerettighetsundervisning bør inkludere mål, relatert til både kognitive, holdningsmessige og handlingsorienterte komponenter (Bajaj, 2011). Undervisning *om* rettigheter, innebærer i sin enkleste form å gi kunnskap om menneskerettigheters historie, normer og prinsipper. Det vil si om de verdier som ligger til grunn for disse, og om hvilke mekanismer som er nødvendige for å beskytte

dem. Bestemmelsene i verdenserklæringen, og i andre sentrale menneskerettighetskonvensjoner anses som viktige for å forstå hvordan disse påvirker myndigheter og enkeltpersoner, og hvordan ulike typer rettigheter avhenger av, og påvirker hverandre. Å lære *om* rettigheter knyttes slik ofte til innholdsmessige elementer, og blir gjerne assosiert med de kognitive komponentene av MRU.²

På den andre siden handler det å lære *gjennom* menneskerettigheter om å lære og undervise på en måte som respekterer rettighetene til både lærere og elever (Tibbits, 2017). Målet med denne dimensjonen av MRU, er ifølge FN, knyttet til å skape trygge læringsmiljø, der verdier som rettferdighet og likhet introduseres i beslutningsprosesser og disiplinære prosedyrer. I den tredje fasen av FNs verdensprogram lansert i 2015 ble det, ifølge Struthers, spesifisert at opplæring *gjennom* rettigheter bør «enable learners to express themselves and their opinions freely, foster equal opportunities and contribute to a learning environment characterized by mutual understanding, respect and responsibility» (Struthers, 2015, s. 58). Å lære *gjennom* rettigheter blir på denne måten relatert til de mer holdningsmessige og personlig-emosjonelle komponentene av MRU.

Til slutt defineres det å lære *for* rettigheter, som det å gi mennesker mulighet til å nyte fritt av og utøve sine rettigheter, og til å respektere og opprettholde andres rettigheter. Struthers argumenterer for at opplæring *for* rettigheter «is concerned with fostering awareness of the ways in which human rights can be translated into social and political reality» (Struthers, 2015, s. 59). Rent didaktisk, handler opplæring *for* rettigheter derfor om å øke elevs samfunnsdeltakelse, og undervise på en måte som legger til rette for at barn og unge kan beskytte og opprettholde sine grunnleggende rettigheter på skolen og ellers i det nasjonale fellesskapet. Slik peker man gjerne mer i retning av de handlingsorienterte komponentene av MRU.

Et viktig prinsipp som fremheves både i Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og demokratisk medborgerskap, og FNs erklæring om menneskerettighetsundervisning, er at opplæring «om, for og gjennom» rettigheter skal fremme menneskelig utvikling, individuell og kollektiv «empowerment», og bidra til å eliminere årsakene til marginalisering.

² MRU; videre forkortelse for oppgavens overordnede tema «menneskerettighetsundervisning».

1.3.2 Marginalisering

«Marginalisering» kan i korte trekk defineres som det å holde noen utenfor makt eller innflytelse (Nordbø, 2018). Begrepet er for Nordbø, en «multivokal kategori» som kan brukes i ulike sammenhenger, og ordets betydning kan derfor variere, avhengig av tid, sted og kontekst.

I statsdiskurser og forskning på Peru har «marginalitet» ofte blitt brukt for å kategorisere og beskrive situasjonen til landlige quechua-talende befolkninger, særlig for å understreke deres problemer med å integrere seg i samfunnet (Koc-Menard, 2015). Begrepet brukes gjerne som en eufemisme for «indio»³, som lenge har vært et skjellsord i det peruanske samfunnet, og ellers i Latin-Amerika. Peruanere bruker hovedsakelig ord som «marginal» når de refererer til personer fra andinske befolkninger og de funksjoner som knyttes til disse, slik som premoderneskap, fattigdom og det å bo i isolerte rurale områder (Koc-Menard, 2015, s. 204).

Når jeg i denne oppgaven snakker om «marginalitet», viser jeg først og fremst til utgangspunktet også skissert av Koc-Menard, hvor han trekker frem fattigdom som én av de faktorene som kan bidra til å definere noen som «marginalisert» i Peru. I tillegg vil deler av Braun og Gatzweiler (2014) sin definisjon prege min tilnærming til «marginaliserte grupper» når «marginality» som sådan blir beskrevet som: «an involuntary position and condition of an individual or group at the margins of social, political, economic, ecological, and biophysical systems, that prevent them from access to resources, assets, services and restraining freedom of choice» (Gatzweiler, sitert i Braun & Gatzweiler, 2014, s. 3).

På denne måten er det først og fremst økonomisk nasjonalt utenforskap som blir utgangspunktet for denne studiens bruk av begrepet. «Marginaliserte» grupper vil videre i oppgaven dermed referere til mennesker som lever i, eller kommer fra varierende grad av fattigdom.

1.3.3 Empowerment

«Empowerment» er et tvetydig begrep som kan være vanskelig å definere med få ord. Som et utgangspunkt kan man si at empowerment er en sosial prosess som hjelper mennesker til å ta kontroll over eget liv (Askheim, 2012). Et sentralt poeng er at enkeltpersoner kan, ved hjelp

³ Begrepet «indio» har sin bakgrunn i kolonihistorien. Under den spanske erobringen vokste det frem et kastesystem i Sør-Amerika. De ulike sosiale kastene var for eksempel «criollos» (etterkommere av spanjolene), «negros» (slaver fra Afrika), «mestizos» (folk med blandet herkomst) og «indios» (urbefolkningen). I det spanske hierarkiet var «indio», altså urbefolkningen, den lavest rangerte gruppen.

av rasjonelle, kognitive og rasjonelle virkemidler, bli i stand til å maksimere sine muligheter, uten eller til tross for begrensninger i samfunnsmessige strukturer og tilstander.

Begrepsmessig kan ordets kjerne «power», oversettes til norsk som «styrke», «kraft» eller «makt». Der hvor begrepet av mange beholdes i sin engelske form, kan diskusjonen rundt oversettelsen av begrepet til norsk vitne om både begrepets flertydighet og semantiske sentrum. Den vanligste definisjonen på norsk har i nyere tid, ifølge språkrådet, vært ord som «myndiggjøring», «styrking» eller «egenkraftsmobilisering» (Språkrådet, 2018).

Et viktig aspekt ved empowerment-prosesser er en persons handlingsrom i sosiale institusjoner, eller i andre diskursive felt preget av maktrelasjoner. «Empowerment» har de siste årene blitt brukt mye i helsesektoren for å beskrive pasienters mulighet til å ta kontroll over eget behandlingsløp. Begrepets historiske opprinnelse knyttes derimot gjerne til den amerikanske borgerrettighetsbevegelsen, men kan også lede til frigjøringsbevegelsen og kvinnebevegelsen i den tredje verden (Askheim, 2012). Her blir empowerment ofte knyttet til mobiliseringskraft, både individuelt og kollektivt, som et menneske trenger for å komme ut av en avmaktssituasjon.

I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i pedagogen Aaron Schutz sine tilnærminger til empowerment og utdanning der «empowerment» ikke nødvendigvis begrenses til å få mennesker ut av konkret identifiserbar avmaktssituasjon, men heller å om å «equip individuals to improve their lives and overcome barriers learners may face» (Schutz, 2019, s. 32). Empowerment forstås av Schutz (2019, s. 5) som «the process of transmitting power to, or generating power with people», og vil i denne studien først og fremst referere bredt til undervisningspraksiser som kan bidra til å gi individer økt selvtilit, kunnskap og ferdigheter.

2.0 Bakgrunn

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for Peru som nasjon og samfunn, samt kort presentere momenter som kan klargjøre landets posisjon og utvikling i rammene av en historisk kontekst. Dette mener jeg er relevant for å forstå de utfordringer landet står ovenfor i dag.

For å forstå bedre hvorfor en gruppe mennesker kan defineres som marginalisert, er det også viktig å ha en grunnleggende forståelse for de faktorer som kan gjøre at en gruppe i et samfunn kan betraktes og kategoriseres som «marginalisert». Jeg vil i de følgende avsnitt derfor kort presentere elementer som kan bidra til å forstå dette bedre samtidig som jeg innledningsvis setter oppgavens tema (MRU) inn i en sosial og historisk kontekst. Å sette oppgavens tema inn i en sosiohistorisk kontekst kan muliggjøre en dypere forståelse av menneskerettighetsundervisning, og hvordan feltet har utviklet seg de siste tiårene, samt hvilke initiativer og andre erklæringer som ligger bak denne evolusjonen.

2.1 Menneskerettighetsundervisning sett i lys av en historisk kontekst

Å innlemme menneskerettigheter i utdanning har lange røtter. Det går frem så tidlig som i FNs verdenserklæring av 1948, at «undervisningen skal ta sikte på å utvikle den menneskelige personlighet, og styrke respekten for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter» (FN, 1948, artikkel 26).

Det var likevel ikke før i 1974 at det gryende internasjonale samarbeidet ble intensivert. Dette kan knyttes til da UNESCO; FNs organisasjon for utdanning, vitenskap og kultur, jobbet frem en formell anbefaling om utdanning for internasjonal forståelse, samarbeid, fred og grunnleggende rettigheter. Denne anbefalingen ble vedtatt i en tid hvor de gjenværende diktaturene i Europa kollapset, og der de fleste militære koloniale okkupasjoner tok slutt i store deler av verden (Hook, 2018). Bevegelser rettet mot frigjøring, demokratisering og selvbestemmelse skjøt fart, og resulterte i «Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms» (UNESCO, 1974). Artikkel 18 i anbefalingen gjorde det klart, at utdanning bør rettes mot likestilling, selvbestemmelse og overholdelse av menneskerettighetene. I 1978 holdt UNESCO en internasjonal kongress som handlet spesifikt om undervisning i menneskerettigheter. Her ble begrepet «menneskerettighetsundervisning» nevnt for første gang.

I 1994 lanserte FN på sin side «decade of human rights education». Dette initiativet kan ses i lys av Wien-konferansen i 1993, hvor menneskerettighetsundervisning ble ansett som et

sentralt satsningsområde for det internasjonale samfunnet (Robinson et al., 2018). På konferansen i Wien ble medlemslandene oppfordret til å innlemme menneskerettigheter i læreplaner, blant annet for å fremme toleranse mellom forskjellige kulturelle og religiøse grupper (Europarådet, 2010).

I kjølvannet av Wien-konferansen, og arbeidet under det første «decade of human rights education», har en rekke strategidokumenter og andre implementeringsmekanismer blitt vedtatt. I 2006 ble verdensprogrammet for menneskerettighetsundervisning vedtatt, som på lik linje med «decade of human rights education» oppmuntret land til å utvikle nasjonale strukturer og prosesser for menneskerettighetsundervisning (Robinson et al., 2018).

Programmet ble delt inn i tre faser, hvor hver fase hadde et spesifikt fokus (Robinson et al., 2018). Den andre fasen av verdensprogrammet hadde som mål å utvikle MRU innen høyere utdanning, og å sikre menneskerettighetsopplæring for lærere og andre sektorer. I den forbindelse ble «FNs erklæring om menneskerettighetsutdanning og opplæring» vedtatt i 2011, hvor tilgang til MRU ble løftet frem som en grunnleggende frihet på alle nivåer og innenfor alle former for utdanning. I dette arbeidet ble tre nøkkeldimensjoner løftet frem som sentrale; utdanning «om, for og gjennom» menneskerettigheter. Disse tre inngangene har til sammen utgjort en videre didaktisk ramme for menneskerettighetsundervisning som er å finne i en rekke studier relatert til MRU-praksiser. Den relativt store veksten i klasserom verden over kan i stor grad tilskrives målrettet internasjonalt samarbeid og økningen i antall FN-initiativer som har forpliktet stater til å danne seg oversikt over sine juridiske plikter på området (Struthers, 2014).

2.2 Introduksjon Peru

Peru var blant de siste landene i Sør-Amerika som ble uavhengig fra Spania (Hunefeldt, 2004). I dag grenser landet til Ecuador og Colombia i nord, til Brasil og Bolivia i øst og til Chile i sør (se bilde nedenfor). Store deler av landets areal er Andesfjellene, som strekker seg fra nordvest til sørøst, og som regnes som det mest sentrale naturgeografiske kjennetegnet ved landet.

Peru har et mangfoldig landskap, og deles inn i tre regionale soner; «La Costa», «La Selva» og «La Sierra». «La selva» regionen dekker store deler av den østlige delen av Peru, hvor Amazonasregnskogen er et kjent naturgeografisk kjennetegn, mens kystlinjen «La Costa», strekker seg mellom Stillehavet og foten av Andesfjellene, fra byen Tumbes i nord, til grensen til Chile i sør.

Landets hovedstad er Lima, og Perus offisielle religion er katolsk kristendom. Samtidig finnes det en mindre andel protestantiske trosretninger så vel som andre verdensreligiongrupperinger. Ifølge tall fra Verdensbanken har Peru, per 2020, et innbyggertall på rundt 32 millioner, og det offisielle språket er spansk, etterfulgt av quechua og aymara (World Bank, u.å). Til tross for en langvarig spansk kolonialisering fra 1500 tallet, har store deler av Perus befolkning urfolksopphav, eller er av blandet herkomst, også kalt «mestiser». ⁴



Kart 1: Kart over Peru med de ulike geografiske inndelingene. Hentet fra infoperu.info.

2.2.1 Historisk kontekstualisering

Den europeiske koloniseringen av det Søramerikanske kontinentet startet med den spanske erobringen av Andes i 1532 (Heenan & Lamontagne, 2002). På denne tiden var Inkariket et av verdens største imperier, som i ettertid også har blitt omtalt som den største statsdannelsen på det amerikanske kontinentet. Inkarikets territorium, også kalt «de fire rikets hjørne», ekspanderte frem til 1525, og strekte seg på daværende tidspunkt over det meste av dagens Peru og Ecuador i nord, til Argentina i sør. Folket i det gamle inkariket var mennesker fra flere ulike etniske grupper, og representerte en rekke forskjellige språk.

⁴ Christine Hunefeldt (2004) påpeker at «In modern Peru most would consider someone mestizo if he or she speaks Spanish and adheres to social and cultural patterns of behavior associated with the more Hispanic side of Peruvian life. This means that people of purely indigenous genetic background may be regarded as mestizo because of their language, behavior, and lifestyle» (s. xv).

Under den europeiske koloniseringen av Sør-Amerika, med erobreren Fransisco Pizarro i spissen, ble det etablert store plantasjer og gruver i jakt på gull og andre verdifulle handelsvarer som europeiske koloniherrer fant attraktive. Et eget styresett med administrative og territorielle enheter for bosetting og kontroll av urbefolkning ble satt til verks, der spanske erobrere og nybyggere ble bevilget hvert sitt landområde, ofte bestående av store grupper urfolk, byer og små lokalsamfunn. Koloniherrerne fordelte landområder og befolkninger mellom seg hvor målet i teorien var å verne om samt å kristne lokalbefolkningen. De innfødte skulle få eie sin egen jord, men måtte i gjengjeld betale for dette med pliktarbeid til den utnevnte «encomendero». ⁵ Den spanske kronen hadde gitt forbud mot slavearbeid, men byttehandelen mellom de innfødte og koloniherrerne var ofte preget av urett samtidig som de ble tvunget til å tilnærme seg et nytt livssyn og et annet språk. Utover 1600 tallet skjøt perioden av «settler colonialism» ⁶ fart, der en rekke europeiske nykommere med teknologi og imperialistisk støtte fra koloniherrerne var i stand til å undertrykke, slakte og slavebinde urbefolkningsgrupper (Young, 2020). Det antas at 8 millioner mennesker døde grunnet sykdommer i denne perioden (Young, 2020).

Perus kolonitid har hatt stor innvirkning på hvordan samfunnet har utviklet seg gjennom de siste århundrene. Den amerikanske professoren Sonia Cardenas hevder at «colonialism left in its wake a system marked by extreme rural-urban disparity, with marginalized locations relying noncompetitive subsistence economies that privileged landowners over peasants» (Cardenas, 2011, s. 25). Koloniherrdømmet har slik etterlatt seg ideologiske undertrykkelsesystemer og økonomisk uorden (Cardenas, 2011).

2.2.2 Peru i nyere tid

Den søramerikanske republikken har i sin moderne historie vært preget av korruperte regimer, høy kriminalitet, vold og narkotikahandel (Hunefeldt, 2004). Utbredt fattigdom på landsbygden har ført mange til byene, der forslumming, arbeidsløshet og en rekke andre sosiale problemer er å finne i utstrakt grad. En studie viser at nærmere halvparten av Perus befolkningen mangler tilgang på rent drikkevann, og at store deler av befolkningen er uten

⁵ Encomendero; av det spanske verbet «encomendar» som betyr å beordre. En «encomendero» var en spansk koloniherre og eier av en «encomienda», som var navnet på landområdene og befolkningene som spanjolene ble bevilget.

⁶ Settler colonialism kan defineres som «an ongoing system of power that perpetuates the genocide and repression of indigenous peoples and cultures. Essentially hegemonic in scope, settler colonialism normalizes the continuous settler occupation, exploiting lands and resources to which indigenous peoples have genealogical relationships» (Cox, 2017, under “Introduction”).

tilgang på andre offentlige tjenester, slik som strøm og avløp (Hernandez Vasquez et al., 2021).

Marginalisering av urbefolkningen utgjør store politiske spørsmål, og de siste tiårene har vært preget av store demonstrasjoner knyttet til hvordan naturressurser i landet utnyttet, og til hvordan landlige urbefolkningsgrupper til stadighet blir diskriminert og ekskludert fra resten av samfunnet (Hunefeldt, 2004; Kania, 2016). I tillegg er vold mot kvinner, diskriminering og graviditet blant unge jenter et stort problem (Castro et al., 2017; Contreras-Pulache et al., 2013; Favara et al., 2020).

Landet er rikt på naturressurser, slik som sølv, gull, kobber, sink og olje, og eksporterer store mengder bomull og kaffe til resten av verden. Peru er i dag verdens fjerde største regnskogsland med et regnskogareal på 60 prosent (Hunefeldt, 2004). I disse områdene bor store deler av landets urbefolkning hvor ulovlig hogst grunnet gruvedrift samt kokainsmugling truer livet til mange mennesker. Peru anses i dag som verdens største produsent av kokain, der store mengder eksporteres over grensen til USA (Peruviantimes, 2013).

Ifølge den tyske forskeren Christine Hunefeldt (2004) har Perus nyere historie lenge vært preget av store politiske ulikheter, og landet har vekslet mellom ulike militærdiktaturer og ledere som har blitt valgt ved demokratiske valg. I 1968 kom generalen Juan Valesco Alvarado til makten gjennom et militærkupp, hvor en omfattende jordbruksreform ble satt i gang (Hunefeldt, 2004, s. 229-236). Det siste militærregimet gikk av i 1980, da den tidligere presidenten Fernando Belaúnde fikk flertall gjennom et demokratisk valg. Likevel var samfunnet i lang tid preget av aktivitetene til venstreradikale geriljagrupper, slik som Sendero Luminoso (Den lysende sti), noe som har satt dype spor i det peruanske samfunnet.

2.2.3 Geriljavirksomhet

Da landet i 1980 gikk fra over fra militært til sivilt styre (Hunefeldt, 2004), ble den maoistiske geriljagruppen «Lysende sti» opprettet med mål om å kapre statsmakten. I perioden som fulgte foregikk enorme massakrer, tvungne forsvinninger⁷ og utbredt bruk av tortur og seksuell vold i kamper mellom Lysende sti tilhengere og Perus militære. Landet var i nesten to tiår preget av denne åpne, interne og voldelige konflikten, hvor det har blitt anslått at rundt 70 000 sivile liv gikk tapt, og at rundt 40 000 barn ble foreldreløse (Hook, 2018).

⁷ En tvungen forsvinning skjer når et menneske forsvinner fra offentligheten, blir kidnappet eller drept av en organisasjon som ofte har direkte eller indirekte kobling til staten (Cardenas, 2011, s. 25).

Ved den tidligere presidenten Alberto Fujimoris flertall i 1990 tok konflikten med geriljaen gradvis slutt. I 1992 ble Lysende stis leder Abmaiel Guzmán arrestert i Lima, og organisasjonen mistet etter hvert sin makt. Guzmán satt i høysikkerhetsfengsel i flere år, før han døde 86 år gammel høsten 2021. I dag blir organisasjonen omtalt av USA og EU som en terrororganisasjon (BBC, 2015; EUBusiness, 2012).

2.2.4 Korrupsjon

Til tross for at Peru er et presidentstyrt demokratisk styre, har ulovlige statskupp og utbredt korrupsjon preget den politiske pilaren i lang tid. Korrupsjon er å bestikke, eller å ta imot bestikkelser, med mål om å påvirke en handling eller en avgjørelse (Justis - og beredskapsdepartementet, 2004). Slike handlinger trekkes ofte frem som et av de største sosiale og politiske problemene Peru står ovenfor i dag. En undersøkelse viser at den peruanske befolkningen anser korrupsjon som et av hovedproblemene i landet, etterfulgt av kriminalitet og mangel på sikkerhet (Cohaila, 2020). Samme studie antyder også at tilliten til både politiske institusjoner og til andre mennesker generelt sett er lav, og at dette ikke har gjennomgått vesentlige endringer de siste årene (Cohaila, 2020).

Den nasjonale undersøkelsen, «Ipsos Apoyo Opinion y Mercado», antok at nesten halvparten av respondentene i perioden 2003-2004 vurderte de statlige myndighetene som å være de mest korruperte i Peru (Carranza Ko, 2013). For eksempel har Alberto Fujimori, Perus president fra 1990-2000, i senere tid blitt tiltalt for en rekke brudd på menneskerettigheter, samt for medvirkning til drap på medlemmer av geriljaen. Chilenske myndigheter fikk i 2006 den avgåtte presidenten arrestert, og han ble i ettertid utlevert og stilt for retten etter at han hadde rømt i eksil til Chile. Bevis i form av videoer som ble vist på nasjonal TV viste at regjeringen under Fujimoris mandat bestakk dommere og medlemmer av kongressen for å gjennomføre en autoritær agenda (Mc-Nulty, 2011). Den tidligere presidenten, Alan Garcia, har på lik linje med Fujimori også vært under etterforskning for korrupsjon i forbindelse med det brasilianske selskapet Odebrecht. Garcia tok sitt eget liv da myndighetene kom for å arrestere han april 2019 (BBC, 2019).

Slike eksempler på korrupsjon i det politiske systemet kan hjelpe oss å forstå bedre de problemer Peru står ovenfor i dag, og kan forklares som en mulig årsak til vedvarende fattigdom og sosial ulikhet. Ifølge Maldonado, er bekjempelse av korrupsjon avgjørende for å forbedre og øke legitimiteten til offentlige, statlige institusjoner, noe som også er essensielt for å forsterke tilliten folk flest har til disse (OECD, 2015, i Maldonado, 2018).

2.2.5 Kontraster

Peru preges av store kontraster. Det er store økonomiske forskjeller mellom de ulike delene av landet, og mellom forskjellige sosiale lag. Ifølge Christine Hunefeldt (2004), har Peru en av de høyeste gradene i verden av sosial ulikhet målt i inntekt, levestandard og tilgang til ressurser. Blant de rundt 32 millioner menneskene som bor i landet, mangler store deler av befolkningen tilgang til offentlige tjenester og fasiliteter, slik som strøm, rent vann og avløp. Disse er ofte mennesker fra rurale bygdesamfunn, men er også å finne i såkalte «barriadas»⁸ i Lima.

Til tross for at Peru siden 2002 har opplevd en bemerkelsesverdig sosioøkonomisk fremgang med en fattigdomsreduksjon på 61% i perioden 2004-2014 (Herrera, 2017, s. 144), påvirkes samfunnet enda av store kontraster i levestandard.

2.2.6 Fattigdom

Statistikker fra INEI – Nasjonalt Institutt for Statistikk og Informatikk, fremholder at 23,9% av landets befolkning levde under fattigdomsgrensen i 2013. Den samme oversikten viser at rundt 2.7% av disse ble beregnet som «ekstremt fattige» (INEI, 2014).

«Ekstrem fattigdom» kan defineres som en situasjon hvor man ikke får dekket helt grunnleggende menneskelige behov, slik som mat, vann og tak over hodet, og omfatter mennesker som lever for mindre enn 1.90 dollar om dagen (World Bank, 2016). Fattigdom er i Peru mest utbredt i rurale områder (Carranza Ko, 2013).

Verdensbanken indikatorer for fattigdom antok at antall mennesker i Peru som lever for mindre enn 1 dollar dagen økte fra 0.28 i 1986 til 1,40 i 2009 (Carranza Ko, 2013). Marisol DAndrea (2007, s. 5) påpeker på sin side at «the gaps between rich and poor are particularly dramatic» når hun fremholder at 14 millioner peruanere lever i fattigdom. I perioden 2019-2020 har fattigdomsratene i landet økt med 9.9 prosentpoeng. Dette kan ses i lys av Covid-19 pandemien som nådde Peru i 2020, og som har lammet en stor andel av landets økonomiske aktiviteter.

INEI⁹ definerer den ekstreme fattigdomsgrensen som den situasjonen hvor inntektene ikke dekker kostnadene for den «grunnleggende matkurv», som i Peru er beregnet til 190 peruanske sol pr måned, det vil 412 norske kroner (INEI, 2021). Pengefattigdom derimot, ble

⁸ «Barriadas» blir av den tyske forskeren Christine Hunderfeldt (2004, s. xiv) oversatt til engelsk som «shantytowns», som refererer til et område som består av improviserte bygninger, ofte laget av tre eller gjørme.

⁹ INEI; står for «Instituto Nacional de Estadística e Informática», som på norsk kan oversettes som «Det nasjonale instituttet for statistikk og informasjon».

i 2020 målt til 360 soles, det vil si 766 norske kroner pr person. For en familie på fire ble 1440 soles derfor regnet som kostanden for «*la canasta basica*», eller «basiskurven» på norsk. Dersom en familie på fire eller mer har en samlet inntekt på mindre enn 764 peruanske soles (ca. 1700 norske kroner), er de ifølge peruanske mål slik å regne som «ekstremt fattige».

2.2.5.1 *Lambayeque*

Målet på fattigdommen i Lambayeque-regionen, som er den delen av landet hvor skolen og barnehjemmet befinner seg i, ble ifølge INEI anslått å være 18,5% i 2017 (INEI i Fernandez, 2018).

Grunnet Covid-19 pandemien ble det i 2020 anslått at «pengefattigdommen» i regionen rammet 19,5% av befolkningen (INEI i LaRepublica, 2021). Nye sifre hevder for øvrig at Lambayeque mot slutten av 2020 vil ha nye trettiseks tusen innbyggere i fattigdom.

Koordinator for organisasjonen MCLCP¹⁰, Luis Montenegro, understreket ovenfor den peruanske avisen «LaRepublica», at selv om hovedårsaken til økningen i fattighedsratene skyldes Covid-19, er en annen viktig faktor den mangelfulle styringen av pandemien fra myndighetenes side (Torricono, 2022).

2.2.7 Kjønn

Flere studier fremhever at kvinner i Latin-Amerika lenge har vært utsatt for vold, undertrykkelse og diskriminering (Gherardi, 2016; Soria-Escalante et al., 2021; Wilson, 2013). En underliggende patriarkalsk tankegang, der menn eksplisitt eller implisitt produserer og opprettholder undertrykkelse av kvinner, er utbredt i store deler av det Latinamerikanske kontinentet. «El machismo» er troen på at kvinner bør være underordnet mannens behov og ønsker, og kan defineres som et sett med holdninger, atferder, tro og sosiale praksiser som fremmer og opprettholder fornektelse av kvinner som subjekter. Begrepet kan oversettes til norsk som «mannssjåvinisme», men det er i dagligtalen vanlig å bruke begrepet slik det går frem på spansk.

Denne «machismo»-tankegangen preger det latinamerikanske samfunnet i aller høyeste grad, og kommer ofte til uttrykk gjennom psykisk og fysisk vold i hjemmet, voldtekt, prostitusjon og såkalte «femicidios»; på norsk oversatt som kvinnedrap. I 2020 ble det registrert 131 kvinnedrap i Peru. Dette til tross for total nedstenging og innesperring på grunn av Covid-19 pandemien (Torricono, 2022). «El machismo» forekommer også i det skjulte, gjennom såkalte

¹⁰ MLCP; forkortelse for organisasjonen «La Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza», som på norsk kan oversettes som «Høringsbordet for kampen mot fattigdom».

hverdaglige «mikroagresjoner». ¹¹ I Latin-Amerika er kvinner ofte utsatt for seksuelle kommentarer på gaten. Plystring, blick og sexistiske kommentarer forekommer til enhver tid, og i mange tilfeller blir kvinner også utsatt for forfølgelse, voldtekt eller drap (Castro et al., 2017; Torrico, 2022).

2.2.8 Skolesystemet i Peru

Skoleløpet i Peru består av tre nivåer – inicial, primaria og secundaria. På norsk kan dette i korte trekk oversettes som førskole, barneskole og ungdomsskole, hvor nivåene i stor grad følger de samme aldersintervallene som i Norge. Grunnskoleutdanningen er på lik linje som den norske, både obligatorisk og gratis, for alle barn i alderen fem til seksten år (Hunefeldt, 2004).

Fullføringsratene i Peru er høye. Nærmere 100% av peruanske barn fullfører barneskolen og rundt 65% ungdomsskolen (World Bank, 2007). Likevel er det store forskjeller i skolegangen mellom rurale og urbane områder. Dårlig infrastruktur og mangel på ressurser gjør at mange barn i rurale bygdesamfunn ikke får tilgang til en tilfredsstillende skolegang. Slik Nusta Corranza (2013, s. 414) presiserer: «rural areas in general registered a low level of education».

Urfolk er ofte tilknyttet slike rurale områder, og lærere som søker jobb i disse distriktene har ofte ikke ferdigheter i elevenes og foreldrenes språk, og innehar gjerne en manglende forståelse for barnas kultur og sosialitet. Samtidig er diskriminerende holdninger og fordommer vanlige. Tidligere forskning har vist at urfolksbarn ofte opplever daglige rasistiske mikroagresjoner, og at de kan bli rettet på dersom de snakker «quechua» i klasserommet (DAndrea, 2007; Hill, 2013; Sumida Huaman, 2013; Zavala, 2011). Douglas Hill (2013) påpeker at en assimileringsspolitikk historisk sett har vært virksom i det peruanske skolesystemet, hvor målet er å bli mest mulig «mestizo» og snakke spansk på samme nivå som de som har språket som sitt morsmål. Tatt dette i betraktning, viser studier at innfødte studenter generelt sett har større sannsynlighet for å droppe ut før fullført obligatorisk skolegang (Pasquier-Doumer et al., 2015).

Økt urbanisering, industrialisering og økonomisk vekst, har de siste tiårene gjort at flere peruanske familier, særlig i storbyene, har valgt å flytte barna sine fra offentlig til privat skole. Privatiseringen er en viktig faktor ved utdanningssystemet i Peru. Ifølge en rapport fra

¹¹ For definisjon av «Mikroagresjon» se <https://www.thoughtco.com/microaggression-definition-examples-4171853>

utdanningsdepartementet gikk 26% av elevene i Peru på privatskole i 2014 (Ministry of Education i Eigbiremolen et al., 2020, s. 134). Den offentlige sektoren er svak sammenlignet med den private, noe som skaper store og ofte tydelige kontraster mellom familiers økonomiske bakgrunn. Mangel på vitenskapelig forskning, lave lønninger og betydelige budsjettkutt trekkes frem som faktorer som totalt sett har bidratt til å svekke den offentlige sektoren. I 2000 var forskjellen relativt liten mellom studenter i offentlig og privat sektor, med 56% påmeldte til høyere utdanning i offentlige sektor, og 46% påmeldte i private universiteter (Benavides et al., 2018, s. 1018).

I Verdensbankens publisering «Toward High Quality Education in Peru: Standards, Accountability and Capacity Building», går det frem at «Peru has a quality problem, as proxied by levels of learning» (World Bank, 2007, s. 13). Under deltakelsen på den internasjonale elevvurderingen PISA i 2000, skåret Peru dårligst i Latin-Amerika, med et resultat rundt 20% dårligere enn gjennomsnittresultatene i Chile, Argentina, Brazil og Mexico.

2.2.9 Peru som et multikulturelt land

I et forslag til grunnlovsreform under den tidligere presidenten Alejandro Toledo, ble det gjort klart at «The Peruvian Nation is multicultural, multi-ethnic and multilingual, constituted on the basis of diversity of the peoples that comprise it. The Peruvian State is unique and indivisible" (Karp de Toledo, 2002, sitert i Kania, 2016, s. 18).¹²

Peru anses i dag som det mest mangfoldige landet i Latin-Amerika (Hook, 2016). Ifølge Rachel Sieder (2016) finnes det anslagsvis 45 millioner urfolk i Latin-Amerika, hvor rundt 85% av disse er konsentrert i Mesoamerika¹³ og i det sentrale Andes. Urfolkbefolkningen i Peru og Ecuador utgjør mellom 30 og 40% av den totale befolkningen, og representerer i hovedsak urfolksgrupper som er quechua og aymara-talende. Samtidig finnes en rekke andre lokale språk. Marisol DAndrea (2009, s. 5) hevder på sin side at det kan finnes mer enn 59 språk i Peru, tilhørende 11 eller 12 ulike språklige grupper.

Flere forskere bekrefter at sosial, økonomisk og politisk marginalisering av urfolk i Latin-Amerika er utbredt (Kania, 2016; Sumida Huaman, 2013; Samuel et al., 2020; Pasquier-Doumer et al., 2015). Rapporter fra INEI viser at en høyere andel av Perus urbefolkning lever

¹² Alejandro Toledo er kjent for å være Perus første president med urfolksopphav (Hunefeldt, 2004, s. 264).

¹³ Mesoamerika; defineres av Store Norske Leksikon som «en kulturregion som omfatter det nordvestlige, sentrale og sørlige Mexico, Guatemala, Belize og den vestre delen av Honduras og El Salvador» (Ekern, 2020, avsnitt 1).

i fattigdom enn det den spansktalende majoriteten gjør (INEI, 2011, 2014). I 2009 bodde 78% av urbefolkningsgrupper i fattigdom, hvor av flere av disse i det Verdensbanken definerer som «ekstrem fattigdom». Dette er nesten det dobbelte sammenlignet med andelen barn som har spansk som morsmål. I tillegg er diskriminerende og rasistiske holdninger rettet mot urfolk utbredt (DAndrea, 2007; Hill, 2013). For barn tilhørende quechua, aymara, eller andre urfolksgrupper, er den sosiale og økonomiske konteksten preget av ulikhet allerede fra helt tidlig i livet (DAndrea, 2007).

Quechua er i dag Sør-Amerikas største urfolksgruppe (Hunefeldt, 2004). En person regnes som «urfolk» i peruanske folketellinger, dersom vedkommende snakker og har et annet språk enn spansk som morsmål. Blant disse «andre språkene», finner vi først og fremst quechua og aymara, hvor quechua regnes som det mest utbredte språket. I 2017 fantes det ifølge Andrade Ciudad ca. 4 millioner quechua-talende i Peru (INEI i Andrade Ciudad, 2018). De fleste av disse bor i Andesfjellene og livnærer seg hovedsakelig av jordbruk, men utbredt migrasjon til urbane områder har gjort at flere quechua-talende nå også bor i byer (Garcia, 2003).

2.2.10 Raseideologi

Folk kategoriserer andre for å hevde sin sosiale status eller posisjon i den sosiopolitiske strukturen og i det sosiale feltet (Koc-Menard, 2015). I Peru fungerer den lokale kategorien «rase» på forskjellige måter, uten at etniske og rasemessige identiteter nødvendigvis blir adressert direkte i offisielle styringsdokumenter og offentlighetsdiskurser (Koc-Menard, 2015).

Begrepet «indio» brukes ofte som en fornærmelse, i motsetning til «creole» og «mestizo». Historisk sett var «indio» en kolonial kategori som ble opprettet av spanjolene for juridiske og skattemessige formål. I dag brukes begrepet som en form for skjellsord for å snakke om rurale befolkningsgrupper som av mange «hvite», ifølge Koc-Menard (2015), oppfattes som barbariske og premoderne. Urbane «creoler» eller «mestizos» derimot, anses som det Koc-Menard omtaler som «modernitetens paradigme», og som den ideelle veien den peruanske staten bør utvikle seg og rette seg mot (Koc-Menard, 2015, s. 206). Skillet mellom det moderne og premoderne innebærer ofte en raseklassifisering som legitimerer den makt som urbane grupper bakenforliggende utøver ovenfor bygdesamfunn.

Ekskluderende idelogier ovenfor urfolk i dominerende politiske og offentlige diskurser er tydelige. I 2009 uuttalte den daværende presidenten Alan Garcia følgende til pressen, etter en rekke urfolksprotester:

Disse menneskene [urfolksstammene i Amazonas -regionen] bærer ikke krone. Disse menneskene er ikke førsteklases borgere der 400 000 innfødte kan si til 28 millioner peruanere-"Du har ingen rett til å komme hit!" Absolutt ikke. Det er en alvorlig feil, og den som tenker slik, vil ta oss til irrasjonalitet og til primitiv tilbakestilling, til fortiden. (Garcia, sitert i Sumida Huaman & Valdiviezo, 2012, s. 4)

En slik måte å tenke på, der det å være urfolk knyttes til «primitivitet» kan ha historiske røtter, og kan ses i lys av et *postkolonialt* perspektiv, hvor en eurosentrisk tankegang dominerer. Da Peru på 1800 tallet ble en selvstendig nasjon, utgjorde urfolkbefolkningen 62% av den totale befolkningen (Kania, 2016, s. 12). Likevel var Perus uavhengighet basert på en europeisk styringsmodell introdusert av «kreolene», og til tross for at den nye uavhengige republikken var tuftet på liberale prinsipper om demokrati og likeverd, klarte ikke de påfølgende myndighetene å anerkjenne urfolks grunnleggende rettigheter (Kania, 2016).

2.3 Prosjektet

Prosjektet i Peru er en veldedig organisasjon som har som mål å hjelpe barn og unge ut av fattigdom. Aktivitetene til prosjektet består i hovedsak av et barnehjem og en skole, et lite stykke utenfor byen Monsefu, i den nordlige kystregionen Lambayeque (se bilde nedenfor). Monsefu tilhører provinsen Lambayeque sin hovedstad Chiclayo, og har rundt 32 000 innbyggere. Byen er kjent for sine tradisjoner med håndverk, så vel som sine mattradisjoner og festligheter.

På barnehjemmet bor barn i alderen tre til atten år fordelt på tre hus. Husene ledes av hver sin «tante», og barna lever sammen som en familie på kryss og tvers av alder og kjønn. Skolen er offentlig godkjent og har per i dag 8 lærere. Noen lønnes av prosjektet, mens andre lønnes av staten. Siden 1992 da prosjektet ble startet, har organisasjonen hatt et eget styre som har ansvaret for å følge opp den daglige driften. Et viktig prinsipp for virksomheten er at alle pengene som kommer inn går direkte til arbeidet i Peru. Derfor er alt av styrets arbeid frivillig.

Prosjektet finansieres hovedsakelig av fire videregående skoler på Østlandet, blant annet gjennom den årlige solidaritetsaksjonen «Operasjon dagsverk». I tillegg er støtten prosjektet mottar fra enkeltpersoner og bedrifter essensiell. I Peru har skolen og barnehjemmet avtaler med en rekke frivillige aktører som bidrar med månedlige donasjoner av mat, klær, leker og annet utstyr som barna trenger.

Prosjektet i Peru arbeider kontinuerlig med å styrke den fysiske og psykiske helsen til barna på barnehjemmet, og har som slagord «La barn være barn». Prosjektet setter utdanning i fokus, og mener dette er veien ut av fattigdom og nøkkelen til utvikling.



Kart 2: Kart over Peru med ulike regioner. Lambayeque er markert med mørkegrønn farge, nærme grensen til Ecuador. Hentet fra [pinterest.com](#).

2.4 Menneskerettighetsundervisning i en peruansk kontekst

Den peruanske opplæringsloven fastslår at opplæring i menneskerettigheter skal foregå på alle nivåer i utdanningssystemet (Ley general de educacion, 2003). Under punktet «Prinsipper for utdanning» går det frem, at utdanningen har som mål å styrke demokratiet, noe som skal fremme ubegrenset respekt for menneskerettighetene (Ley general de educacion, 2003, artikkel 8).

I den nåværende læreplanen trekkes inkludering, likhet, etikk, demokrati og bærekraftig utvikling frem som sentrale verdier. I tillegg er et viktig poeng at opplæringen skal fremme gjensidig toleranse i forholdet mellom mennesker (Ministerio de Educacion, u.å). Et eget punkt under prinsippene for utdanning er «la interculturalidad», på norsk oversatt som «multikulturalitet», hvor målet er at elevene skal kunne anerkjenne og respektere forskjeller og se på kulturelt, etnisk og språklig mangfold som en rikdom.

I 2014 ble «Plan Nacional de Educacion en Derechos Humanos y Deberes fundamentales» vedtatt – med mål om å etablere en nasjonal politikk for undervisning i rettigheter (Ministerio

de Justicia y Derechos Humanos, 2014). Her blir likestilling, antidiskriminering, full utøvelse av statsborgerskap og tanken om en fredskultur løftet frem som sentrale poeng.

I Peru har ikke-statlige organisasjoner spilt en sentral rolle i utdanning for menneskerettigheter og demokratisk medborgerskap (Hook, 2018). Det peruanske instituttet for menneskerettigheter og fred, IPEDEHP, ble grunnlagt i 2004 og har i oppgave å styrke demokratiet og respekten for menneskerettighetene. I løpet av organisasjonens første leveår jobbet ansatte nesten utelukkende med å undervise lærere om menneskerettigheter, og de fleste prosjektene fant sted i lokalsamfunn som i stor grad var preget av den interne konflikten mellom geriljagruppen «Lysende sti» og myndighetene. Ideen bak disse prosjektene var å skape bevissthet om grunnleggende rettigheter, og flere tiltak ble satt i gang for å håndtere psykologiske og følelsesmessige traumer (Baumann i Hook, 2018).

2.5 Oppsummering av bakgrunn

Kolonihistorien har satt sitt preg på Latin-amerikanske samfunn (Chyrikins, 2010, s. 9).

Minoritetsgrupper har historisk sett blitt ekskludert fra beslutningsprosesser, og demokratiske prosesser har stadig blitt avbrutt av statskupp, interne konflikter og kamper mot nabolandene. Overgangen til et demokratisk samfunn er en prosess som først ble virkelig i Peru kun for et par tiår siden. Samtidig har jeg i denne delen av oppgaven pekt på faktorer som muligens kan ha bidratt til å svekke den demokratiske samfunnsmodellen de siste tiårene.

Jeg har i dette kapitlet slik plassert Peru innenfor rammene av en historisk kontekst med mål om å forstå bedre de mekanismer som ligger til grunn for landets sosiale, kulturelle og økonomiske situasjon i dag. I tillegg har jeg bragt på banen flere faktorer som bidrar til å opprettholde fattigdom og sosial ulikhet, og som dermed kan gjøre at noen grupper blir kategorisert som «marginaliserte».

3.0 Metodedel

I dette kapitlet av oppgaven er målet å gjøre rede for, samt å drøfte hvilke metodiske valg jeg har tatt i arbeidet med masteroppgaven, Jeg vil med utgangspunkt i Kvaales (1997) metodestadier, utdype hvordan forberedelsesprosessen, gjennomføringen og etterarbeidet av intervjudatamaterialet har foregått, samt reflektere rundt den totale kvaliteten på forskningsprosjektet ved hjelp av begrepene «validitet» og «reliabilitet». Avslutningsvis, vil jeg peke på sentrale etiske hensyn jeg har måttet forholde meg til i arbeidet med oppgaven.

3.1 Design

Dette prosjektet er en *kvalitativ* studie med et eksplorerende design for å undersøke læreres forståelse av undervisning «om, for og gjennom rettigheter». Metoden for oppgaven kan sies å være kvalitativ, da ønsket er å forske på en gruppe peruanske læreres tanker, opplevelser og erfaringer rundt begrepet «menneskerettighetsundervisning». Å undersøke menneskelige erfaringer kan i noen tilfeller gjøres kvantitativt, men ettersom jeg i denne studien har valgt å samle og presentere data gjennom ord fremfor tall, er prosjektet å anse som en kvalitativ studie.

3.2 Begrunnelse av valg av kvalitativ forskningsmetode

Kvalitative studier egner seg godt i situasjoner der målet er å oppnå en helhetlig forståelse av sosiale fenomener. Hensikten med denne studien er å få en dypere forståelse av fenomenet «menneskerettighetsundervisning», og hvordan dette så forstås og praktiseres på en skole i byen Monsefu, nord i Peru. For å kunne belyse forskningsspørsmål og den overordnede problemstillingen *Hvilken funksjon kan lærerens menneskerettighetsundervisning ha i empowerment-prosesser i en sosialt og økonomisk marginalisert befolkning i Peru?* på best mulig måte, anser jeg en kvalitativ tilnærming som essensiell for å kunne innhente relevant empiri om hvordan opplæringen «forstås og praktiseres». Kvalitative metoder er hensiktsmessige i situasjoner der målet er å få innblikk i menneskelige erfaringer, synspunkter og refleksjoner. I tillegg kan man gjennom kvalitative studier utvikle vitenskapelig kunnskap preget av mangfold og nyanser, da en og samme empiriske virkelighet alltid kan skildres ut ifra ulike perspektiver (Malterud, 2012, s. 12).

3.3 Begrunnelse av valg av intervju som metode

En måte å få innblikk i empiriske virkeligheter på, er gjennom bruk av kvalitative forskningsintervju. I metodelitteraturen finnes en rekke begreper for å beskrive forskningsintervju og måtene disse kan utformes og gjennomføres på. Noen eksempler er dybdeintervju, fokusgruppeintervju, semistrukturerte og ustrukturerte intervjuer. Jeg har i denne oppgaven valgt å benytte meg av et *semistrukturert* fokusgruppeintervju, der spørsmål

og tema har blitt forberedt på forhånd gjennom en intervjuguide (se vedlegg). Et semistrukturert intervju er planlagt, men samtidig fleksibelt, slik at spørsmål kan følges opp med mer konkrete spørsmål og avklaringer underveis (Edgren et al., 2021, s. 133). I tillegg baserer mye av datainnsamlingen i studien seg på uformelle intervjuer i felten med både lærere, «tanter», daglig leder og andre ansatte tilknyttet prosjektet.

3.4 Hvorfor feltarbeid?

Kritikk som kan rettes mot kvalitative intervjuer er at de i for stor grad utelukkende forholder seg til informantenes meninger og utsagn, hvor den faktiske materielle, sosiale og politiske konteksten rundt menneskene som deltar i studien kan bli borte (Repstad, 2007, i Edgren et al., 2021, s. 127). Jeg har derfor i tillegg til fokusgruppeintervjuet, valgt å gjøre feltundersøkelser og bruke *deltakende observasjon* i datainnsamlingen. I den forbindelse brukes gjerne begrepet *feltarbeid*, for å beskrive den prosessen hvor forskeren selv er tilstede og deltar i det sosiale livet til informantene.

Metodene i denne oppgaven kan beskrives i to overordnede bolker – et innledende semistrukturert fokusgruppeintervju gjennomført digitalt, og et feltarbeid på fem uker på skolen i Peru. I bolken «feltarbeid», inngår deltakende observasjon på barnehjemmet og skolen i Monsefu hvor jeg har benyttet meg av feltnotater underveis for å dokumentere data. Feltnotatene består av sitater og utsagn, subjektive følelser, tanker og opplevelser, og sted og dato. I tillegg til direkte observasjoner er de empiriske funnene videre basert på uformelle intervjuer og spontane samtaler med lærerne og andre ansatte ved prosjektet, så vel som folk i nabolaget og i lokalmiljøet.

3. 5 Metode A: Semistrukturert intervju

3.5.1 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju består av mer eller mindre strukturerte gruppeintervju, hvor deltakerne skildrer og reflekterer rundt opplevelser, erfaringer, holdninger og egne synspunkter. Innenfor rammen av prosjektet er fokusgruppeintervju en rasjonell metode for innhenting av kvalitative data som krever mindre ressursinnsats enn om hver av deltakerne skulle ha blitt intervjuet individuelt (Malterud, 2012, s. 22). Lærerne jeg intervjuet i fokusgruppen jobber på samme skole, befinner seg i samme akademiske miljø og er alle fra Peru. Dette kan gjøre gruppedynamikken unik ved at det skapes en interaksjon mellom informantene som kan frembringe spontane og følelsesladde uttalelser om de temaene som blir diskutert. En utfordring kan derimot være at dynamikken i gruppen reduseres gjennom intervjuerens kontroll over intervjusituasjonen. Metodelitteraturen peker på at dette i noen tilfeller kan føre

til en kaotisk datainnsamling, hvor det kan bli vanskelig å foreta seg en systematisk analyse av alle de overlappende stemmene (Kvale, 1997, s. 58).

3.5.2 Intervjuundersøkelsens ulike stadier

For å gi intervjustudier en viss struktur, skisserer Kvale (1997) en lineær progresjon som forklares gjennom et sett med avgrensede stadier. Stadiene viser til prosessen i intervjuundersøkelsen fra den opprinnelige ideen til den ferdige rapporten, og flere av disse har vært en solid støtte i struktureringen av arbeidet mitt med det semistrukturerte fokusgruppeintervjuet.

1. Tematisering

Ett av de første stadiene Kvale introduserer, er tematisering. Med tematisering menes en begrepsmessig klargjøring og en teoretisk analyse av temaet som skal undersøkes (Kvale, 1997, s. 49).

2. Planlegging

For å kunne gjennomføre intervju med lærerne i Peru, har jeg i første rekke også måttet gjøre en grundig forberedelse. I denne fasen av prosessen har jeg tatt høyde for en rekke formelle krav, slik som søknaden til NSD, utarbeidelsen av samtykkeskjema og formulering av intervjuguide. Det hele startet med en meldingsutveksling på sosiale medier med daglig leder ved prosjektet i Peru. En forespørsel om å delta i studien ble sendt via Messenger allerede i slutten av august. Det gikk ikke lang tid før jeg positiv tilbakemelding på at lærerne på skolen var villige til, og ønsket å delta i prosjektet mitt.

Det neste steget var å melde prosjektet til NSD; Norsk Data For Forskningsdata. Selv om intervjuene ikke var av sensitiv karakter hvor personopplysninger kan spores, var studien likevel meldepliktig da jeg skulle bruke diktafonappen til UIO (UIO nettskjema) for å ta lydopptak av intervjuene. I tillegg anså jeg det som nødvendig å melde om deltakende observasjon i Peru, da NSD er tydelige på at dersom man fører feltnotater, bør være bevisst på at notatene *kan* inneholde personopplysninger.

3. Utvalg og søknad til NSD

Det viktigste kriteriet for at noen skal kunne være informant i et prosjekt er at man selv tror at personen har meninger, kunnskaper og erfaringer som er relevante for å besvare oppgavens problemstilling, og at personen kan gi fritt og informert samtykke til å delta (Repstad, 2007, i Edgren et al., 2021, s. 130).

Rekruttering av informanter til denne studien har i hovedsak foregått gjennom daglig leder i Peru. Da NSD sin mal for informasjonsskriv kun er å finne på norsk, brukte jeg en del tid på å oversette de sentrale punktene i samtykkeskjemaet til spansk. Språket i et skriv av denne karakter bør være formelt og tydelig, men samtidig forståelig, og jeg fikk derfor hjelp av en språkkyndig person til å utarbeide et grundig informasjonsskriv tilpasset informantenes språkkunnskaper. I skrivet fikk informantene en kort skildring av prosjektets formål samt informasjon om deres rettigheter som deltakere i studien. Det skal komme tydelig frem at informantene står fritt til trekke seg når de selv måtte ønske, og at studien er anonym og ikke vil inneholde noen form for personopplysninger. Kort tid etter fikk jeg tilsendt et utfylt samtykkeskjema fra daglig leder med underskrifter fra alle deltakerne i fokusgruppeintervjuet.

3. Utarbeidelse av intervjuguide

En viktig del av planleggingen kan også knyttes til utarbeidelse av en intervjuguide. En intervjuguide skal inneholde en oversikt over hvilke spørsmål forskeren har tenkt å spørre i intervjuet, og kan fungere som en huskeliste over temaene man ønsker å diskutere (Edgren et al., 2021, s. 133). Dette var en krevende prosess, ettersom det er flere faktorer som er viktige å tenke på når man skal intervjuer noen. For det første er det viktig å ta høyde for at informantene mine og jeg kommer fra ulike kulturer. Det å komme fra forskjellige kulturer bringer med seg en rekke etiske spørsmål. Dette kan for eksempel dreie seg om at vi kan ha ulik forståelse av grunnleggende spørsmål, og det kan slik være store sprik i synspunkter, verdier og holdninger knyttet til kulturell og sosial kontekst. Peru og Norge er land med ulik historie og bakgrunn, og jeg anså det derfor som høyst nødvendig å ha noe bakgrunnskunnskap om Peru før jeg satt i gang med å utarbeide spørsmålene. En annen faktor er måten man stiller spørsmålene på under intervjuet. Jeg brukte mye tid på å ikke lage såkalte «ledende spørsmål», og utarbeidet spørsmålene med utgangspunkt i at de først og fremst skulle være åpne spørsmål. Åpne spørsmål er gjerne spørsmål som innledes med ord som hvordan, hva, hvorfor, og som ikke tar form i retningen spørsmål-svar.

En viktig målsetting med kvalitative intervjuer er å gå i dybden på de temaer det er ønske å få informasjon om (Thagaard, 2009, s. 91). For å skape en viss struktur i arbeidet, delte jeg derfor spørsmålene inn i fire «bolker», der hver bolke representerte et spesifikt tema jeg ønsket ta opp i diskusjon. Det første temaet handlet hovedsakelig om læreryrket. Punkt to tok sikte på å diskutere begrepet «rettighet» og undervisningspraksisen på skolen. Det tredje temaet tok for seg opplæringsloven og begreper i denne. Informantene ble bedt om å diskutere og reflektere rundt et par utdrag jeg synes er interessante fra den peruanske opplæringsloven. Det

siste temaet var «tospråklig utdanningspolitikk». Her ønsket jeg å lære mer om hvordan urbefolkningen i Peru blir representert i skolen, og hvordan myndighetene arbeider for å integrere flerspråklig i utdanningssystemet.

4. Gjennomføring

Gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet introduserte flere metodologiske og praktiske utfordringer. Tekniske problemer gjorde det vanskelig å skape flyt i samtalen, og resulterte i at det var, ved flere anledninger, krevende å høre hva informantene sa. Planen var i utgangspunktet å gjennomføre fokusgruppeintervjuet over *ett* møte. Men informantene mine hadde mye å dele, og da jeg etter 1,5 time innså at jeg ikke var halvveis i intervjuguiden og merket at møtet begynte å bli en smule langdrøyt, forslo jeg og heller møtes igjen ved en senere anledning. Gruppeintervjuet ble slik derfor spredt over to møter.

Det første intervjuet ble utført den 17. november 2021, kl 16 (PET, UTC-5) på den digitale samhandlingsplattformen Zoom. Møtet varte i til sammen 1 time og 40 minutter. I fokusgruppeintervjuet deltok daglig leder i Peru samt fire ansatte på skolen. Dårlig dekning gjorde at noen av informantene datt ut av møtet og måtte koble seg til igjen. Et par av informantene som skulle delta, møtte heller ikke opp grunnet ulike årsaker. Én av informantene befant seg på sykehuset sammen med sin mor, men ønsket likevel å delta. Samtidig hadde en annen lærer sin fire år gamle sønn på fanget, noe som naturligvis også skapte noen forstyrrelser.

Mens vi ventet på at de andre lærerne skulle koble seg til, brukte vi de første 15 minuttene til å snakke om hverdagslige tema. Jeg startet intervjuet med å spørre hvordan de hadde det og hvordan ting står til i Peru. Vi snakket mye om pandemien, og om hvilke konsekvenser denne har for folk i Peru. Etter hvert som de andre lærerne fikk koblet seg til og det allerede hadde gått 20 minutter, spurte jeg om det var greit at vi startet, da vi ikke visste om de andre ville møte opp. Jeg startet intervjurunden med å fortelle litt om hva prosjektet mitt dreier seg om, samtidig som jeg presiserte at jeg ikke ønsket at det skulle oppleves som et formelt intervju, men heller som en samtale mellom oss lærere imellom. Jeg utførte intervjuet slik jeg hadde planlagt med de fire bolkene, hvor fire ulike tema ble bragt på banen. Under samtalen rundt læreryrket ble svært mye informasjon delt. Her skjedde det flere ganger at én av informantene ønsket å legge til noe eller kommentere det en kollega hadde sagt, noe som skapte en god dynamikk i situasjonen.

Den andre delen av fokusgruppeintervjuet ble gjennomført den 22. november kl 18 (PET, UTC-5) og varte i totalt 1 time 20 minutter. Det andre møtet var på én side mer effektivt da informantene mine og jeg gikk «rett på sak», og slik startet møtet direkte med å snakke videre om temaet «rettighetsforståelse» der vi sist glapp. Flere av lærerne hadde bedre nettilgang denne gang, noe som naturligvis også gjorde møtet mer knirkefritt. På den andre siden krevde dette andre møtet at jeg måtte være mer på banen som moderator, ettersom det ofte var tilfelle at én av lærerne tok mer plass enn de andre. Dette resulterte periodevis i noe stillhet hos resten av informantene som delvis trakk seg tilbake i samtalen. Denne metodiske utfordringen vil jeg diskutere videre under avsnittet «metodiske overveielser og etiske utfordringer».

5. Transkribering

Å transkribere er tidkrevende. Etter at jeg hadde gjennomført første del av fokusgruppeintervjuet, satt jeg igjen med 1,5 time med lydopptak. Transkriberingsprosessen ble derfor satt i gang allerede dagen etter for å ha samtalen friskt i minne, og ble i sin helhet gjennomført i et eget Word-dokument. Noen deler av intervjuet var vanskelig å transkribere da nettilkoplingen periodevis sviktet. Dette gjorde at jeg måtte høre igjennom opptaket flere ganger med ulik hastighet for å få med meg det som ble sagt. Jeg stoppet lydopptaket etter hver setning for å først oversette det som ble sagt i hodet på norsk, før jeg skrev det ned i Word-dokumentet. Et par av ordene måtte jeg for øvrig oversette i google-translate. Å transkribere 3 timer med tale på et språk som ikke er ens eget morsmål har bydd på et par utfordringer. Oversettelsen fra norsk til spansk har slik vært krevende og tatt tid.

Et valg man må ta når man skal transkribere, er om man skal transkribere alt, slik som gjentakelser, pauser og uttrykk som for eksempel «mm» og «eeh». Ettersom jeg i denne studien først og fremst er opptatt av den informasjonen informantene mine gir, og ikke nødvendigvis meningen bak hvert ord de sier, har jeg ikke ansett det som hensiktsmessig å transkribere intervjuet ordrett.

6. Analyse

«En kvalitativ analyse er en vitenskapelig analyse som forutsetter *grundig* arbeid som leder til *begrunnede* svar», påpeker Johannessen (Johannessen et al., 2018, s. 26). I denne delen av Kvaales stadier kreves det at forskeren bevisst reflekterer over hva som er blitt gjort og hvorfor, samt at man i tillegg til det overordnede forskningsspørsmålet, tar sikte på å besvare mindre analytiske spørsmål. Et analytisk spørsmål er et underspørsmål vi stiller i tillegg til oppgavens problemstilling (Johannessen et al., 2018, s. 26). Spørsmål jeg har stilt meg selv i arbeidet med analysen er for eksempel; Finnes det tema som informantene gjentatte ganger

bringer på bane? Hvilke ord og uttrykk blir benyttet i samtale om de ulike temaene? Kan det være en grunn til at akkurat disse begrepene blir benyttet? For å danne meg en oversikt over det innsamlede intervjumaterialet har jeg benyttet meg av innholdsanalyse hvor gjentatte ord har blitt kodet ut i gult i den transkriberte intervjudataen i Word.

3.6 Metode B: Feltarbeid

Begrepene «deltakende observasjon» og «feltarbeid» brukes gjerne om hverandre, og kan være vanskelig å skille. Begge begrepene viser til en datainnsamling hvor det overordnede målet er å oppnå en innsikt i informantens situasjon ved å delta i deres hverdagslige aktiviteter og systematisk iaktta ulike dimensjoner i det miljøet personene befinner seg i (Thagaard, 2009). Jeg velger å bruke begrepet «feltarbeid», da de empiriske funnene i studien ikke kun baserer seg på strukturerte observasjoner og intervjuer, men også tar utgangspunkt i ustrukturerte feltsamtaler og intervjuer med samtlige av lærerne og andre ansatte ved prosjektet. Ifølge Buvik, Skatvedt og Baklien (Buvik et al., 2020) er feltsamtaler ofte usynlige og underkommunisert i den vitenskapelige litteraturen, og lar seg vanskelig definere som en egen metode i kvalitativ forskning. Samtidig opplever flere forskere at «gullsetninger» og andre innfall kommer etter at båndopptakeren er skrudd av, gjerne i spennende kaffeslabberas samtaler i pauser når tema fra tidligere samtaler (intervju) naturlig kommer opp for videre diskusjon og refleksjon. Dette har også vært tilfelle i min studie hvor jeg til stadighet befant meg i spontane feltsamtaler der informantene mine ga meg verdifull informasjon som har hjulpet meg i å bygge ut en forståelse av studiens forskningsspørsmål.

Etnografi har blitt brukt i sosiologien siden 1920 tallet, og «feltarbeid» anses i dag som en populær forskningsmetode blant en rekke antropologer, samfunnsvitere og humanister (Hagen & Skorpen, 2016, s. 12). Feltarbeid gjør forskeren i stand til å komme nær den verdenen som studeres, og innebærer, som Hagen & Skorpen (2016, s. 43) påpeker «å smake, lukte, lytte, vente, føle, gråte og snakke». Å dra på feltarbeid er slik et menneskelig verktøy for datainnsamling påvirket av alle sanseprosesser som jo henger sammen, og som danner grunnlaget for felldata.

3.6.1 Deltakende observasjon

Mens de fleste antropologer skiller deltakende observasjon ut som én av mange teknikker som er tilgjengelige på et antropologisk feltarbeid, vil noen definere «deltakende observasjon» som et samlebegrep som kombinerer analyse av dokumenter, intervjuer, direkte deltakelse og observasjon. Deltakende observasjon har røtter i sosialantropologisk forskning, og har som

mål å innhente empiri i felten, hvor man gjennom observasjoner og samtaler over tid erverver et helhetlig perspektiv på et fenomen (Larsen, 2010, s. 139). Å være til stede på skolen i Peru og å delta i lærerens hverdag, åpner utvilsomt opp for et dypere innblikk i hvordan undervisningen «om, for og gjennom rettigheter» foregår i en peruansk kontekst.

Observasjon som forskningsmetode handler om å systematisk innhente informasjon om det vi ser i verden rundt oss, og tar sikte på å studere mennesker i situasjoner som de naturlig inngår i (Edgren et al., 2021, s 140). Å være deltager og observatør er integrerte og helhetlige prosesser av både psykologisk og sosial karakter (Larsen, 2010, s. 141), og for å kunne skille mellom egne tolkinger og informantens ståsted, kan det å føre feltdagbok være et viktig verktøy (Larsen, 2010).

3.7 Metodiske overveielser og etiske utfordringer

I alle forskningsdesign hvor mennesker deltar bringes flere etiske overveielser på banen, og kvalitative studier medfører ofte behov for kritiske vurderinger av både validitet og reliabilitet.

I en slik kritisk vurdering kan man for det første stille seg selv spørsmålet: For hvem og hva er utvalget i studien representativt? I gruppeintervjuer anbefales gjerne et informantutvalg på 6-12 deltagere (Morgan, 1997, i Tjora, 2021, s. 138). Samtidig har såkalte mini-fokusgrupper med 3-4 deltakere blitt mer vanlig. Jeg har i denne studien tatt utgangspunkt i lærere som jobber på en liten barneskole utenfor byen Monsefu i Peru. Her arbeider det ikke mer enn 8 lærere, noe som sånn sett har begrenset muligheten til å ha et større utvalg informanter i det semistrukturerte fokusgruppeintervjuet.

Hensikten med en studie er å samle inn data man kan analysere. Derfor er det viktig at datamateriale ikke blir for stort og uhåndterbart (Edgren et al., 2021, s. 131). Dersom det semistrukturerte fokusgruppeintervjuet skulle ha utgjort hele datamateriale alene, hadde kanskje et intervju med 8 informanter vært for lite for å kunne danne seg et helhetlig bilde på oppgavens tema. Dette er noe av bakgrunnen for at jeg har valgt å utvide metoden i oppgaven med deltakende observasjon. Totalt sett anser jeg dermed et utvalg på 8 informanter i fokusgruppeintervjuet som nok for å generere tilstrekkelig og relevant samtaledata, kanskje til og med som litt for mange, med tanke på tidsbruk.

En annen metodisk overveielse jeg har måttet ta hensyn til, kan ses i lys av språk. Å intervju noen på et språk som ikke er ens eget morsmål har vært lærerikt, men også noe utfordrende. Til tross for at jeg anser meg selv som relativt flytende i spansk, er det å oversette lange setninger til norsk krevende. For at en samtale skal være nyttig må deltakerne riktignok forstå

hverandre, og det er viktig at forskeren bruker ord som er forståelige og passende (Thagaard, 2009). Det var under intervjuene til tider krevende å vite hvilke ord jeg skulle bruke for å formulere meg presist, og ikke minst hvordan jeg skulle følge opp informanters innspill på en passende og respektfull måte.

3.7.1 Tillit og ansvar i intervjusituasjon

Det ble synlig under fokusgruppeintervjuet at en av hovedutfordringene ved slike intervju, kan være når én av informantene tar mye plass. Det var ofte tilfelle at én av informantene tok mer initiativ til å prate enn andre, noe som førte til at de andre informantene holdt seg i bakgrunnen. Jeg måtte hele tiden forsøke å følge opp, og spørre om de andre hadde andre tanker og ideer knyttet til det som var blitt sagt. I tillegg var det å føre samtalen videre, uten å opptre som uhøflig, en fremtredende utfordring. For at deltakerne skal åpne seg og dele sine erfaringer med hverandre, er det slik Malterud (2012, s. 75) presiserer viktig, at de føler seg komfortable, og at de opplever at deres innspill blir tatt godt imot. «Forskeren må trygge og styrke deltakerne, ved å gi anerkjennelse og bekreftelse på det som kommer opp, ikke minst når det kan oppfattes som kontroversielt eller problematisk» (Malterud, 2012, s. 83).

En annen faktor er aldersforskjell. Alle informantene i denne studien er eldre enn meg, noe som også potensielt kan ha hatt innvirkning på den dataen man får. Personlige egenskaper, slik som alder og kjønn, kan være påvirkende faktorer når det kommer til måten informantene forholder seg til forskeren på, og dermed også ha betydning for hvilken informasjon som blir delt under et intervju.

I tillegg kan det å vite hvor grensen går på hva man kan «grave» i og ikke anses som et etisk dilemma. Informantene mine kom med mye informasjon og bragte opp tema, som for noen kan oppleves som vonde. Ifølge Tove Thagaard (2009, s. 109) er de etiske problemene i en intervjusituasjon særlig knyttet til forskerens avveininger om hvor personlige og nærgående spørsmål hun eller han kan stille. Tema som seksuell vold mot kvinner og et korrump politisk regime er eksempler på tema som ble bragt på banen under gruppeintervjuet. Et dilemma i intervjusituasjonen kan derfor være knyttet til forholdet mellom det å følge de retningslinjer intervjuguiden foreskriver, og samtidig skulle ta hensyn til utdyping av temaer som enten informanten tar initiativ til, eller som utvikles i løpet av samtalen (Thagaard, 2009, s. 97).

3.7.2 Nære relasjoner i felten

Det å bruke deltakende observasjon har også bydd på et par utfordringer som jeg anser som verdt å nevne. For det første kan observasjonsstudier bære preg av nær kontakt og vennskapslignede relasjoner mellom forsker og informanter (Thagaard, 2009, s. 85). Dette ble

tydelig under oppholdet mitt i Peru, hvor jeg hadde en god relasjon til flere av informantene på forhånd. Sosiale relasjoner mellom forsker og de som det forskes på, reguleres av etiske normer, i tillegg til de normene som primært skal ivareta god forskningspraksis (Simonsen & Koksvik, 2020). For å illustrere dette bedre, nevner Thagaard (2009, s. 83) et klassisk metodisk dilemma det er verdt å ta høyde for, både i intervjusammenheng og i feltarbeid som sådan; Kan man være sikker på at den empiriske informasjonen man får ikke er preget av relasjonen man har til informantene?

Slik Thagaard eksplisitt nevner, vil forskerens innvirkning på situasjonen som studeres alltid være knyttet til den posisjonen vedkommende har til informantene (Thagaard, 2009). Det at jeg kjente et par av lærerne fra før av har uten tvil gjort det lettere å få innpass i mine feltsituasjoner, og er noe av grunnen til at denne studien i det hele tatt har latt seg gjøre. Uten kontakten jeg i løpet av de siste årene har opprettholdt med samtlige av lærerne i Monsefu, hadde ikke dette prosjektet vært mulig. Observasjonsstudier, både med og uten «deltakelse», vil likevel alltid bære et visst preg av at noen sitter på «sidelinjen» av situasjonen, noe som kan lede til at denne kan fremstå som noe unaturlig. Det er viktig å presisere, at informantene alltid vil forholde seg til forskeren ut ifra den oppfatningen vedkommende har av han eller henne (Thagaard, 2009). Jeg har derfor gjennom hele prosessen forsøkt å fremstå som åpen, lyttende og lærevillig, og vært tydelig på at jeg dro til Peru for å lære av deres undervisningspraksiser og pedagogiske perspektiver, ikke for å «vurdere» disse eller personen som deler dem med meg. Et dilemma ved denne relasjonen er likevel når forskeren etterpå trekker seg tilbake til sitt fagmiljø (Thagaard, 2009). Nære relasjoner som utvikles i et feltarbeid vil ifølge Thagaard (2009) alltid bære preg av en asymmetri fordi forskeren skal skrive om informantene i etterkant. Til tross for denne asymmetrien som Thagaard viser til, anser jeg ikke dette som å ha vært et problem i denne studien. Lærerne i Monsefu visste at jeg har besøkt skolen flere ganger tidligere, og at jeg mest sannsynlig kommer til å reise tilbake. Dette kan ha bidratt til at jeg kanskje ikke fremsto som en hvilken som helst forsker som kom og gikk. I tillegg anser jeg relasjonen jeg bygget med informantene mine i felten som trygg og åpen, og jeg vurderer derfor sannsynligheten for at informasjonen jeg fikk gjennom feltsamtalene og fokusgruppeintervjuet kan ha blitt holdt tilbake som relativt lav. Hvor vidt mitt nærvær på skolen kan ha preget lærernes «vanlige» undervisningspraksis, er derimot vanskelig å si.

3.7.3 Konfidensialitet og samtykke

Gjennomføring av intervju forutsetter at man kan sikre at informantenes rett til integritet og anonymitet bevares. Alle former for lydopptak og notater fra intervjuene, som ifølge NSD inneholder personopplysninger, ble slettet etter at transkriberingen av materialet var gjennomført. Intervjuet ble tatt opp med UiO sin diktafonapp og koblet opp via deres nettskjema.

Et annet etisk hensyn jeg har måttet ta i arbeidet med oppgaven handler om informert samtykke. Informert samtykke innebærer å informere deltakerne om hva man vil med prosjektet, hvorfor deltakerne skal delta, hvilke opplysninger som blir brukt, hvem som skal bruke disse, og hvorfor man så ønsker å bruke disse (Edgren et al., 2021, s. 164). Et samtykkeskjema på spansk ble som tidligere nevnt derfor sendt til daglig leder i Peru. Det faktum at spansk ikke er mitt morsmål brakte i starten særlig *ett* etisk spørsmål på banen; Vil informasjonen jeg oversetter være tydelig og presis nok? På bakgrunn av de mulige språklige barrierene som kunne ha oppstått ba jeg derfor en venninne fra Peru om å se over skrevet. Jeg ba henne rette på eventuelle skrivefeil, og om å komme med innspill til hvordan jeg kunne formulere meg mer akademisk. Dette var til stor hjelp, og gjorde at spørsmålene mine fremsto som mer konkrete og bedre språklig utformet enn dersom jeg skulle ha gjort dette alene.

3.7.4 Reliabilitet

Et sentralt spørsmål i all forskning er hvor pålitelig og troverdig datamateriale er. I den forbindelse brukes ofte begrepet *reliabilitet*. Å vurdere en studies reliabilitet dreier seg fortrinnsvis om hvordan data har blitt samlet inn og behandlet, og kan knyttes til spørsmålet om hvor vidt en annen forsker som anvender de samme metodene, ville ha kommet frem til samme resultat. I den forbindelse er begrepet «refleksivitet» sentralt, som viser til hvordan forskeren gjennom sin forståelse, personlige preferanser, egne verdier og erfaringer kan være med på å prege forskningen (Dahl Bergsland, 2021). Det at jeg er en 25 år gammel kvinne, født og oppvokst i Norge, innebærer at jeg automatisk vil sitte inne med erfaringer, kunnskaper og verdier som kan ha vært innprentet fra barndommen, og som kan ha bidratt til å forme min oppfatning og forståelse av menneskerettighetsundervisning, utdanning og «empowerment». En svakhet ved kvalitative studier kan derfor knyttes til forskerens fortolkning av de fenomener som studeres, noe jeg har måttet ta høyde for gjennom hele forskningsprosessen.

Datainnsamlingen i denne studien er variert og har «mange ben å stå på». Datamaterialet består både av et semistrukturert fokusgruppeintervju og et feltarbeid på fem uker, noe

Grønmo (2015, s. 67) omtaler som en «metodetriangulering», hvor det sosiale fenomenet «menneskerettighetsundervisning» slik studeres ut ifra ulike synsvinkler. Å samtale med lærerne, både på Zoom og i felten, har gitt meg en dypere forståelse av informantenes tanker, meninger og erfaringer rundt opplæring «om, for og gjennom» rettigheter, noe en kvantitativ studie basert på tall kanskje ikke ville ha gitt på samme måte. Slik Johannessen påpeker er kvalitative data «nedtegnede erfaringer som beskrives best med tekst, fremfor tall» (Johannessen et al., 2018, s. 22). Jeg anser det på denne måten som en styrke at jeg i forskningsprosjektet har benyttet meg av ulike kvalitative metoder for datainnsamling. Dette har ikke bare gitt meg et større og bredere utvalg, men også muliggjort direkte kontakt med primærkildene, noe som har hjulpet meg å belyse relevant empiri ut ifra ulike perspektiver.

3.7.5 Validitet

Et annet sentralt begrep innenfor metodelitteraturen er «validitet». Validitet dreier seg i kvalitativ forskning i hovedsak om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til, og om dataens relevans (Thagaard, 2009). Validiteten i et forskningsprosjekt kan betraktes som høy dersom forskningsopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevant for oppgavens problemstilling (Grønmo, 2015, s. 241).

I dette forskningsprosjektet er jeg opptatt av å undersøke hvordan lærerne i Monsefu tilnærmer seg, forstår og praktiserer opplæring «om, for og gjennom» rettigheter. Det innsamlede datamaterialet viser til en rekke undervisningspraksiser og pedagogiske perspektiver som kan bidra til å fremme en diskusjon om hvor vidt disse praksisene kan bidra til empowerment-prosesser på skolen. På denne måten anser jeg datamaterialet som relevant for oppgavens overordnede problemstilling. Datamaterialet kunne naturlig nok hatt et enda større utvalg, men med tanke på tidsbruk, og at jeg i tillegg til fokusgruppeintervjuet har gjennomført et femukers feltarbeid, anser jeg dataen som tilfredsstillende og god nok til å kunne svare på oppgavens problemstilling.

4.0 Tidligere forskning

Forskning på menneskerettighetsundervisning innebærer en rekke studier av undervisningens hva, hvordan og hvorfor i ulike kontekster. Samtidig har flere forskere gjort undersøkelser av elevers og læreres forståelse av rettighetsbegrepet. En intuitiv og enkel måte å kategorisere forskning som er gjort på feltet er, ifølge Tibbits, å se på hvor vidt den er relatert til teori, implementering eller utfall (Tibbits & Kirchschräger, 2010).

Hensikten med dette kapitlet er å drøfte forskning som anses som relevant for studiens tema. Jeg vil derfor først og fremst ha fokus rettet mot menneskerettighetsundervisning i en *postkolonial sosial kontekst*. Med «postkolonial» menes her Perus posisjon som en tidligere spansk koloni, og de følgende dette har hatt for landets nåværende sosiale og økonomiske situasjon.

4.1 «Avkolonialisering» av menneskerettighetene

Til tross for at menneskerettighetsundervisningen har gjort store fremskritt siden 1990 tallet, har det også vært kritikk rettet mot denne opplæringens bestemmelser og prinsipper.

Menneskerettigheter har de siste årene blitt kritisert for å være «eurosentriske».¹⁴ Dette innebærer at de er innebygde i en spesifikk kulturell og historisk ramme som involverer forgrunnen til vestlig kolonikunnskap. Den kypriotiske professoren Michalinos Zembylas (2020) har hevdet at også menneskerettighetsundervisning har blitt formet innenfor denne koloniale tilstanden, og argumenterer for en «avkolonialisering» av måten opplæring i rettigheter foregår på.

Kolonialisme handler først og fremst om mønstre av makt og kunnskap som dukket opp som resultat av kolonialismen, og som fortsatt utgjør et vesenttrekk ved det globale samfunnet (Becker, 2021). Å «avkolonialisere» menneskerettighetene refererer derfor til behovet for å konfrontere hvordan stemmene, erfaringene og bidragene til ikke-vestlige aktører har blitt marginalisert, og nødvendigheten for en alternativ global historisk ramme, som er åpen mot verden og stiller spørsmåltegn ved ideen om en enerådende vestlig historie (An-Naim, 2021). Det er dels i denne rammen at verdenssamfunnet jobbet frem UNESCO-anbefalingen fra 1974 som klarla ambisjoner om en MRU-utdanning med vekt på internasjonal forståelse og samarbeid (UNESCO, 1974). I denne anbefalingen går det frem at

¹⁴ Med *eurosentrisme*, menes her de ideer og ideologier som setter Europa og Vesten opp som målestokk og rettesnor som andre kulturer settes opp imot. Begrepet har sammenheng med *etnosentrisme*, som kan defineres som «et perspektiv der andres samfunn, kultur, verdier og normer, vurderes ut ifra de kulturelle forståelsesrammene som preget ens eget samfunn» (Johannessen, 2018, avsnitt 1).

menneskerettighetsundervisning skal kobles til antikolonialisme og menneskers kamp for frigjøring og frihet (Becker, 2021, s. 51). Kritisk forsoning har derimot påpekt at denne visjonen gradvis har blitt vannet ut i påfølgende FN-dokumenter, noe som kan ha bidratt til å svekke det postkoloniale perspektivet i det videre arbeidet knyttet til menneskerettighetsundervisning (Moghli i Becker, 2021).

4.2 Menneskerettighetsundervisning for fred og sosial endring

Utdanning for fred og en bedre fremtid har blitt sett på som grunnleggende for å skape tolerante og demokratiske medborgere (Magendzo, 2005). I løpet av 1970 årene fant motstandere av undertrykkende diktaturer i Latin-Amerika et verktøy for ikke-voldelige sosiale endringer, og menneskerettighetsundervisning ble gradvis en viktig komponent i folkelig motstand og ønsket om endring i regionen (Nancy, 2015). Gjennom periodene som diktaturstater ble sivile og politiske rettigheter systematisk krenket (Magendzo, 2005). Den peruanske aktivisten Rosa Maria Mujica Barreda, uttalte følgende: «Vi trengte å arbeide mot vold, for å utvikle muligheter for fred, og gjennom å godta at utdanning var et viktig element i dette formålet, bestemte vi oss for å jobbe hovedsakelig med lærere, som har en sentral rolle i å skape bevissthet» (Barreda, sitert i Nancy, 2015).

Menneskerettighetsundervisning i postkoloniale samfunn, slik som Peru, har en tendens til å være rettet mot empowerment- prosesser, og etablering av motstand i forhold til de problemer landene ofte assosieres med (Tibbits, 2002). Pedagogen Abraham Magendzo (2005), hevder at menneskerettighetsundervisningen i Latin-Amerika startet som en «underground movement», hvor pedagoger og lærere satt seg selv i fare og der begrepet «menneskerettigheter» helst ikke skulle brukes i frykt for å unngå konflikter.

Magendzo og andre teoretikere har forbundet menneskerettighetsundervisning i postkoloniale samfunn med *kritisk teori*, der ideen om et mer rettferdig samfunn samt styrking av menneskers kulturelle, økonomiske og politiske situasjon har stått sentralt. Tibbits og Fritzsche (2006, s. 5), argumenterer for at «human rights education has been viewed optimistically by its promoters as a conflict-prevention or peace building mechanism in conflict and post-conflict societies» og i dag er begrepet «menneskerettighetsundervisning» akseptert og integrert i en rekke prosjekter over hele Latin-Amerika (Magendzo, 2005). I Peru og ellers i Latin-Amerika har ikke-statlige organisasjoner spilt en nøkkelrolle i arbeidet med menneskerettigheter. «In Latin America for example, many efforts aimed at HRE blossomed immediately after the end of dictatorships when NGOs that had fought for human rights turned their attention to education as a tool for reconciliation and the prevention of a return to

authoritarian rule» (Bajaj, 2011, s. 484), skriver Bajaj i en artikkel om MRU idelogier og tilnærminger. Hook (2018) hevder at da det brutale Lysende-sti regimet gradvis falt i Peru, oppstod en sterk menneskerettighetsbevegelse, der det i 1985 blant annet ble koordinert et nettverk av mer enn femti frivillige organisasjoner som fordømte både handlingene til staten og terrorist-revolusjonene. Denne koalisjonen resulterte i organisasjonen Coordinadora Nacional de Derechos Humanos (CNDDHH) som enda er aktiv i Peru, og som kontinuerlig arbeider med spørsmål knyttet til menneskerettigheter.

I utviklingsland er rettighetsopplæringen ofte knyttet sammen med økonomisk fremgang, samfunnsutvikling, og beskyttelse av kvinners rettigheter (Tibbits, 2002). I en artikkel fra 2006 hevder Tibbits at «in Latin America, South-Africa and Central and Eastern Europe, educational practitioners and researchers preserve human rights education as a way to help emerging democracies try to outgrow their authoritarian past» (Tibbits & Fritzsche, 2006, s. 4). På denne måten kan menneskerettighetsundervisning i Peru muligens knyttes til demokratiseringsprosesser og et tilsynelatende ønske om sosial endring og fred.

4.3 NGOs som drivkraft i menneskerettighetsarbeidet i Latin-Amerika

Ikke-statlige organisasjoner (NGOs) har hatt en aktiv, og til og med dominerende rolle, når det gjelder dannelse og implementering av initiativer relatert til MRU i Latin-Amerika (Hook, 2018). I Peru har særlig den ikke-statlige organisasjonen El Instituto Peruano De Educacion en Derechos Humanos (IPEDEHP), spilt en viktig rolle i menneskerettighetsarbeidet.

IPEDEHP har som mål å styrke demokratiet og menneskerettighetene i Peru. Organisasjonen ble opprettet i 2004, og arbeidet deres inkluderer i dag alt i fra forskningsprosjekter til kurs og konferanser, der målet er å engasjere studenter og allmenheten i spørsmål knyttet til forsvar og styrking av grunnleggende rettigheter (Hook, 2016). I en artikkel fra 2018, hevder Hook (2018, s. 98), at en gruppe lærere «identified their experience with IPEDEHP as among the most impactful and beneficial opportunities for professional development they have had over the span of their career». Etter å ha intervjuet en rekke lærerne ved en skole i Andesfjellene, skriver Hook i sin studie at lærerne som deltok i MRU-programmene til IPEDEHP, opplevde det lettere å identifisere brudd på menneskerettigheter i egne liv og en tettere relasjon med sine kollegaer i etterkant av programmene (Hook, 2018). I tillegg blir det nevnt at samtlige lærere rapporterte om positiv innvirkning i både det profesjonelle og private liv, ved at de gjennom workshops og seminarer endret sitt verdenssyn og fikk en mer positiv oppfatning og forståelse av seg selv.

4.4. Pedagogiske kjerneprinsipper i menneskerettighetsundervisning

Den amerikanske forskeren Felisa Tibbits har hevdet at interaktive, elevsentrerte metoder er pedagogiske tilnærminger som lett er forenlige med effektiv menneskerettighetsundervisning. En deltakende, erfarings - og aktivitetssentrert pedagogikk løftes frem som et sentralt aspekt ved det som kan betegnes som gode MRU-praksiser. Med dette mener Tibbits at læreren må ta høyde for å inkludere og bygge undervisningen opp under elevenes allerede eksisterende kunnskap; et pedagogisk synspunkt som for øvrig også kommer til uttrykk hos andre anerkjente pedagoger. Eksempelvis har den amerikanske læreren og psykologen John Dewey (1916/2016) pekt på viktigheten av å integrere elevers forkunnskaper i det som ofte omtales som «learning by doing», eller mer nyansert: «learn to know by doing, and to do by knowing» (Dewey & McLellan, 1889, s. 182).

I en artikkel fra 2017 skriver Tibbits at «nearly all formal literature associated with HRE will mention the importance of using participatory methods» (Tibbits, 2017, s. 2). Tibbits påpeker at en slik pedagogisk tilnærming vektlegger «the solicitation of learners prior knowledge and offering activities that draw out learners experiences and knowledge» (Tibbits & Kirchschräger 2010, s. 5). På denne måten vil en sentral undervisningspraksis være å knytte fagstoff opp mot elevers allerede eksisterende kunnskap om temaet, og sørge for at disse brukes aktivt i læringsprosessen.

En annen sentral faktor i de pedagogiske tilnærmingene Tibbits skisserer er at undervisningen bør være analytisk og dialektisk, og det hun betegner som helbredende. At undervisning er analytisk, innebærer å spørre og oppfordre elever til å reflektere rundt hvorfor ting er som de er i dag, og på denne måten legge til rette for diskusjon og til å se sammenhenger. Dette perspektivet på undervisningspraksis kan ses i lys av Freire (1999) og hans ideer om kritisk pedagogikk, som jeg imidlertid vil komme tilbake til senere i oppgaven. En dialektisk undervisning handler i hovedsak om kildekritikk. Tibbits hevder at en slik undervisning «requires learners to compare their knowledge with those from other sources» (Tibbits & Kirchschräger, 2010, s. 6).

4.5 Peruansk ungdoms forståelse av menneskerettigheter som respekt

En tidligere studie har antydnet at det er fire sentrale temaer som går igjen i det en gruppe peruanske ungdommer blir bedt om å beskrive sin forståelse av menneskerettigheter. Gabriel Velez (2017) hevder at respondentene i en studie han gjennomførte i Tacna i det sørlige Peru, i stor grad relaterte menneskerettigheter til noe som baserer seg på respekt.

En av Velez sine påstander er at «the majority of these youths focused on respect in describing human rights» (Velez, 2017, s. 11), hvor han gir flere eksempler på sitater og utsagn fra ungdommene som deltok. Én informant la vekt på utviklingen fra gjensidig respekt til samhold, og uttalte følgende: «human rights are what each person should demand. That they are respected. Also, they should respect others like they demand respect from others» (Velez, 2017, s. 12). Å «respect others like they demand respect from others», kan gi uttrykk for at respekt forstås både som noe man utøver og som noe man kan forlange. Dette fokuset på «mutual respect» og forholdet mellom respekt og samhold kan ses i sammenheng med sentrale funn i studien, hvor «respekt» og «solidaritet» løftes frem som viktige aspekt ved empowerment-prosesser.

4.6 Menneskerettighetsundervisningens utfall

Forskning på menneskerettighetsundervisning har fremhevet dens evne til å gi positive resultater for barn og unge. I en studie gjort av Bajaj (2004) i Den dominikanske republikk, går det for eksempel frem at elevenes kunnskap om menneskerettigheter økte betraktelig etter å ha deltatt i et tre måneders program relatert til menneskerettighetsundervisning. Økt kunnskap relatert til menneskerettighetsspørsmål og rettighetenes prinsipper, mer positiv oppfatning av egne evner, økt engasjement i ikke-voldelige konfliktløsning, og sterkere vilje til å gripe inn i overgrepssituasjoner, nevnes som sentrale faktorer blant deltakerne. «Student self-conception should be at the heart of any study aimed at evaluating the impact of human rights education», skriver Bajaj (2004, s. 33). En mer positiv «student-self conception» kommer særlig til uttrykk i et eksempel Bajaj skisserer, hvor en student rapporterte om hans delaktighet og lederskap i en situasjon der en av skolens lærerens autoritære stil ble utfordret. Denne erfaringen koblet seg videre til at studenten vellykket begjæret ovenfor rektor at elevene burde være mer involvert og deltakende i undervisningen.

En lignende studie fra India, hadde som mål å utforske hvordan deltakelse i en NGOs utdanningsprogram for menneskerettigheter kunne ha innvirkning på elevers og læreres atferd og holdninger. Bajaj (2011) forklarer i en casestudie hvordan barna opplevde økt evne til å analysere ulike sosiale problemer de var vitne til gjennom økt kunnskap og bevissthet om menneskerettigheter.

4.7 Oppsummering tidligere forskning

Det har de siste tiårene blitt utført en rekke studier knyttet til menneskerettighetsundervisningens hva, hvordan og hvorfor i ulike deler av verden. Jeg har i denne delen av oppgaven forsøkt å se nærmere på hvordan denne typen undervisning foregår i

postkoloniale samfunn hvor flere studier har antydnet at MRU i Latin-Amerika ofte er knyttet til demokratiseringsprosesser og utdanning for fred og sosial endring. Samtidig er det viktig å presisere, at den ikke-statlige sektoren har spilt en sentral rolle i det arbeidet som har blitt gjort innenfor menneskerettighetsspørsmål i regionen, noe som kan tyde på at statlige myndigheter kanskje ikke har vært like mye på banen.

Studiene som blant annet Bajaj (2004, 2011) viser til, vitner om at menneskerettighetsundervisning kan gi positive utfall ved å bemyndiggjøre elever som rettighetssubjekter, og muligens også gi grobunn for solidariske handlinger, slik studien fra Den dominikanske republikk gir uttrykk for. I tillegg vektlegger forskningen at rettighetsopplæring kan være en viktig inngangsport for utvikling av verdier og holdninger, som kan skape økt vilje til å gripe inn i situasjoner hvor grunnleggende rettigheter krenkes.

5.0 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket jeg har benyttet meg av i denne oppgaven forankres i et *postkolonialt perspektiv*, der en gruppe peruanske læreres holdninger, synspunkter og verdier løftes frem. Samtidig er Felisa Tibbits (2002) sine modeller for opplæring i rettigheter sentrale. Modellene gjenspeiler kontraster i hva menneskerettighetsundervisning kan innebære og hva utfallet av denne kan være i ulike kontekster, og modellene belyser perspektiver som jeg mener er relevante for å forklare empiriske resultater i studien.

For å forstå bedre «empowerment» begrepet og dets betydning i en peruansk marginalisert kontekst, vil også Aaron Schutz (2019) og Catherine Broom (2015) sine perspektiver på empowerment og utdanning være sentrale. Begge disse to sistnevnte forfatterne er utdannet pedagoger og jobber i en tradisjon hvor en elevsentrert, aktiv og deltakende undervisning løftes frem som essensielt. Disse vil drøftes videre senere i oppgaven, og kobles til Paulo Freires tanker om *kritisk pedagogikk* samt Deweys ideer om «learning by doing».

5.1 Postkolonialisme

I åpningen til sin diskusjon om postkolonialisme, stiller Robert Young (2020, s. 2) et bemerkelsesverdig, men grunnleggende spørsmål: *Hvorfor er det slik at ting kan se så annerledes ut om du bor i Baghdad eller Benin fremfor i Paris eller Washington?*

Føringene Young legger med et slikt spørsmål er på flere vis grunnleggende i det som i dag blir kalt for postkoloniale studier, og danner også grunnlaget for den postkoloniale tradisjonen denne oppgaven tar utgangspunkt i.

I løpet av 1980 årene var det flere forskere som fikk øynene opp for det som tidligere ble kalt en «colonial discourse analysis». Det disse forfatterskapene identifiserte som «de diskursive aspektene» ved kolonialisme, understrekte ofte en implisitt eller eksplisitt maktskjevhet og språklig-tekstuelle mekanismer som underordnet ikke-vestlige perspektiver og sosiale kategorier i europeisk forfatterskap om den ikke-vestlige verden. Denne tradisjonen har lagt mye av grunnlaget for det faglige velbrukte begrepet «postkolonialisme». På et grunnleggende nivå, defineres postkolonialisme som «a term that represents perspectives critical of or resistant to colonialism or colonial attitudes» (Young, 2020, s. 3). Som en betegnelse på en intellektuell tradisjon er dette et begrep som særlig er knyttet til forholdet mellom Vesten, og det som i dag omtales som den «tredje verden». ¹⁵ Antakelsen om at den

¹⁵ Den tredje verden; gir uttrykk for utviklingslandene i Afrika, Asia og Sør-Amerika. Begrepet har ifølge Leslie Wolf-Philips (1987) vært mye omdiskutert, og gikk på 1970 tallet fra å være et begrep som helst ble brukt

vestlige måten å gjøre ting på alltid er den beste, er arven fra Vestens egen økonomiske militærmakt og dominans, som kolonitiden var en del av, mener Robert Young (Young, 2020). Et viktig aspekt ved postkoloniale studier er derfor å rette fokus mot ikke-vestlige aktørers holdninger, meninger og synspunkter, slik denne oppgaven tar sikte på å gjøre.

I 1978 publiserte den palestinske-amerikanske Edward Said boken *Orientalism: Western Representations of the Orient*.¹⁶ Said har blitt omtalt som en av de mest innflytelsesrike postkoloniale kritikerne, og boken nevnt ovenfor, er blant de mest brukte i det som kan kalles strukturelle analyser av den postkoloniale tradisjonen. Postkolonial teori er en tankesamling som primært er opptatt av å redegjøre for historiske, sosiale og økonomiske virkninger av europeisk kolonistyre rundt om i verden (Elam, 2019), og defineres av Robert Young som:

A conceptual reorientation towards the perspectives of knowlegdes, as well as needs, developed outside the West. It seeks to drive forward ideas of a political practice morally committed to transforming the conditions of exploitation and poverty in which large sections of the worlds population live out their daily lives. (Young, 2020, s. 9)

I *Orientalism* blir behovet for en avkolonialisering av forholdet mellom vestlige og ikke-vestlige mennesker løftet frem. Postkolonialisme kan på denne måten anses både som en politisk og intellektuell bevegelse. Den kenyanske forfatteren Ngugi Thiong brukte i 1986 for første gang begrepet «decolonizing the mind». «Decoloniality» som begrep har for øvrig blitt brukt av flere forskere de siste tiårene, og handler om å rette fokus mot kunnskaper og hverdagspraksiser utenfor de etablerte dominerende maktstrukturene i vestlig eller nordamerikansk tenkning (Young, 2020, s. 38).

I løpet av 1980 tallet ble disse kritikkene, som blant annet akademikere som Edward Said og Homi K. Bhabha fremsatte, innflytelsesrike også i europeisk åndsliv.¹⁷ Forfatterne hadde til felles at de selv ble født og oppvokst i tidligere britiske kolonier, og deres forfatterskap artikulerte deres erfaringer med å vokse opp i et kolonialisert samfunn. Den palestinske-amerikanske akademikeren Edward Said uttalte en gang på 1990 tallet at en av de varige prestasjonene innen postkoloniale studier hvilte i dens konstante kritikk av eurosentrismen; en

innenfor akademiske debatter, til etter hvert å bli et dagligdags begrep i populære og periodiske presse og nyhetssendinger.

¹⁶ I første norske oversettelse av Anne Aabakken (1994) med tittel *Orientalismen: Vestlige oppfatninger av Orienten* utgitt av JW. Cappelen Forlag.

¹⁷ Homi K. Bhabha, en indisk litteratur og kulturkritiker, er en innflytelsesrik skikkelse innenfor postkoloniale studier. Hans «Of Mimicry and Man: The ambivalence of Colonial Discourse» er et eksempel på hans forfatterskap.

kritikk som innebar å redegjøre og ta høyde for de perspektiver som fantes utenfor de vestlige landegrensene (Young, 2020).

5.2 Empowerment og utdanning

Kritisk tenkning og refleksjon løftes ofte frem som viktige komponenter når forskere og pedagoger snakker om og argumenterer for empowerment og utdanning. Empowerment har av pedagogen Aaron Schutz (2019, s. 1) blitt omtalt som noe som «a buzzword», og har de siste årene vist seg å være et populært begrep i en rekke kretser, både nasjonalt og internasjonalt. Tiltak og strategiplaner for å fremme empowerment har dukket opp i flere tjenestearenaer, slik som i helsetjenesten¹⁸, bedriftsledelse, sosialt arbeid, økonomi og i skolesektoren, hvor de mest brukte oversettelsene til norsk er «myndiggjøring» eller «egenkraftsmobilisering» (Språkrådet, 2018).

Empowerment som begrep, viser til ulike kontekster og prosesser der mennesker blir bevisst egen livssituasjon, og hvor individer blir i stand til å mobilisere de ressurser og krefter som trengs for å «determine his or her own destiny» (Pacho, 2014, s. 292). På et mer detaljert plan er empowerment-begrepet satt sammen av to komponenter. På den ene siden viser ordet «em» på latinsk, til det å «put in or into», samtidig som begrepet «power» defineres som «the ability or capacity to do something or act in a particular way» (Schutz, 2019, s. 1). På denne måten handler empowerment på et mer grunnleggende nivå om å gjøre et individ eller en gruppe i stand til å gjøre noe, altså *to enable*. Hva som skal gjøres derimot, forklarer Schutz, avhenger og varierer på tvers av felt, kontekst og situasjon (Schutz, 2019, s. 1). En fellesnevner i de fleste empowerment-prosesser er likevel å hjelpe individer i å «change from passive and dependent citizens into more independent, active, responsible and participating citizens» (Pacho, 2014, s. 1). Aktiv deltakelse, slik utsagnet til Pacho illustrerer, løftes frem som et viktig aspekt ved empowerment-prosesser. Catherine Broom argumenterer på sin side også for at utdanningsprosesser «requiere individuals to be active», og at «active behavior» som sådan, derfor «comes from individuals that are empowered» (Broom, 2015, s. 80).

En vanlig antakelse når det gjelder empowerment og utdanning, handler, ifølge Schutz, blant annet om å styrke elever gjennom å «provide them the discrete capacities» som vil kunne «equip individuals to improve their lives and overcome barriers learners may face» (Schutz, 2019, s. 32). Hva disse ferdighetene nøyaktig skal innebære, kan derimot være vanskelig å fastslå. I henvisning til den canadiske professoren Jim Cummins, hevder Schutz, at

¹⁸ «Empowerment» som begrep blir ofte assosiert i norsk sammenheng med helsetjenesten der forfattere som Askheim (2012) har vist seg å være sentrale.

«empowered» elever ofte har blitt omtalt som elever som klarer å «develop the ability, confidence, and motivation to succeed academically» (Cummins i Schutz, 2019, s. 32). Å utelukkende fokusere på å lykkes akademisk kan på én måte forstås som noe snevert. Catherine Broom (2015) fremhever derfor på sin side også viktigheten av «self-efficacy», som på norsk kan oversettes til «mestringstro», noe som kan peke i retning av utviklingen av et positivt selvbilde og troen på at ønskelige handlinger kan oppnå ønskede mål.¹⁹ Brooms perspektiv, sammen med Schutz sin henvisning til Cummins, viser hvordan flere forskere retter fokus mot selvtillit og motivasjon i det de snakker om empowerment. Fra en lærer sin side kan et viktig poeng derfor være å bygge opp under elevers evner og gi dem større kontroll over egne læringsprosesser: «Building confidence develops optimism, which links to action» (Banack et al., 2007, i Broom, 2015, s. 82). Broom vektlegger særlig hvordan lærere kan «provide students with general directions and goals and allow students to direct their own learning» (Broom, 2015, s. 82). Brooms perspektiver på empowerment kan peke i retning av en undervisningspraksis som i stor grad er elevsentrert, og som trolig vil gi elever større medbestemmelsesrett over egne læringsprosesser (Dewey i Bernard et al., 2019).

5.2.2 Kritisk pedagogikk

En sentral skikkelse innenfor feltet empowerment generelt og utdanning spesielt, er slik Schutz ser det, den brasilianske pedagogen Paulo Freire og hans tanker om kritisk pedagogikk og hans standardverk *Pedagogy of the Oppressed* fra 1968.

Freire var født og oppvokst i byen Recife i Brasil. Oppveksten hans var preget av fattigdom, noe som i hans voksne liv resulterte i sterk solidaritet med de ressursvake (Eidsvåg, 2021). Freire mente bøndene i hans egen samtid levde i en slags «trausthetens kultur», og kategoriserte dem som undertrykte. Flere av bøndene han omtalte som undertrykte var analfabeter og kom fra fattige kår på landsbygden. I løpet av 1960 tallet satte derfor Freire i gang et iherdig arbeid med å lære småbønder og landarbeidere rundt om i Brasil å lese og skrive.

Freires pedagogiske metoder skulle etter hvert vise seg å spres over hele Latin-Amerika, hvor en kritikk mot det han kalte «bankundervisning» ble satt i fokus. Den brasilianske pedagogen var sterk motstander av synet på elever som «tomme kontoer» læreren skal fylle der «knowledge is a gift bestowed by those who consider themselves knowledgeable upon those whom they consider to know nothing» (Freire, 2009, s. 164). Undervisningen bør

¹⁹ “Self-efficacy” defineres ifølge psykologen Bandura (1997) som «an individual's belief in his or her capacity to execute behaviors necessary to produce specific performance attainments” (s. 604).

problematisk fremfor å programmere, mente Freire, hvor et viktig poeng er at læreren ikke skal overføre sine tanker til elevene, men heller gjøre dem i stand til å bestemme selv via dialog. Den brasilianske pedagogen løftet slik frem betydningen av en *dialogisk undervisning*, der elevene føler at de er herre over egen tenkning. Elevene må kunne legge frem problemer fra egne liv, slik at disse kan belyses kritisk og mangesidig, og læreren må ikke bare snakke *til* elevene, men også *med* dem (Eidsvåg, 2021). Dialog og samarbeid er altså sentrale poeng hos Freire hvor et sentralt aspekt ved klasseromspraksis vil være det han kaller for en «demokratisk utdanning» der både elever og lærere kan lære av hverandre. I boken *Pedagogy of Solidarity* blir dette illustrert av Freire gjennom et bemerkelsesverdige sitat:

However, the fact that the teacher supposedly knows and the student supposedly does not, does not prevent the teacher from learning during the process of teaching, and the student from teaching, in the process of learning. The beauty of the process is exactly this possibility of re-learning, of exchanging. This is the essence of democratic education. (Freire, 2014 s. 18)

Sitatet ovenfor oppsummerer godt et av Freires hovedpoenger som innebærer at læreren ikke er den som alene utelukkende underviser, men tvert imot en som selv blir undervist i kontinuerlig dialog med elevene. Freires tanker resonnerer godt i Schutz sine perspektiver på empowerment når sistnevnte argumenterer for at «collaboration is the second most influential approach to empowerment» (Schutz, 2019, s. 47). På bakgrunn av Freire og Schutz sine ideer er det mulig å utlede fra perspektivet, at en viktig undervisningspraksis vil være å legge opp til aktiv deltakelse blant elever. Dette kan skje gjennom samarbeid i grupper, debatt og kritiske spørsmål i undervisningen. For at elever skal kunne legge frem problemer fra egne liv blir et viktig poeng at læreren tar høyde for å aktivisere elevens forkunnskaper, og bruker disse aktivt i undervisningen.

En annen sentral handlingsdimensjon hos Freire er *bevisstgjøring*. Å bli bevisst indre og ytre sosiale og politiske prosesser forutsetter at eleven utvikler en kritisk holdning gjennom kritiske spørsmål og refleksjon. Denne bevisstgjøringen, mente Freire, kan ikke skje uten dialog med andre mennesker. Bevisstgjøringen må ta utgangspunkt i relasjonen mellom mennesket og verden, og bygge opp under kjente hverdagslige situasjoner som elever kan kjenne seg igjen i. Det er gjennom å dele erfaringer og tanker i dialog med andre at bevisstgjøring først kan finne sted, og frigjøringsprosesser gradvis kan skyte fart. Som vil bli vist legger lærerne på skolen i Monsefu til stadighet opp til samarbeid, deltakelse, diskusjon og refleksjon i klasserommet. De pedagogiske aktivitetene lærerne iverksetter gir gjennom design og intensjon elever mulighet til å reflektere rundt egne synspunkter, samtidig som de

lytter til andres, hvor de ofte blir bedt om å komme opp med løsninger i fellesskap. Kritisk pedagogikk har gjennom fellesskapet som mål å endre samfunnet, ved å øke politisk bevissthet og ansvarsfølelse, og ved å fremme deltakende holdninger (Strobelt, 2018). Et viktig poeng for at mennesker skal bli bevisst sine muligheter i fellesskapet, og på denne måten bli «myndiggjort», er ifølge Freire, derfor kritisk tenkning og «active learning»; et syn på læring som også kommer til uttrykk hos den amerikanske pedagogen John Dewey.

5.2.3 «Learning by doing»

Et forenklet syn på Deweys perspektiv på læring oppsummeres i det velkjente slagordet «learning by doing». I hans *Democracy and Education*, skriver Dewey (1916/2016), at suksessfulle undervisningsmetoder er metoder som vil «give the pupils something to do, not something to learn; and the doing is of such a nature as to demand thinking, or the intentional noting of connections; learning naturally results» (s. 133). Elever må være aktive og gjøre egne erfaringer, mente Dewey, der hovedtanken var at utdanning må legge til rette for demokratisk deltakelse i samfunnet.

Dewey var opptatt av en erfaringsbasert pedagogikk, der undervisningen bør ta utgangspunkt i elevens forkunnskaper og erfaringer. Dette pedagogiske perspektivet kan også knyttes opp mot et av Tibbits kjerneelementer i MRU, og viser til en velkjent antakelse om at læringsprosesser forsterkes dersom elevens forkunnskaper aktiviseres og brukes i undervisningen. Grunnlaget for Dewey sine tanker ligger først og fremst i troen på at læring skjer gjennom aktiv elevdeltakelse, og viser samtidig til en debatt og kritikk som ble rettet mot det mer tradisjonalistiske synet på utdanning, hvor undervisningen ofte er lærerstyrt og preget av pugging, terping og et utelukkende fokus på å følge lærebøker.²⁰ Et sentralt poeng hos Dewey er at elever heller bør utforske og eksperimentere i klasserommet gjennom problemløsende metoder; et syn på læring som også er å finne hos Catherine Broom: «Using inquiry problem-based methods in classroom that are respectful of students varied abilities and interests, rather than focusing instruction on cramming knowledge into students heads or using traditional teaching strategies, can empower students» (Broom, 2015, s. 85).

5.3 Tibbits tre modeller for menneskerettighetsundervisning

En sentral skikkelse innenfor feltet «empowerment» og undervisning er den amerikanske pedagogen og forskeren Felisa Tibbits. Tibbits forskningsområder inkluderer tema som fred,

²⁰ I pedagogikken skiller man ofte mellom *tradisjonisme* og *progressivisme*. Viktige kjennetegn ved den progressive pedagogikken, som blant annet Dewey representerer, er elevaktivitet, eksperimentering, samarbeid, opplæring til medbestemmelse og utprøving istedenfor pugging og terping, slik den «gamle skolen» ofte hadde tradisjon for (Imsen & Ramberg, 2014).

menneskerettigheter og demokratisk medborgerskap, og hennes studier har de siste årene særlig vist seg å ha en tendens til å rette seg mot postkoloniale samfunn.

På et mer detaljert nivå, skisserte derfor Tibbits på begynnelsen av 2000-tallet, tre ulike generiske modeller for menneskerettighetsundervisning. Disse er ikke nødvendigvis begrenset til skolesektoren, men tar sikte på å fremme menneskerettighetsundervisning i samfunnet generelt, slik også blant journalister, advokater, dommere, politifolk og militære (Tibbits, 2002). Tibbits (2017, s. 2) gjør det nemlig klart at menneskerettighetsundervisningen ikke bare finner sted i den formelle utdanningssektoren, men «also takes place in the training of professionals, such as journalists, teachers and law-enforcement» i ikke-formelle rammer.²¹ Modellene som Tibbits skisserer, gir på hver sin måte uttrykk for målgrupper og strategier for sosial endring og menneskelig utvikling (Tibbits, 2002). Poenget er å redegjøre for, samt å klassifisere hvordan menneskerettighetsundervisning foregår i praksis i ulike kontekster, og å klargjøre dens kobling med sosial endring, både i den formelle og ikke-formelle sektoren. Karakteristisk for modellene er at de til sammen former en «læringspyramide», der alle nivåene er gjensidig forsterkende (Tibbits, 2002, 2017). Modellene fokuserer på utfallet av menneskerettighetsundervisning, men gir på sett og vis ikke veiledning når det gjelder hvordan resultatene faktisk kan oppnås (Robinson et al., 2018).

5.2.1 Verdi – og bevissthetsmodellen

I modellen for verdier og bevissthet, som er det første steget i læringspyramiden til Tibbits, er hovedfokuset å overføre grunnleggende kunnskaper om menneskerettighetsspørsmål samt å fremme demokratiske verdier. Typisk innenfor denne modellen, er ifølge Tibbits, informasjon om menneskerettighetenes historie, dens instrumenter og beskyttelsesmekanismer samt internasjonale menneskerettighetsbrudd og problemer (Tibbits, 2002). På denne måten kan verdi- og bevissthetsmodellen knyttes opp mot tanken om opplæring om rettigheter, slik det går frem i FNs forklaring av menneskerettighetsundervisning som «education about human rights, which includes providing knowledge and understanding of human rights norms and principles» (General Assembly, 2012 s. 3).

Det finnes i denne modellen ingen spesifikk teori om endring, og elevene oppfordres ikke eksplisitt til å iverksette tiltak for å redusere menneskerettighetsbrudd. Et viktig poeng er at «learners are made to be ‘critical consumers’ of human rights» (Tibbits, 2002, s. 6). På denne

²¹ Dette forklarer bedre hvorfor «accountability-modellen», som jeg vil forklare nærmere senere, kanskje ikke er så relevant for grunnskoleundervisning. Jeg velger likevel å nevne den i kapitlet, da den i stor grad omhandler aktørers, i dette tilfellet om læreres forståelser, for rettighetsdimensjoner i sin profesjon.

måten kan man hevde at modellen i stor grad dreier seg om å skape bevissthet, mer enn å oppfordre til handling.

Basert på denne modellen vil materiale knyttet til eksisterende undervisningsopplegg om samfunnsopplæring, historie og samfunnsfag falle under definisjonen. Det å lære om menneskerettighetenes grunnlag og de prinsipper og verdier som rettighetene bygger opp under, er en viktig del av undervisningen. Det samme er FNs konvensjoner og traktater som er essensielle for å danne seg en helhetlig forståelse av menneskerettighetene (Tibbits, 2002, s. 5-7).

5.2.2 Ansvarlighetsmodellen

I ansvarlighetsmodellen er et sentralt poeng at «the learners will be directly involved in the protection of individual and groups rights, and that the violation of rights therefore is seen as inherent to their work» (Tibbits, 2002, s. 8). I denne modellen er teorien om endring i stor grad knyttet til individet og vedkommende sin profesjonelle rolle. Slik Tibbits eksplisitt presiserer, «the related theory of change is that learners who successfully absorb the goals of the HRE-program and find them relevant for their work life may have changed behaviours that result in the reduction of human rights violations» (Tibbits, 2017, s. 8). I en skolekontekst er antakelsen dermed at lærere anerkjenner, og genuint har interesse av å opprettholde og beskytte elevs rettigheter for å iverksette tiltak når disse krenkes (Robinson et al., 2018).

5.2.3 Transformasjonsmodellen

Denne siste tilnærmingen til menneskerettighetsundervisning er rettet mot utvikling av holdninger og atferd som respekterer menneskerettigheter, og fokuserer på en helhetlig utvikling av samfunn, hvor både institusjoner og sosiale relasjoner er basert på menneskerettigheter (Tibbits, 2002). En slik tilnærming til rettighetsopplæring er ifølge Tibbits ofte å finne i post-koloniale samfunn, der folk gjerne har vært vitne til menneskerettighetsbrudd. «This transformation model assumes that the learner has personal experiences that can be seen as human rights violations» (Tibbits, 2002, s. 9). I denne tilnærmingen til MRU anses menneskerettighetsundervisning som et verktøy for sårbare grupper og individer til å beskytte seg selv fra undertrykkelse, og den kan slik knyttes til «frigjøringspedagogikken» til Freire, som jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven.

«Transformative action» og «kritisk teori» er sentrale begreper i transformasjonsmodellen. I samme tradisjon som Tibbits, fremhever Bajaj (2011, 2016) ideen om «human rights education for transformative action». Modellene til begge forfatterne har til felles at de ønsker å legge forholdene til rette for samfunnsendring nedenfra gjennom utdanning. Bajaj skriver at

modellen hennes derfor «contains cognitive, affective and action-oriented elements» (Bajaj, 2016, s. 10). Tibbits hevder også på sin side at «HRE methodologies incorporate critical pedagogy and involve critical reflection on society and conditions that result in injustice» (Tibbits, 2002, s. 8).

Hos begge forfatterne trekkes personlig empowerment frem som et ønsket utfall ved undervisningen. Tibbits mener en av hovedstrategiene er «personal empowerment leading towards activism for change» (Tibbits, 2002, s. 8), hvor hun setter individ, samfunn og endring i direkte relasjon til hverandre. I dette arbeidet løftes særlig selvrefleksjon og konflikthåndtering frem som viktige faktorer læreren må ta høyde for i undervisningen. I tillegg til utvikling av slik «self-empowerment», påpeker Magendzo (2017), at utvikling av solidaritet og empati også er sentrale aspekt ved transformasjonsmodellen; et perspektiv som resonnerer godt med lærerne i Monsefu sine tanker om rettighetsopplæring.

5.4 Oppsummering av teori

Jeg har i dette kapitlet gjort rede for de teoretiske perspektivene som til sammen utgjør grunnlaget for senere analyser og for å kunne besvare oppgavens overordnede problemstilling. Analysen av datamaterialet vil slik derfor forankres i en postkolonial tradisjon, der målet er å rette fokus mot en gruppe peruanske læreres undervisningspraksiser og deres perspektiver på opplæring «om, for og gjennom» rettigheter. Tibbits modeller for menneskerettighetsundervisning vil brukes til å drøfte funnene i intervjuet og observasjonene gjort på skolen. I tillegg vil Aaron Schutz (2019) og Catherine Broom (2015) sine perspektiver på empowerment og utdanning være sentrale, hvor Freires ideer om kritisk pedagogikk og Deweys tanker om «learning by doing» vil være relevante for diskusjonen om empowerment som en dimensjon ved menneskerettighetsundervisningen i Peru.

6.0 Analyse og drøfting av funn

For å skape oversikt over datamaterialet vil funnene i denne delen av oppgaven presenteres i to deler. Jeg vil i første del av kapittelet ta sikte på å drøfte sentrale begreper som lærerne i Peru bruker når de snakker om opplæring «om, for og gjennom» rettigheter. Her vil jeg ta utgangspunkt i det semistrukturerte fokusgruppeintervjuet på Zoom samt et par uformelle samtaler i felten, og presentere viktige funn gjennom direkte sitater og utsagn ifra informantene. I delkapittelet med tittelen «i felten» inngår også direkte observasjoner gjort i tilknytning til skolen, samt en rekke uformelle samtaler som sammen kan bidra til å belyse og forstå skolesettingen og undervisningspraksisen i Monsefu bedre.

6.1 En lærervirkelighet i Peru

Å samtale med lærerne har bidratt til å belyse en rekke forhold som preger lærervirkeligheten i Monsefu, og som kan gi en pekepinn på hvilke verdier som til grunn for arbeidet som blir gjort på skolen. I det jeg spør lærerne innledningsvis under fokusgruppeintervjuet om hvilke verdier de mener er de viktigste barna bør ta med seg etter endt skolegang, svarer én av informantene konstant:

Det må være solidaritet. Åpenhet. Forpliktelse og lagånd. Jeg tror at en person med disse verdiene kan være forberedt på å hjelpe og på å kunne drive lokalsamfunnene og familiene sine videre. Hvis det ikke finnes solidaritet, åpenhet og forpliktelse, hvis det ikke finnes lagånd, kan ingenting drives frem.

Sitatet ovenfor viser sentrale trekk ved det lærerne i Monsefu snakker om når de reflekterer rundt og diskuterer læreryrket, verdigrunnlag, rettighetsforståelse og utdanningspolitikken i Peru. Under intervjuene med lærerne i Monsefu, og den påfølgende analysen av materiale, trådte begreper som «*respeto*» (respekt), «*solidaridad*» (solidaritet) og «*valorar*» (å verdsette) sammen frem som viktige elementer, i måten opplæring «om, for og gjennom» rettigheter ble diskutert på.

For å illustrere dette bedre, er det mulig å trekke frem en rekke uttalelser fra informantene i studien. Én av lærerne jeg møtte i Monsefu uttalte «For meg er respekt fundamentalt, da det er en verdi du kan sette i praksis på alle områder». Sett i lys av tidligere forskning antyder den amerikanske professoren Gabriel Velez (2017) at «respekt» blant annet er et gjennomgående begrep i peruanske forståelser av menneskerettigheter. Med bakgrunn i en studie han gjennomførte på ulike skoler i det sørlige Peru, skriver Velez: «Importantly, the theme of respect crossed school and gender categories (aswell as their intersections); adolescents

from different backgrounds invoked respect as mutual and critical for maintaining social fabric» (Velez, 2017, s. 12). Velez sine funn kan synes å være overførbare, også når det gjelder lærerne i Monsefu sin forståelse av rettighetsbegrepet, samt når det gjelder de pedagogiske aspektene knyttet til dette. Da jeg spør lærerne om hvilke verdier de anser som viktige å overføre til elevene gjennom opplæringen, svarer én av informantene følgende:

De verdiene vi ønsker å overføre til eleven er læring gjennom respekt. Respekt, og særlig nå i denne epoken inkludering. At de lærer å ikke diskriminere og å verdsette.

Samtidig som begrepet «respekt» nevnes ved flere anledninger, vektlegger lærerne i Monsefu at det er vanskelig å kun velge én verdi. Lærerne er enige om at i tillegg til sentrale verdier som respekt og solidaritet, er også «*empatia*» (empati) og «*responsabilidad*» (ansvar) viktige verdier som det kontinuerlig arbeides med på kryss og tvers av fag på skolen.

Under fokusgruppeintervjuet forteller informantene om den digitale læringsplattformen «*aprendo en casa*», på norsk oversatt som «jeg lærer hjemme», som er et digitalt undervisningsopplegg elevene har fulgt og fortsatt følger under Covid-19 pandemien. «*Aprendo en casa*» kommuniseres gjennom tre ulike kanaler; på nettet, på TV og gjennom radio, og er basert på den overordnede nasjonale læreplanen. Læringsplattformen ble lansert av utdanningsdepartementet i 2020, og består av korte videoer på 20-30 minutter hvor spesifikke aktuelle temaer blir satt på dagsorden. Undervisningsprogrammet handler blant annet om «*inclusion*» (inkludering). Én av lærerne fortalte at:

For eksempel programmene som vi har hatt, som «Aprendo en casa» handler om inkludering. Barns rettigheter, at alle, både kvinner og barn, har samme rettigheter og samme kvaliteter. Så en av hovedverdiene som vi forsøker å overføre til elevene er respekt. Respekt og likhet for kjønn. Og at vi lærer å verdsette hverandre for handlingene våre. Og inkludere de barna som vi på en eller måte ser på som annerledes. Som ikke akkurat har en handikap, men som har andre ferdigheter enn våre egne.

Igjen blir begrepet «respekt» trukket frem, samtidig som det å «verdsette» lanseres som et tilstøtende begrep. Begge disse begrepene bringes ofte på banen når lærerne diskuterer MRU. For å kaste lys over selve undervisningspraksisen deres og aktiviteter som forekommer i klasserommet, forsøker jeg ved flere anledninger å ta opp i våre diskusjoner hvordan det arbeides rent praktisk med utforming av de holdningene og verdiene som lærerne til stadighet nevner. Under fokusgruppeintervjuet blir diskriminering av kvinner et tema flere av

informantene bringer på banen. Én av lærerne uttalte at «her i Monsefu er machismoen veldig sterk. Folket er veldig machistisk, som mer enn alt vises i aktivitetene i hjemmene». Lærerne forteller at det ikke er uvanlig at en ektemann har flere elskere, og at det ofte forekommer kvinnedrap. Samtidig presiserer den ene informanten at dersom en kvinne anmelder en mann for misbruk, vil hun bli ignorert. Én av lærerne trekker frem retten til liv som en av de viktigste og mest grunnleggende rettighetene i Peru; en uttalelse som kan tyde på at informantene mine kan anse sin egen eksistensielle sikkerhet i samfunnet som lav. Uttalelsen resonnerer for øvrig godt med den beskrivelsen av kvinners levevilkår en artikkel fra den lokale avisen «LaRepublica» skisserer. Der går det frem at det mellom 2015 og 2020 forekom 800 «femicidios» i landet (INEI i LaRepublica, 2020). Etter å ha snakket mye om kvinnesyn og om landets problematikk knyttet til denne «machismoen», spør jeg lærerne:

Hvis du hadde en elev som du hørte kom med en machistisk kommentar til en medelev, hva ville du da ha gjort?

Vet du hva som hjelper mye, Malin? Rollespill. Der barna kan visualisere. Der de kan reflektere rundt hvordan. Dette er en måte å jobbe på i skolen. Dette er integrert i læreplanen.

Det går ikke lang tid før en annen informant skyter inn og legger til at:

Gjennom rollespill kan de komme frem til en refleksjon. Jeg tror at den mest effektive strategien er rollespill, fordi det tillater på en eller måten, at barnet identifiserer seg, og at det gjennom rollespillet kan komme frem til en refleksjon.

En annen lærer sier at hun i en slik situasjon ville ha innført en aktivitet for å se nærmere på «hvor en slik kommentar egentlig kommer fra». Hun vektlegger arbeid i grupper og trekker frem «*empatia*» som en måte å jobbe gjennom problemsituasjonen på. Dette er en prosess hvor elever gis rom for, og bør stille seg selv spørsmålet «Hvordan hadde jeg følt meg?» dersom de selv hadde opplevd å få en slik kommentar.

Begge disse lærerens foretrukne respons kan ses i lys av Tibbits utgreiinger om opplæring for rettigheter samt transformasjonsmodellen, hvor utvikling av empati nevnes som et stikkord. Samtidig har lærerens synspunkter mye til felles med Monica Bajajs (2011) tanker om «HRE for coexistence». «HRE for coexistence» handler ifølge Bajaj (2011, s. 492) om konfliktløsning, og om å «creating greater empathy and understanding». Menneskerettighetsundervisning blir i tilnærmingen til Bajaj sett på som «healing and

reconciliation», og er å ofte å finne i postkoloniale samfunn (Bajaj, 2011, s. 463). Målet er det Bajaj kaller for «mutual understanding» og «social cohesion», og hennes ideer kan knyttes opp mot flere av de pedagogiske strategiene som blir brukt på skolen i Monsefu. Det å bruke rollespill i undervisningen kan blant annet gjøre det lettere for elevene å leve seg inn i andres situasjoner, og kan være et verktøy for å styrke elevenes empatiske evner (Leming, 2016). Rollespill som pedagogisk verktøy kan fremme sosialt samspill og gi en annen dybde i læringen ved at elever selv får kjenne på kroppen hva det betyr å være i ulike roller, og ved at de gis muligheten til å se en sak fra en annen synsvinkel. Målet med rollespill er ifølge Leming, nettopp, at elevens referanserammer utfordres og at studentene skal klare å forstå fenomener ved hjelp av ulike perspektiver (Leming, 2016).

Blant MRU forskere er det enighet om at læring *gjennom* og *for* rettigheter innebærer deltakende pedagogiske aktiviteter som tar sikte på å fange opp elevens allerede eksisterende kunnskaper og erfaringer (Bajaj, 2011; Tibbits, 2017). Spesifikt nevner også Bajaj, at opplæring *for* rettigheter dreier seg om å «fostering learns ability to speak out and act in the face of injustice» (Bajaj, 2016, s. 12). På lik linje med Tibbits og Bajaj trekker lærerne på skolen i Monsefu også frem aktiv deltakelse som et viktig aspekt ved rettighetsundervisningen. Dette kan for øvrig settes i sammenheng med refleksjon hvor debatt og dialog lett kan forekomme.

Aktiv deltakelse og rom for refleksjon kan også ses i lys av Tibbits transformasjonsmodell. Transformasjonsmodellen søker blant annet «pedagogical techniques that involve self-reflection (Al Faruque, 2019, s. 22). Informantene mine nevner ved flere anledninger viktigheten av å reflektere over, og «*analizar*» (analysere) hverdagslige problemer og dilemma som kan oppstå på skolen og i hjemmet. Derfor arbeides det for eksempel mye med konfliktløsning.

Vi jobber mye med caser. Spesifikke caser. For eksempel av denne typen rettighet. Dette med machismo. Her i Monsefu er machismoen sterk. Som mer enn alt vises i aktivitetene i hjemmet. En mann kan ikke sope. Ektemannen kan ha flere kvinner. Og i denne atmosfæren vokser barna opp. Og med dette kommer vi ikke til å forandre dette over natten. Men vi kan skape en annerledes ide.

I arbeidet med konfliktløsning bruker lærerne ofte caser, noe som også ble synlig under tiden min på skolen. På skolen i Monsefu har elevene det nasjonale tilleggsfaget «Tutoria» opptil flere ganger i uken. Målet med dette faget er en slags pedagogisk veiledning, der fokuset er å

styrkes elevenes utvikling sosiale og personlige utvikling. Én av informantene ga meg en grundig innføring i hvilke temaer som tas opp i dette faget, og viste meg en video som nylig ble brukt som en del av «aprendo en casa» opplegget. Videoen har temaet «Es mejor hablar que callar», som på norsk kan oversettes som «Det er bedre å snakke enn å tie stille», og setter seksuell trakassering på dagsorden. Videoen er basert på caser som illustrerer situasjoner elevene kan kjenne seg igjen i. Casene er historier fra en gruppe peruanske tenåringer som forteller om sine egne erfaringer og spørsmål knyttet til temaet. Den digitale foreleseren leder elevene gjennom de ulike casene, og mot slutten av videoen presenteres en slide med fire spørsmål som elevene blir bedt om å svare på. Den digitale undervisningsseansen er et av flere eksempler på hvordan det i fagene «Tutoria» og «Personal Social» arbeides med caser når sosiale problemer skal drøftes.

Den amerikanske sosiologen Jack Mesriow (2009) lanserte rundt tusenårsskiftet begrepet «transformativ learning», som har flere likhetstrekk med Tibbits transformasjonsmodell og som kan ses i lys av flere av de pedagogiske oppleggene lærerne organiserer. Tibbits skriver at «in this approach HRE methodologies are associated with transformative and emancipatory learning» (Bajaj i Tibbits, 2017, s. 8). «I en læringsprosess vil derfor både erfaring, mening og refleksjon være viktige komponenter», påpeker Lemming (Lemming, 2012, under avsnittet «Perspektiver og begreper for å forstå læringsprosessene i rollespill). Utgangspunktet for teorien om transformativ læring er at mennesker søker etter å skape mening gjennom de erfaringene de selv har. Mesriow legger vekt på kritisk refleksjon og dialog, og hevder at transformativ læring er en form for metakognitiv resonering ettersom det innebærer å bli seg selv bevisst, ta stilling til og revidere sine referanserammer (Hatlevik, 2018, s. 389). MRU for transformative action «is rooted in the concepts of agency and solidarity», (Bajaj, 2011, s. 493), og er rettet mot samarbeid på tvers av grupper som effektivt kan resultere i større respekt for menneskerettigheter.

6.2 I felten i Peru

I tiden min på skolen i Monsefu kom lærerens fokus på «respekt» og «solidaritet» tydelig til syne i klasserommet gjennom en rekke pedagogiske aktiviteter slik som rollespill, konflikthåndteringsoppgaver og lek. De pedagogiske oppleggene lærerne iverksetter kan fremme aktiv deltakelse, sosialt samspill og kritisk tenkning, og bidra til å bemyndiggjøre barn og unge i Monsefu som rettighetshavere.

6.2.1 Utdanning for respekt og solidaritet

Klokken 0900 om morgenen, på en liten barneskole utenfor byen Monsefu, står barna klar for sin første undervisningsøkt etter 2 år med pandemi og nedstenging. Noen av barna har blitt plukket opp langs veikanten på vei fra barnehjemmet. Andre kommer hånd i hånd med sine søsken og foreldre med munnbindet på og antibacflasken rundt halsen. Det er sommer i Monsefu, og svetten renner i pannen på de fleste. Det er krevende å holde munnbindet på i 30 varmegrader, men til tross for den nye og annerledes tilværelsen på skolen, er det ingen av barna som klager eller kommenterer de nye restriksjonene de nå må forholde seg til. I ett av klasserommene i Monsefu, i den relativt smale skolebygningen, henger det en stor plakate med påskriften «normas de convivencia, som på norsk kan oversettes om «regler for samvær».



Bilde 1: Bilde av «las normas de convivencia».

Riktignok hang denne plakaten her også før pandemien startet, men den er for lærerne og undervisningspraksisen ved skolen like viktig nå, om ikke desto viktigere, i en tid der samvær helst skal unngås. Plakaten, som alltid er å finne på murveggen helt fremme i klasserommet, kommuniserer effektivt det som kan stå som kjernen i lærernes syn på gode læringsrelasjoner. To punkter er skrevet med store bokstaver på to hvite ark: «rekk opp hånden», og «respekter andres meninger», slik bildet ovenfor illustrerer. På andre siden av tavlen henger det et stort ark der det står «hva skal vi gjøre i dag?» og «læringsformål» som fungerer som «templates» hvor tema byttes ut alt etter hva som står på dagens agenda. I klasserommet i Peru er det

heller ikke umulig å legge merke til den store tegningen med overskriften «Gud er vår far» . Undervisningsøktene i Monsefu starter ofte med en kort bønn der elevene blir bedt om å vise sin takknemmelighet ovenfor Gud før timen går i gang. Helt fremme ved tavlen henger også en liten blå plakate der det står «la oss lære å leve sammen» med utsagnet «jeg har rett til rekreasjon i et sunt og lykkelig miljø» plassert under. Utsagnet «jeg har rett til rekreasjon i et sunt og lykkelig miljø» har klare referanser til FNs barnekonvensjon (1989), og blir på skolen i Monsefu satt opp mot «coexistence» da det å «lære å leve sammen» i dette tilfellet knyttes opp mot tydelig formulerte rettigheter.

6.2.2 «Personal Social» som arena for rettighetsopplæring

Lærernes fokus respekt og solidaritet kommer særlig til uttrykk i faget «Personal Social», der det å anerkjenne både seg selv og andre som rettighetssubjekter er et viktig aspekt. I den nåværende læreplanen for barnetrinnet (Ministerio de educacion, u.å), går det frem at ett av fagets hovedmål er at elevene utvikler respekt og toleranse, samt at de lærer å anerkjenne enkeltindivers grunnleggende rettigheter.

Hvert fag, eller «area», slik det for øvrig går frem i den peruanske læreplanen, består av ulike kompetansemål og tverrfaglige tema. Disse skal ifølge læreplanen oppmuntre elevene til å handle etisk i samsvar med sentrale holdninger og verdier. Andre fag elevene har på barnetrinnet, er religion, gym, engelsk, spansk og musikk. I tillegg har elevene i Peru faget «Ciencia y Tecnologia», som på mange måter kan sammenlignes med naturfag, og «Arte y Cultura», som har flere likhetstrekk med kunst og håndverksfaget i Norge. Noen av de sentrale tverrfaglige temaene som går igjen i disse fagene er interkulturalitet, rettigheter, likestilling og mangfold. Under punktet «rettigheter», går det frem at elevene skal lære å kreve og beskytte både individuelle og kollektive rettigheter.

Faget «Personal Social» handler, slik en av lærerne forklarte, «om samfunnet, om plikter, normer og rettigheter», og som en annen lærer presiserte: «Dersom du er en god borger, vet du dine plikter og rettigheter». Under fagets kompetansemål blir det presisert, at elevene skal lære å leve sammen og delta i et demokratisk samfunn. «Construcion de la identidad y de la convivencia democratica», er et viktig poeng. På norsk kan dette oversettes som «Identitetsbygging og utvikling av demokratisk medborgerskap». Lærerne forklarer inngående, at et av hovedtemaene i «Personal Social» er arbeid med reglene for samvær. I dette ligger blant annet det å kunne si takk, unnskyld og å be om tillatelse. Dette er hva lærerne på skolen omtaler som «de magiske ordene».

6.2.3 De magiske ordene

I en av undervisningsøktene jeg observerte i tredje klasse, reiser en av elevene seg opp fordi han må på toalettet. Det går ikke lang tid før han får en tydelig beskjed fra læreren. Dersom han må tisse, må han ikke glemme det magiske ordet «Permiso». 9-åringen ber umiddelbart om unnskyldning, og spør læreren forsiktig om han kan forlate klasserommet.



Bilde 2: «Las palabras mágicas» i klasserom i Monsefu.

Dette er ikke først gang jeg hører snakk om «de magiske ordene» på skolen i Monsefu. Av nysgjerrighet spør jeg derfor læreren etter timen, om hun kan forklare meg hva de såkalte magiske ordene handler om. Hun forteller meg at det finnes seks grunnleggende «magiske» ord; «*por favor*» (vær så snill), «*gracias*» (takk) og «*permiso*» (tillatelse), «*te quiero*» (jeg er glad i deg), «*disculpa*» (unnskyld), «*buenos dias*» (god morgen), og hun beskriver disse som en viktig del av det pedagogiske arbeidet på skolen. Bak i klasserommet henger ordene på en stor plakat for slik å minne elevene på de viktige «*normas de convivencia*» før og under undervisningsøktene. Lærerne forteller at det blant annet arbeides kontinuerlig med å lære elevene å rekke opp hånden dersom de har noe på hjertet. Allerede på «*inicial*», det vil si på førskolen med de aller yngste barna, legges grunnlaget for dette arbeidet. Én av lærerne

forteller at hun i faget «Personal Social», kan bruke hele timer på å arbeide med én spesifikk «norma de convivencia». Dette arbeidet knyttet til «permiso», «gracias» og «por favor», kobler undervisningen, sammen med det øvrige arbeidet på skolen, opp mot opplæring for rettigheter, hvor det som står i fokus er å legge til rette for at barn og unge kan nyte fritt av sine rettigheter.

6.2.4 «Somos el futuro en el mundo»

Litt ut på morgenen, etter at alle barna har vasket hender i den lille baljen med vann som er plassert utenfor klasserommet, ønsker læreren i en første klasse elevene velkomne tilbake på skolebenken etter to år med en «haltende» og kaotisk hjemmeundervisning. Læreren ber elevene presentere seg, og introduserer meg som en god venn fra Norge som er kommet for å tilbringe tid sammen med barna. Timen kommer fort i gang, og læreren forklarer dagens økt ved å henge opp dagens læringsmål på tavlen. «I dag skal vi presentere våre rettigheter gjennom et veggmaleri», står det øverst, under den fargerike overskriften «Bienvenidos» (velkommen). Bilder, tegninger og illustrasjoner er en viktig del av det pedagogiske arbeidet på skolen. Det visuelle blir ofte brukt for å skape innlevelse og engasjement, blant annet gjennom å representere ulike situasjoner som elevene kan relatere til, slik bilde nummer to nedenfor viser.



Bilde 3: Tavle i klasserom i Monsefu.

Kort tid etter at hun presenterer dagens agenda, slår læreren i første klasse hendene hardt sammen med et smil rundt munnen imens hun stiller elevene et bemerkelsesverdig spørsmål «Hvorfor tror dere at dere er fremtiden i verden»? «Fordi dere skal plante» fortsetter hun, i det hun forklarer hvordan barna gjennom livet kommer til å «sembrar» (plante) ved å legge igjen små frø på jorden. Metaforen læreren bruker her handler åpenbart om barns utvikling, og om hvordan elevene kan utgjøre en forskjell i sitt lokalsamfunn og i samfunnet generelt. Det går deretter ikke lang tid før syvåringene blir bedt om å gå ut på fotballbanen. Læreren forklarer at elevene skal gjøre en viktig øvelse. Et teppe blir brettet ut og elevene blir bedt om å ta tak i det før hun legger en ball oppå. Øvelsen går ut på å sørge for på at ballen ikke faller ut av teppet. Dersom ballen sklir ut, noe den jo gjør som følge av «uhell» eller elevenes strategiske «spill av spillet», må barna gi et eksempel på en rettighet. «Mencione un derecho mi amor», «Nevn en rettighet kjære», sier læreren ivrig i det ballen faller og triller ut mot fotballmålet.



Bilde 4: Illustrasjon av «mine rettigheter» gjennom et visuelt undervisningsopplegg.

«Derecho a la familia», svarer ett av barna, som på norsk kan oversettes som «retten til å ha en familie». Noen elever trekker frem rett til utdanning. Andre nevner også retten til god helse. Kort tid etter blir seksåringene bedt om å trekke tilbake i klasserommet hvor de bes om å trekke et bilde. Hvert bilde representerer en rettighet, og målet er å lage en plakat med alle

rettighetene som til slutt skal henges opp på tavlen. Bildene viser til spesifikke situasjoner og læreren spør entusiastisk hva elevene ser. Til slutt blir de ulike illustrasjonene hengt opp på tavlen under overskriften «mine rettigheter». Blant rettighetene som blir plassert under den oransje overskriften finner vi retten til liv, retten til å leke, rett til å ikke bli mishandlet, og retten til kunne utrykke seg og delta. Rettighetene som blir trukket frem gir uttrykk for hvilke rettigheter læreren i første klasse anser som sentrale i det peruanske samfunnet, og kan ses i lys av en sosiokulturell kontekst, som jeg tidligere i oppgaven har vært inne på. Eksempelvis viser én av illustrasjonene en baby i mors mage. Babyen holder et skilt i hånden der det står «jeg har også rettigheter», og læreren spør elevene med iver hvorfor babyen ser så trist ut. «Fordi moren ikke vil ha henne», forklarer hun dem, før hun oppfordrer barna til å reflektere rundt hvor vidt dette er rettferdig. I en europeisk kontekst ville kanskje «retten til liv» blitt forbundet med dødsstraff, men det er tydelig at «retten til liv» i Peru også har å gjøre med selvbestemt abort.²²

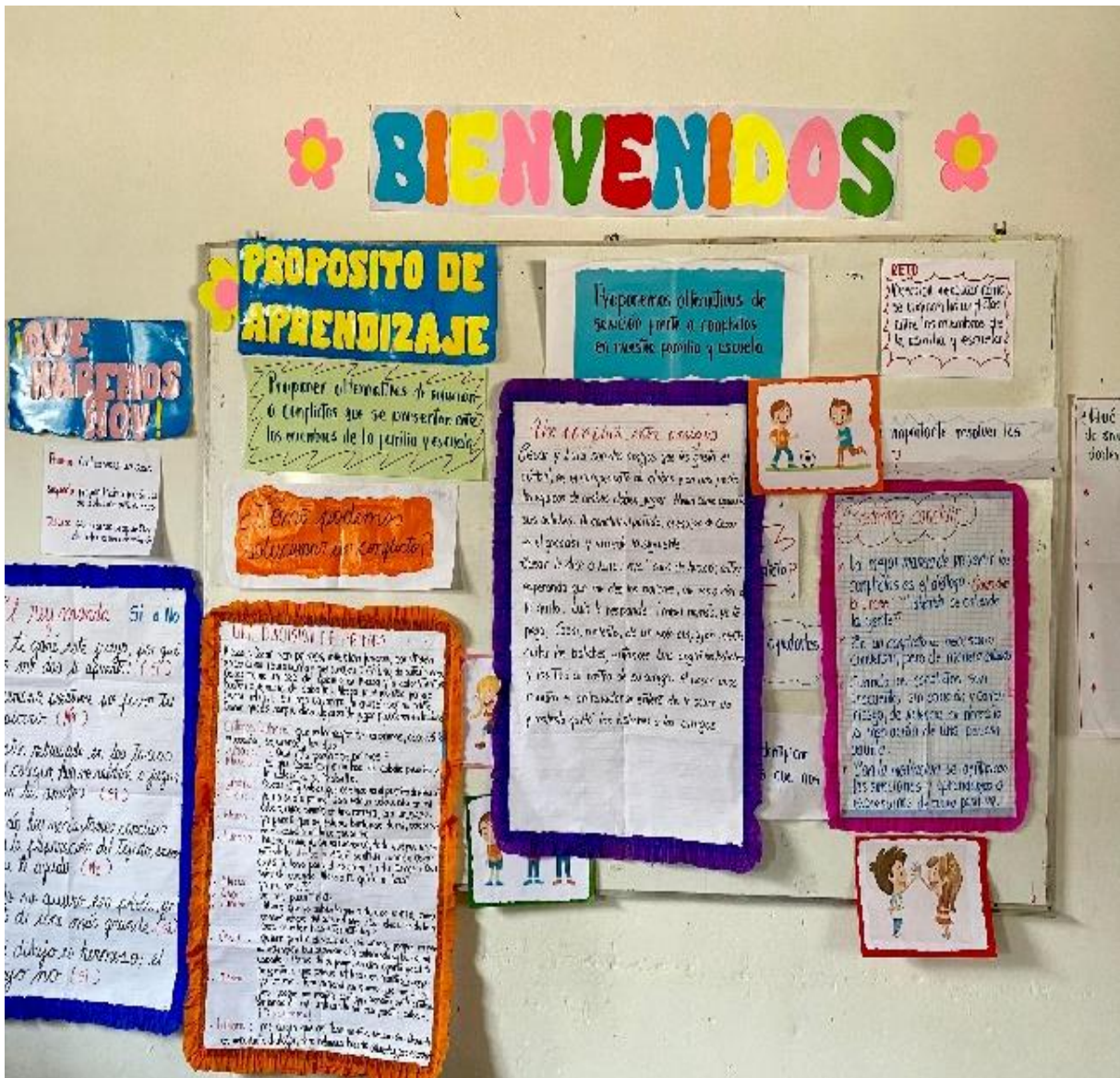
Bildet ved siden av illustrerer «retten til familie», noe som kan ses i lys av det faktum at flere av barna på skolen bor på barnehjemmet tilknyttet prosjektet. Jeg har tidligere i oppgaven sett på hvordan fattigdom og kriminalitet preger det overordnede sikkerhetsbildet i landet. De nyeste sifrene fra INEI indikerer at 30% av den peruanske befolkningen levde i fattigdom i 2020, der 5,1% var å beregne som «ekstremt fattige» (INEI, 2021). Dårlig utbygd infrastruktur, skjevfordeling av ressurser og et korrupt styre, er bare noen av flere eksempler på faktorer som kan bidra til at det å ha en familie ikke er en selvfølge for alle barn i Peru, og hvorfor «retten til familie» derfor blir løftet frem i dette kreative veggmaleriet i første klasse.

6.2.5 Arbeid med caser

Tvers over fotballbanen, i den andre enden av den hvite robuste skolebygningen, bruker læreren i en fjerde klasse ulike caser for å skape engasjement og debatt blant elevene. Casene skal vise seg å være et viktig pedagogisk verktøy for å bygge opp under verdier som respekt og solidaritet, og for å «ponerse los zapatos del otro» (å kunne ta på seg den andre sin sko), slik en av lærerne påpekte eksplisitt.

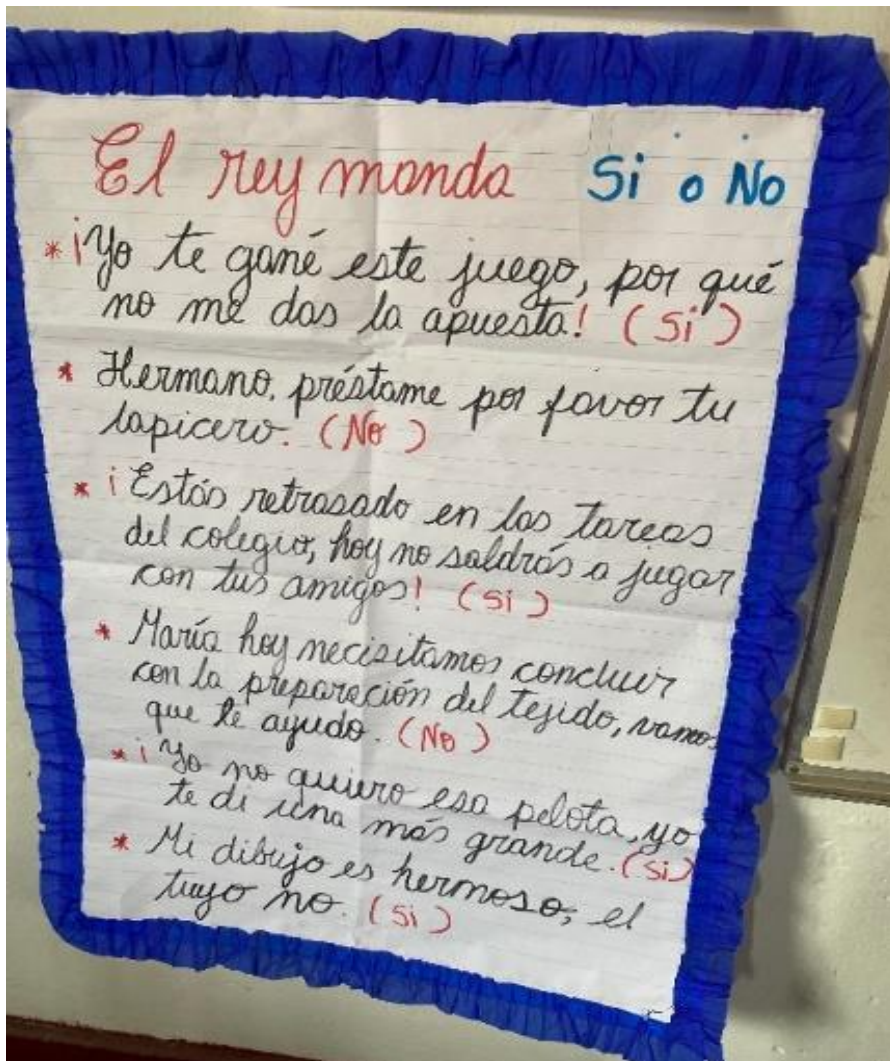
²² Selvbestemt abort er som i flere andre latin-amerikanske land ulovlig i Peru, noe som kan knyttes til religionens rolle i samfunnet. En stor del av Perus befolkning anser seg selv som katolikker, og under oppholdet mitt i Peru uttrykte flere av informantene mine at tema som abort og homofili kan oppleves som kontroversielle.

Før timen starter blir dagens tema og læringsmål hengt opp på tavlen. «Cómo podemos solucionar un conflicto?» eller «Hvordan kan vi løse en konflikt?» er dagens emne, og tavlen skal straks vise seg å bli dekorert med en rekke hverdagslige situasjoner som elevene blir bedt om å drøfte. Under punktet «Proposito de aprendizaje», går det frem at formålet med økten er å foreslå alternativer til løsninger i konflikter som kan oppstå hjemme og på skolen. Videre forklarer læreren at elevene skal ha en lek, «El rey manda», eller «Kongen befaler», som de kjenner fra før av.



Bilde 5: Bilde av tavle i fjerde klasse.

Denne utgaven av «Kongen befaler», slik bildet under viser, består av seks sitater elevene blir bedt om å drøfte. Hvert sitat illustrerer en spesifikk situasjon som elevene skal kunne relatere til. Situasjon nummer to lyder: «Hermano préstame por favor tu lapicero». På norsk kan dette oversettes som «Bror, lån meg pennen din er du grei». Læreren leser høyt og ber elevene vurdere om situasjonen som utspiller seg er en konflikt eller ikke. Deretter blir barna bedt om å forklare hvorfor de tenker at situasjonen kan være et problem eller ikke. Elevene sier seg enige i at denne situasjonen ikke representerer en konflikt, ettersom den ene ber om å få låne pennen på en høflig måte ved å si «vær så snill». Det oppstår derimot enighet om at den siste casen, med kommentaren «min tegning er fin, men ikke din», potensielt kan resultere i en konflikt. I denne situasjonen diskuterer elevene seg frem til at problemet kan ligge i at den andre personen kan bli lei seg av en slik kommentar. «Det er viktig å identifisere følelsene», sier læreren tydelig imens hun beveger seg frem og tilbake i klasserommet. Slik forsetter hun



Bilde 6: Caser illustrert gjennom leken «El rey manda».

med å presentere caser hvor hun stadig leder elevene gjennom ulike scenarier, som på hver sin måte gir føringer for respekt og høflighet i vanlige klasseromssamhandlinger. Alle casene er illustrert og oversatt til norsk i figuren nedenfor. Elevene blir til slutt satt i grupper for å komme opp med forslag til løsninger i en konflikt som læreren har lest høyt på forhånd.

<p>Case 1</p> <p>"Yo te gané este juego, por qué no me das la apuesta"</p> <p>Norsk oversettelse: "Jeg vant dette spillet, hvorfor gir du meg ikke pengene"</p>	<p>Case 2</p> <p>"Hermano, préstame tu lapicero por favor"</p> <p>Norsk oversettelse: "Bror lån meg pennen din, er du snill"</p>	<p>Case 3</p> <p>"Estas retrasado en las tareas del colegio, hoy no saldrás a jugar con tus amigos"</p> <p>Norsk oversettelse: "Du er forsinket med leksene, i dag får du ikke dra ut å leke med vennene dine"</p>
<p>Case 4</p> <p>"Maria, hoy necesitamos concluir con la presentacion del tejido, vamos, yo te ayudo"</p> <p>Norsk oversettelse: "Maria, i dag må vi bli ferdige med presentasjonen om vev, kom igjen, jeg hjelper deg».</p>	<p>Case 5</p> <p>"Yo no quiero esa pelota, yo te di una más grande"</p> <p>Norsk oversettelse: "Jeg vil ikke ha denne ballen, jeg ga deg en større en"</p>	<p>Case 6</p> <p>"Mi dibujo es hermoso, el tuyo no"</p> <p>Norsk oversettelse: "Tegningen min er fin, ikke din"</p>

Figur 1: Alle casene presentert gjennom leken «El rey manda».

Å arbeide med rettigheter gjennom caser på denne måten kan knyttes opp mot det Europarådet definerer som opplæring *gjennom* rettigheter. MRU *gjennom* rettigheter innebærer «participatory methods that create skills for active citizenship» (Bajaj, 2011, s. 483), og retter seg mot utviklingen av ferdigheter som gjør elever i stand til, ikke bare å erkjenne sine rettigheter, men også til å forsvare dem. Et viktig poeng blir derfor, slik lærerne gjør, å legge til rette for deltakende aktiviteter i klasserommet.

Det at lærerne legger til rette for deltakende aktiviteter, slik undervisningsopplegget ovenfor illustrerer, kan også knyttes opp mot Tibbits transformasjonsmodell. «The transformative model of HRE requires a teaching method that requires teachers and students to be active and critically engaged in learning processes, not simply reiterating human rights principles»

(Al Faruque, 2019, s. 23). Det å jobbe med caser kan bidra til å oppnå dette målet. Casemetodens potensiale til å fremme kritisk tenkning ligger blant annet i at den tillater studenter å «exercise leadership and teamwork in the face of real problems» (Shugan, 2006, s. 111), samtidig som en rekke andre studier peker på metodens evne til å fremme elevers kritiske tenkning, men også analytiske evner (Shugan, 2006). Videre kan vi se hvordan lærerne også jobber på en måte som vektlegger det Tibbits kaller en aktivitets - og erfaringsbasert pedagogikk, hvor elevenes hverdag og erfaringsnære situasjoner utgjør grunnlaget for diskusjonen.

Samtidig som det pedagogiske arbeidet på skolen kan knyttes opp mot opplæring *gjennom* rettigheter, og har flere likhetstrekk med Tibbits transformasjonsmodell, kan man også stille seg selv spørsmålet, hvor vidt den såkalte *verdi og bevissthetsmodellen* som Tibbits skisserer er å finne i rettighetsopplæringen på skolen. Verdi og bevissthetsmodellen blir ofte assosiert med det å utvikle «knowledge and skills», der grunnleggende kunnskap om menneskerettigheter blir vektlagt. Modellen tar sikte på å «transmit basic knowledge of human rights issues and to foster its integration into public values» (Dikovic & Letina, 2016, s. 64). For å fremme en slik «basic knowledge» om menneskerettigheter, blir gjerne rettighetenes opphav og historie løftet frem som sentrale aspekt. Til tross for at undervisningsopplegget nevnt ovenfor ikke retter seg direkte mot overføring av faktakunnskap om menneskerettigheter, kan casemetoden læreren i tredje klasse tar i bruk likevel reflektere sentrale poeng i Tibbits sin verdi – og bevissthetsmodell. Casemetoden er en måte å arbeide *gjennom* rettigheter på, samtidig som den legger til rette for det å lære «om» rettigheter. Ved å forholde seg til de ulike scenarioene blir elevene oppmerksomme på sine rettigheter gjennom å identifisere potensielle konflikter og hva som er rettferdig og ikke i hverdagslige klasseromssituasjoner.

6.2.6 Rollespill, lek og dans

I en generell presentasjon og analyse av funn i studien er det mulig å peke på flere aktiviteter som lærerne tar i bruk med sikte på å bygge opp under de sentrale verdiene som ble nevnt under fokusgruppeintervjuet. Slik én av lærerne utbroderte under fokusgruppeintervjuet arbeides det for eksempel også mye med rollespill: «På denne måten kan barna visualisere og identifisere». Lærerguppen virker å være enige om at «Gjennom rollespill kan elevene komme frem til en refleksjon», som en av lærerne påpekte eksplisitt.

En annen aktivitet som ofte blir brukt i undervisningen på skolen er tegning. Én av informantene forklarer at hun i faget «Personal Social» bruker mye tid på «å forbedre barnas

selvtillit». Hun gir meg et eksempel på en undervisningstime der barna først blir bedt om å tegne seg selv, «for å så visualisere». Deretter forklarer hun, pleier hun å spørre elevene hva de vet om «autoestima» for å kartlegge forkunnskapene til elevene. Lærernes fokus på å styrke barnas selvtillit kan for øvrig også ses i lys av Tibbits transformasjonsmodell. Tibbits konstaterer blant annet at «an immediate aim of HRE is healing, intrinsic empowerment and personal transformation as demonstrated through increased self-confidence and capacity for taking action to reduce human rights violations that are being personally experienced» (Tibbits, 2017, s. 19).

I en time jeg observerte i sjette klasse organiserer læreren en lek for å understreke et viktig poeng. Elevene blir bedt om å danne en sirkel og læreren begynner å synge. Sangen starter rolig, men går gradvis raskere og raskere. «Subete al tren de amor», synger hun i det hun gjør et par bevegelser til den nok så fengende melodien.²³ Etter hvert som sangen og bevegelsene går fortere, handler leken om å ikke dytte sine klassekamerater i det barna danser og delvis løper rundt i ring. Vi ler og fniser i det vi blir bedt om å gjøre større og mer overdrevne bevegelser til den stadig mer fengende melodien. Avslutningsvis kommer læreren med en kommentar jeg biter meg merke i. «Det handler om å respektere hverandre. Uansett hvor raskt dere beveger dere, uansett hvor fort dere vil løpe, ser dere, at dere ikke kan dytte klassekameratene deres».

Leken er et av flere eksempler på hvordan lek og rollespill blir brukt for å understreke viktigheten av respekt i mellommenneskelige relasjoner. I kaffeslabberaset etter timen forteller læreren meg at hun bevisst tok i bruk lek denne dagen for å «lette på stemningen» og for å bli bedre kjent, ettersom dette var første dagen med undervisning etter pandemien.

Under den offisielle åpningen av det nye skoleåret viser noen av de eldste elevene frem en kjent folklore dans ifra Cusco. I anledning dagens opptreden har alle kledd seg ut i flotte nasjonale drakter for å representere en del av urbefolkningens kultur. Til tross for at det er få i Monsefu som tilhører de mange urbefolkningsgruppene som finnes i landet, virker lærerne å være opptatt av å representere det kulturelle og språklige mangfoldet i det nasjonale fellesskapet. Dette kommer også til uttrykk i den peruanske læreplanen, hvor det i flere av fagene legges vekt på å verdsette det pluralistiske samfunnet (Ministerio de educacion, u.å). I

²³ Subete al tren de amor, eller «Gå på kjærlighetens tog» er en kjent barnesang i Peru og blir ofte bruk i undervisning på småtrinnet. Videoen under illustrerer hvordan sangen kan brukes for å skape gode gruppedynamikker.

<https://www.youtube.com/watch?v=ldu7dHYEpgg>

flere av timene jeg observerte ble enkle sanger tatt i bruk for å understreke ulike aktiviteter. Barna synger blant annet om å rydde opp etter seg, om hva de skal gjøre, om været, om hvilken ukedag det er, og om å gjøre hodet klart til læring.

En slik hyppig bruk av lek, sang og dans i undervisningen viser, sammen med de andre eksemplene på lærerens undervisningspraksiser, konkretiserte idealer om en deltakende pedagogisk praksis. Menneskerettighetsundervisningen på skolen i Monsefu preges av en tilnærming hvor lærerne bevisst «offer activities that draw out learners experiences and knowledge», for på denne måten å «encourage collective efforts in clarifying concepts, analysing themes and doing the activities» (Tibbits & Kirchschräger, 2010, s. 5- 6). Et viktig poeng er derfor at elevene i rettighetsundervisningen ikke må være passive, og at de pedagogiske tilnærmingene i skolen bør være «active, respectful, participative, meaningful and fun» (Bajaj, 2016, s. 22). Som empirien viser klart, er nettopp lærerens fokus på aktiviteter og lek strategiske innsatser som brukes for å lære elever om rettigheter og for å få elevene til å se seg selv som rettighetshavere i sosiale relasjoner, både i klasserommet og ellers i samfunnet. Monica Bajaj (2016) argumenterer også for at transformativ læringsprosesser inneholder pedagogiske aktiviteter som tillater elevene å ha det gøy. «In laughing, playing, singing and dancing, [Transformative human rights education] helps participants experience common human feelings, going beyond the social categories that divide them» (Bajaj, 2016, s. 21). Dette avsluttende sitatet fra Bajaj bringer på banen hvordan fellesskap kan produseres gjennom lek, noe som kan ses i lys av Freires tanker om det kollektive som utgangspunkt for utvikling.

6.2.7 Refleksjon

I en lunsjpause spør jeg lærerkollegaene mine om hvordan de ville ha tatt hånd om uønsket atferd i klasserommet. Én av informantene svarer da konstant: «Mange ganger vil vi gi gjerne elevene den magiske oppskriften, «oppfør deg slik», uten at vi egentlig har reflektert over, og uten at elevene faktisk har blitt oppmerksomme på at situasjonen som har oppstått kan ha påvirket dem både fysisk og psykisk».

Etter en lang samtale i solsteken denne dagen, kommer lærerne og jeg inn på en rekke situasjoner man kan støte borti i yrket som lærer. Det vies mye tid til å prate om utfordrende atferd, og hvordan man så som «*docente*» (lærer) ville ha tatt hånd om dette på skolen. Det blir tydelig at det å stille kritiske spørsmål til elevene er noe flertallet av lærerne er opptatt av. Betydningen av det å «*autoregularse*» (å kunne regulerer følelser), og hvordan situasjoner som oppstår på skolen og i klassen kan brukes til å fremme felles lærdommer gjennom

refleksjon og dialog i klasserommet løftes frem som viktige poenger. Dette kan ses i lys av Freires (1999) tanker om kritisk pedagogikk, så vel som Tibbits tanker om en analytisk undervisning. Ifølge Tibbits og Kirchsclaeger (2010, s. 6), innebærer en analytisk undervisning nettopp å spørre og oppfordre elevene til å reflektere rundt hvorfor ting er som de er, og på denne måten legge til rette for diskusjon og til å se sammenhenger.

I diskusjonen om refleksjon og analytisk undervisning er det verdt å nevne en samtale jeg hadde med en annen lærer i Peru; Maria. Maria har tidligere vært ansatt i ledersjiktet i det peruanske utdanningsdirektoratet, og har jobbet ved en rekke nasjonale prosjekter i Peru. Hennes pedagogiske teknikker er kjent for å være bygget på prinsippet om demokratisk medborgerskap, noe som for henne, innebærer at elevene selv skal undersøke og komme opp med løsninger på sosiale problemer i samfunnet. Maria jobber på en privatskole i Chiclayo, og blir av lærere på skolen i Monsefu skildret som en svært dyktig og anerkjent pedagog.

Da jeg helt innledningsvis spør Maria hva hun legger i «demokratisk medborgerskap», svarer hun at det er «en måte å leve på, som er basert på spesifikke prinsipper og verdier, og som har å gjøre med oppfatningen av den andre som et verdifullt vesen som fortjener respekt». For Maria er «demokratisk medborgerskap» et kollektivt fenomen, en livsfilosofi, som innebærer troen på at alle kan bidra og der «en sitt problem, er alle sitt problem» (*un problema de uno, es un problema de todos*).

I korte trekk oppsummerer Marias uttalelse de pedagogiske aktivitetene som preger timene på skolen hvor hun jobber samtidig som den også kaster lys over undervisningspraksisen i Monsefu. Utforsking av ulike sosiale problemer gjennom prosjektarbeid, er en hovedstrategi; en strategi som bevisst blir brukt for å stimulere elevenes utforskertrang, analytiske evner og kritiske tenkning. Prosjektarbeidene Maria gjennomfører blir, slik jeg forstår henne, som regel lagt opp i grupper, hvor et sentralt mål er å fremme ideen om at «todos se preocupan por todos», (alle bryr seg om alle), og «la opinion de cada uno importa» (alle sine meninger betyr noe), noe hun forklarer ved å gi meg et eksempel:

«Si hay un niño o una niña que tiene un problema, todos tenemos que buscar la forma de que se resuelva, que se sienta bien»

«Dersom det er en elev som har et problem, må vi alle finne måten å løse det på, for å få han eller henne til å føle seg bra»

Marias uttalelse konkretiserer et fokus på empati og solidaritet, noe som også kommer til uttrykk i de fleste lærernes refleksjoner rundt undervisningspraksisen på skolen tilknyttet prosjektet. Marias vektning av sentrale verdier knyttet til solidaritet og fellesskap kommer til uttrykk i flere andre pedagogers perspektiver på MRU og empowerment. Catherine Broom kommenterer at «using problem based-methods in classroom that are respectful of students varied abilities and interest, rather than focusing instruction on cramming knowledge into students heads or using traditional teaching strategies, can empower students» (Broom, 2015, s. 85). I denne sammenheng kan «traditional strategies», knyttes opp mot det Freire definerer som «bankundervisning», hvor læreren styrer og gir føringer for hva elever skal tenke og mene. I motsetning til et slikt tradisjonelt syn på læring hvor læreren «gir» elever kunnskap, innebærer MRU med vekt på empowerment å «see knowledge as living and something acquired by students as they actively engage with their experiences» (Dewey i Broom, 2015, s. 83). Lærere bør derfor ta høyde for å «help students make sense of their experiences through reflection or discussion» (Broom, 2015, s. 83).

6.2.8 Gruppearbeid

Undervisningen i Monsefu bærer preg av et sosiokulturelt læringssyn. Store deler av det pedagogiske arbeidet i klasserommet er lagt opp i grupper, og er som beskrevet tidligere ofte organisert gjennom lek og sang. Under ett av møtene jeg hadde med lærerne i Peru, omtaler én av lærerne samarbeid som en essensiell del av det pedagogiske arbeidet på skolen. Én informant uttalte at samarbeidslæring brukes fordi det «tillater elevene å utforske, være sosiale og bli enige».

Sett i lys av tidligere faglitteratur hevder Monica Bajaj at transformative MRU prosesser handler om å «expose learners gaps between rights and actual realities, and provoke group dialogue on the concrete actions necessary to close these gaps» (Bajaj, 2016, s. 3). Bajaj fremhever viktigheten av kritisk refleksjon og sosial samhandling for å oppnå transformative læringsprosesser, og argumenterer blant annet for at pedagogiske MRU-strategier slik bør «include group work, theatre, songs, role-plays and painting to help participants overcome the challenges of speaking in a group setting» (Bajaj, 2016, s. 12). Aktivitetene som Bajaj nevner henger tett sammen med undervisningsoppleggene på skolen i Monsefu, som ofte setter gruppearbeid og aktiv deltakelse i fokus.

Læring gjennom sosial samhandling kan ses i lys av en sosiokulturell læringsteori, der antakelsen om at all læring foregår i en sosial kontekst står sentralt. Konstruksjon av kunnskap er ikke noe barnet gjør alene, men noe som skjer kontinuerlig i interaksjon med

andre, mener Vygotsky, som ofte trekkes frem som den «sosiokulturelle læringsteoriens far» (Imsen, 2008, s. 264-265). Gjennom sosialt samspill og dialog kan elevene også utvikle sine sosiale ferdigheter, slik som empati, selvregulering og ansvarlighet, noe som kanskje, til syvende og sist, kan gi grobunn for solidaritet.

7.0 Respekt og solidaritet som fundament for empowerment?

Jeg har i forrige del oppgaven vist og drøftet hvordan en gruppe lærere i Peru jobber strategisk og målrettet med menneskerettighetsundervisning, hvor målet er å bemyndiggjøre elever som rettighetssubjekter. Jeg har pekt på hvordan lærerne ved på skolen i Monsefu arbeider for å legge grunnlaget for felles verdier og normer som det peruanske samfunnet verdsetter i mellommenneskelig samhandling der «respekt» og «solidaritet» er fremtredende. For å returnere til oppgavens problemstilling *Hvilken funksjon kan lærerens menneskerettighetsundervisning ha i empowerment-prosesser i en sosialt og økonomisk marginalisert befolkning i Peru?* er det nå mulig å gå dypere til verks i selve begrepet «empowerment». Hva innebærer så egentlig empowerment i en peruansk økonomisk og marginalisert kontekst?

7.1 Empowerment knyttet til positivt selvbylde

«En 'empowered' person er en som er kompetent, og som kan utvikle seg i alle slags miljøer», sier en av informantene under ett av de mange møtene vi hadde i felten. Det går ikke lang tid før samme lærer legger til og stiller følgende spørsmål i plenum «Og når anser du deg selv som kompetent?» Hun fortsatte: «Vel, når du er sikker på deg selv, og når du har ferdigheter til å kunne takle alle slags situasjoner livet kan gi deg». Under lunsjen i solsteken oppstår det enighet i lærergruppen om at «empowerment» slik handler om «*autoestima*» (selvfølelse), og om å ha «*seguridad de ti misma*» (selvtillit). Samtidig vektlegger lærerne, at empowerment ikke er noe som skjer utelukkende på skolen, men i kontinuerlig samarbeid med hjemmet og øvrige sosialiseringssagenter.

7.2 Respekt som anerkjennelse

Et sentralt aspekt ved empowerment er nettopp, slik lærerne påpeker, at individer får økt selvtillit, kunnskap og ferdigheter. På bakgrunn av en utdanningsrettet tilnærming til empowerment kan lærere på dette plan bidra til å styrke elevens selvtillit gjennom å «help to reframe positive self-identities that help students feel that they can influence their environments positively», og «making them feel valued for being themselves» (Broom, 2015, s. 82). For at en person skal kunne utvikle et positivt selvbylde er det naturlig for lærerne å tenke

at respekt er en fundamental byggestein. Dersom man som menneske opplever å ikke bli respektert, kan dette naturlig nok ha negativ innvirkning på utviklingen av vedkommende sitt selvbilde.

«Respekt» blir ofte assosiert med anerkjennelse, og mer konkret med det å bli anerkjent i et sosialt fellesskap. På et grunnleggende nivå definerer filosofen Kant respekt som «the acknowledge in attitude and conduct of the dignity of persons as ends in themselves» (Kant i Bratu, s. 139) hvor han hevder at alle mennesker har krav på respekt på bakgrunn av det å være frie rasjonelle vesener. «Respect consists in the recognition of dignity in other human being, that is, of a worth that has no price» (Kant i Bratu, 2019, s. 140). Cathrine Broom (2019) argumenterer på sin side også, for at læreren kan legge til rette for «empowering learning spaces» gjennom å danne et miljø der elever føler seg ivaretatt og verdsatt akkurat slik de er. Gjennom å sørge for at elever føler seg anerkjent og verdsatt basert på sin «dignity without price», kan lærere bidra til å fremme empowerment blant sine elever ved å styrke deres «self-respect» (Broom, 2019 s. 83). «Self-respect» har blitt fremhevet av flere forskere som en viktig komponent i utviklingen av «self-esteem», og har ifølge Claudine Cluscas, potensiale til å «enhance individual well-being while benefiting society at large» (Cluscas, 2019, s. 840). Dersom mennesker føler seg respektert, kan det tenkes, at dette kanskje også kan bidra til å styrke følelsen av tilhørighet. En rekke forskere har fremhevet viktigheten av tilhørighet i menneskers liv, noe det velkjente begrepet «solidaritet» gir uttrykk for i høy grad. Solidaritet kan defineres som «samhørighet» eller «samhold», og viser til individers og gruppers evne til å utvise empati og medfølelse ovenfor andre. Solidaritet har også blitt omtalt som «the bond that tie us together» (Durkheim, sitert i Jasis, 2021, under avsnittet «The Workings of Solidarity»).

7.3 Solidaritet og fellesskap

Så hvorfor er «the bond that tie us together» så viktig å fremheve og aktualisere i Peru? Under oppholdet mitt i Peru pekte flere av informantene mine på viktigheten av solidaritet i det peruanske samfunnet. Én av lærerne uttalte at «uten solidaritet kan ingenting drives fremover» der ideen om at «un problema de uno, es un problema de todos» (en sitt problem, er alle sitt problem») er fremtredende.

Begrepet «sosial tillit» har av flere forskere blitt påpekt som et viktig element i Latin-Amerika studier. Her har innbyggernes tillitt, både til myndigheter og andre mennesker, generelt sett blitt beskrevet som lav (Cohaila, 2020; Parra Saiani et al., 2021). «Social trust» blir av forskerne Robert Matters og Alejandro Moreno definert som en mellommenneskelig form for

tillit som «entails an expectation of reliance that individuals in a community have towards each other on the basis of shared norms, mutual reciprocity, and cooperative behavior» (Moreno i Matters & Moreno, 2018, s. 357). Med henvisning til undersøkelsen «World Values Survey», forkortet som «WVS», påpeker professorene Matters og Moreno at det i Latin-Amerika kun var 14% av informantene som krysset av på «ja» når det gjelder påstanden om at «most people can be trusted». I motsetning til Norge og resten av Skandinavia, hvor individers tillit til staten og til samfunnet for øvrig anses som høy, hevder Moreno, at Latin-Amerika, sammen med Sub-Sahara, er regioner der «citizens express very low levels of vertical, generalized interpersonal trust» (Matters & Moreno, 2018, s. 357). Det at den sosiale tilliten i Latin-Amerika blir betraktet som lav, kan kanskje bidra til å forstå bedre hvorfor solidaritet er ekstra viktig for lærerne på skolen i Monsefu. Solidaritet omtales som nødvendig for «sosial cohesion» og regnes som en forutsetning for stabilitet (Althammer, 2019, s. 6).

Gjennom fellesskap og samhold, slik lærerne i Monsefu legger til rette for gjennom sine klasseromsaktiviteter, gis elevene mulighet til å samarbeide og lytte til sine medelevers tanker og synspunkter. I boken *Empowerment: A Primer*, løfter pedagogen Aaron Schutz frem betydningen av samarbeid i empowerment-prosesser, hvor han blant annet argumenterer at «the second most influential approach to empowerment is collaboration» (Schutz, 2019, s. 47). Å oppleve samhold kan medvirke til å øke både personlig og sosial kompetanse, og kan anses som essensielt for at mennesker skal kunne oppleve mestring og utvikling. Schutz skriver også at «the outcome of collaboration dialogue is often some form of solidarity» (Schutz, 2019, s. 48), noe som resonnerer godt med lærernes perspektiver på hvilke verdier som bør fremmes gjennom undervisningen som gis på skolen. Osler & Leung (2011, s. 201) påpeker på sin side også, at «human solidarity» er en essensiell del av menneskerettighetsundervisning.

Gjennom rollespill og casejobbing kan lærerne i Monsefu bidra til at elever blir bevisst over konflikter som kan oppstå, både på skolen og i hjemmet. Samtidig kan disse aktivitetene hjelpe elever til å identifisere følelser og urettferdighet i hverdagslige klasseromshandlinger, så vel som i andre større samfunnsproblemer som bringes på banen. En slik måte å jobbe på, kan slik være en viktig inngangsport i å fremme samarbeid, solidaritet og en følelse av fellesskap, noe som enkelt kan ses i lys av Freires synspunkter og ideer, hvor det kollektive samholdet anses som essensielt for å oppnå utvikling.

7.4 Respekt og solidaritet sett i lys av en samfunnsmessig kontekst

Sett i lys av en peruansk sosioøkonomisk kontekst, kan man peke på flere faktorer som kan bidra til å forså bedre hvorfor «respekt» og «solidaritet» anses som sentrale verdier i det peruanske samfunnet og utdanningssystemet. Jeg har tidligere i oppgaven sett på nærmere på landets turbulente historie med vold, korrupsjon og diktaturtendenser i den politiske æraen. Demokratiseringsprosesser i Peru skjøt fart kun for et par tiår siden, og jeg har i den innledende delen av oppgaven pekt på en rekke faktorer som kan ha bidratt til å svekke den demokratiske samfunnsmodellen i nyere tid. Kontrastene i Peru er store, der skillet mellom fattig og rik for utenforstående er oppsiktsvekkende. Den tyske forskeren Christine Hunefeldt (2004) har hevdet at Peru er det landet i verden med størst sosial ulikhet, hvor problemer knyttet til «machismo», infrastruktur og skjevfordeling av ressurser løftes frem som aktuelle samfunnsproblemer. Peru er også ett av verdens mest multikulturelle land bestående av en rekke urbefolkningsgrupper som opp i gjennom historien har blitt diskriminert og ekskludert fra demokratiske prosesser. I den forbindelse har «mutual respect» blitt omtalt som en viktig praksis for fredelig sameksistens i kulturelt mangfoldige land, og som et viktig middel for å oppnå harmoni og fred, både med seg selv og med andre (Hammet & Staeheli, 2010). I en studie om utdanning og «teaching citizenship» i Sør-Afrika, hevder forskerne Daniel Hammett og Lynn Staeheli (2010, s. 1) at «the relations of respect are understood as reciprocal and mutual: we cannot respect others if we do not respect ourselves», samtidig som et sentralt poeng for forfatterne er at «individuals with a sense of self-respect and respect for others can be a potent force for change and fighting injustice» (2010, s. 1). Sitatene til Hammett og Staeheli vitner om at «respect for self» og «respect for others» er noe som henger sammen.

Under oppholdet mitt i Peru ble det tydelig at lærerne ved skolen i Monsefu naturlig nok ser på utdanning som særdeles viktig. «La educacion es el pilar fundamental para el desarrollo de la sociedad», uttalte én av informantene under en lunsj på barnehjemmet. På norsk får dette en betydning tilnærmet «Utdanning er fundamentalt for utvikling av samfunnet». En annen informant uttrykte eksplisitt at «Sin la educacion, no eres nada», «Uten utdanning, er du ingenting». Disse uttalelsene viser hvor viktig det å få seg en utdannelse er i en peruansk sosioøkonomisk kontekst, så vel som i flere andre latin-amerikanske land, og kan fremme en diskusjon om hvor vidt empowerment i Monsefu egentlig handler om økonomi og om det å skaffe seg en jobb. Aron Schutz (2019, s. 4) omtaler blant annet «to get a job» som et viktig ledd i det han kaller for «empowerment for social transformation». Handler empowerment-

prosesser på skolen i Monsefu egentlig om å få seg en utdanning, skaffe seg jobb og bli «empowered» rent økonomisk?

På sett og vis kan empowerment på skolen i Monsefu knyttes til «økonomisk empowerment», eller til det å få seg en utdanning og slik komme seg ut av fattigdommen som preger barnas liv. Som nevnt i avsnittet ovenfor, viser en rekke feltsamtaler hvor viktig skole og utdanning er for informantene jeg snakket med, noe som kan være naturlig å tenke, at har å gjøre med arbeid og økonomi. Samtidig er et viktig poeng hos lærerne, at elever opparbeider seg selvtillit, kunnskaper og ferdigheter, som vil gjøre dem i stand til å takle det livet som møter dem etter endt skolegang. Lærerens uttalelser vitner om at empowerment forstås som noe som er nødvendig på alle områder i livet, ikke utelukkende på det økonomiske plan. Samtidig kan lærerens uttalelser tyde på at empowerment forstås som en prosess, fremfor et definert mål, noe som også gir uttrykk for et spenningsfelt og en debatt som har vært fremtredende blant en rekke forskere de siste tiårene. Schutz (2019, s. 5) gjør det på sin side klart, at empowerment er «the process of transmitting power to or generating power with the people» og at dette for øvrig er en «inherently contested process».

En annen diskusjon knyttet til empowerment-begrepet, er hvor vidt empowerment er å anse som en individuell eller kollektiv prosess. Aaron Schutz (2019, s. 1) argumenterer for at «efforts focused on building individual skills and capacities, may overlook opportunities for supporting more collective, community-based forms of social action». Lærerne i Monsefu vektlegger på sin side, at empowerment handler om å inneha kunnskaper og ferdigheter som gjør mennesker i stand til å utvikle seg, og takle situasjoner og ulike miljøer man kan støte på gjennom et liv. På denne måten kan det virke som om lærerne tenker og snakker om empowerment på et individuelt, fremfor et kollektivt nivå. Samtidig er det viktig å presisere, at de pedagogiske aktivitetene og lærerens fokus på solidaritet kanskje peker mer i retning av kollektive tendenser der samhold og fellesskap blir løftet frem som sentrale verdier. Slik kan det være vanskelig å utelukkende skulle konkludere med hvor vidt empowerment skjer på et individuelt eller kollektivt nivå. En mulig innfallsvinkel vil derfor være at empowerment, i dette tilfellet, først og fremst er rettet mot enkeltindivers utvikling av visse ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er nødvendige for å bli «independent, active, responsible and participating citizens» (Pacho, 2014, s. 292), samtidig som at samhørighet og solidaritet kan betraktes som viktige byggesteiner i denne prosessen. Aron Schutz (2019, s. 32) hevder at «schooling is perhaps the best example of an effort to empower others by providing them discrete capacities», og argumenterer for at utdanning blant annet kan gi kunnskap og

ferdigheter som vil utruste elever til å forbedre livene sine og til å overvinne barrierer de kan møte. Dersom empowerment så handler om å gi elever den kunnskapen, den selvtilliten og de ferdighetene som trengs for å kunne takle de situasjoner man kan komme opp i, bringes særlig et spørsmål på banen; Hva innebærer egentlig disse kunnskapene og ferdighetene?

De empiriske funnene i studien viser at det å bygge respekt, både for selv og for andre, samt å danne gode medmenneskelige relasjoner, anses som fundamentalt i opplæringen «om, for og gjennom» rettigheter. Respekt løftes av lærerne frem som en grunnleggende verdi for gode mellommenneskelige relasjoner hvor tanken om «en sitt problem er alle sitt problem» dominerer, og der lærerne tydelig setter anerkjennelse og det å bli verdsatt i et fellesskap på dagsorden. Jeg har i oppgaven sett på hvordan case, rollespill og lek tas i bruk for å fremme aktiv deltakelse, kritisk tenking og sosialt samspill, og for å bemyndiggjøre elevene på skolen som rettighetssubjeter, hvor respekt og solidaritet kontinuerlig settes i fokus i det pedagogiske arbeidet på skolen. Med utgangspunkt i mine samtaler med lærerne og gjennom min tilstedeværelse på skolen i Monsefu, vil jeg derfor avslutningsvis argumentere for at empowerment i en sosialt og økonomisk marginalisert del av Peru, blir nettopp; å utvikle, forstå og praktisere de verdier som anses som «grunnmuren» i det peruanske samfunnet; respekt og solidaritet.

8.0 Videre drøfting og konklusjon

For å svare mer konkret på oppgavens overordnede problemstilling *Hvilken funksjon kan lærerens menneskerettighetsundervisning ha i empowerment-prosesser i en sosialt og økonomisk marginalisert befolkning i Peru?* vil en avsluttende konklusjon være, at undervisningen kan ha en forsterkende funksjon ved å bidra til å fremme verdier som anses som viktige for gode mellommenneskelige relasjoner i det peruanske samfunnet. Hvor vidt undervisningen på skolen i Monsefu faktisk vil gjøre elever «empowered», er derimot vanskelig å slå fast. Å måle noens empowerment lar seg vanskelig gjøre og bringer særlig ett spørsmål på banen. Kan noens «myndiggjøring» eller «egenkraftsmobilisering» egentlig måles?

8.1 Utdanning som «coercion»?

Spørsmålet ovenfor fremhever et etisk sosialt dilemma, som blant annet blir skissert i boken *Empowerment: A primer* av Aaron Schutz. «There is always a danger that education can become coercion», skriver Schutz, i det han argumenterer for at det alltid vil være en hårfin balansegang mellom det å «helping someone to become empowered» og å «telling others what it means for them to be empowered without reference to the values, goals and interest

they bring with them» (Schutz, 2019, s. 6). Et viktig poeng hos Schutz, er at dersom noen bestemmer seg for at andre trenger å bli «empowered», vil man automatisk spille en sentral rolle i å bestemme hva empowerment faktisk betyr. Slik Schutz eksplisitt skriver «we are making some decision about «who» someone else should «be» (Schutz, 2019, s. 7). Disse dilemmaene som Schutz skisserer reflekterer særlig *en* moralsk overveielse det er verdt å ta høyde for, også i denne studien. Hva elevene selv mener om undervisningen de mottar og deres personlige empowerment-prosesser er vanskelig å slå fast. Datainnsamlingen har tatt utgangspunkt i lærernes synspunkter og utforsket deres meninger og praksiser, og slikt sett ikke fanget opp elevenes opplevelser og konkrete erfaringer rundt undervisningen på skolen. På den ene siden, gir dette meg derfor et svakt grunnlag for å uttale meg om elevers egen «måling» av empowerment.

På den andre siden, og til tross for at det kan være problematisk å «måle» individers empowerment, har jeg likevel i studien pekt på faktorer og lærer-praksiser som kan medvirke til elevers «myndiggjøring». Jeg har blant annet rettet fokus mot hvordan lærerne i Monsefu legger til rette for samhold gjennom pedagogiske aktiviteter basert på sosialt samspill, diskusjon og aktiv deltakelse. Sett i lys av Freire, er dette samholdet essensielt for å oppnå frigjøring og utvikling ettersom dialog anses som det eneste verktøyet for endring. Lærerne i Monsefu er også opptatt av å styrke elevers selvbylde, noe som kommer særlig til uttrykk i fagene «Personal Social» og «Tutoria», hvor økt selvtillit, kritisk tenkning og selvkontroll er sentrale poeng, og noe en rekke forskere og pedagoger har løftet frem som viktige aspekt når det gjelder empowerment og utdanning. Å utvikle en god «*autoestima*» (selvfølelse) og «*seguridad de ti misma*» (selvtillit) ble eksplisitt nevnt av lærerne som viktige steg i empowerment-prosesser i Peru, noe undervisningsseansene jeg observerte under feltarbeidet la opp til i aller høyeste grad. Der hvor det kan være vanskelig å slå fast hvor vidt undervisningen i Monsefu faktisk vil gjøre barna «empowered», er det i alle fall tydelig på hvilken måte den gjennom sin intensjonelle design kan medvirke.

8.2 Marginalisert eller mindre ressurssterke?

I en avsluttende refleksjon og drøfting er det vel så viktig å ta høyde for, samt å diskutere et annet etisk dilemma som kommer til uttrykk og bringes på banen gjennom oppgavens problemstilling. Er det egentlig etisk forsvarlig å kalle elevene på skolen i Monsefu for «marginaliserte»? For å kunne svare på dette avsluttende spørsmålet, er det viktig å ha i bakhodet hva jeg i denne oppgaven faktisk legger i begrepet «marginalitet».

Marginalisering gir uttrykk for en prosess der enkeltindivider eller grupper blir skjøvet ut i ytterkantene av samfunnet, og begrepet blir i det daglige ofte assosiert med noe negativt. Norbø (2018) definerer blant annet marginalitet som det å holde noen utenfor makt eller innflytelse, der ekskludering gjerne blir trukket frem som et tilføyende begrep. «Marginalitet» i denne studien, refererer først og fremst til en gruppe mennesker i Peru som befinner seg i økonomisk utenforskap i det nasjonale fellesskapet, noe som kan resultere i manglende tilgang på ressurser og tjenester innad i det peruanske samfunnet. Jeg tar på denne måten utgangspunkt i marginalitet som «an involuntary position and condition of an individual or group at the margins of social, political, economic, ecological and biophysical systems, that prevent them from access to resources, assets and services» (Gatzweiler, i Braun & Gatzweiler, 2014, s. 3), og setter «marginalitet» opp mot manglende tilgang på ressurser. Selv om jeg i studien refererer til gruppen i Monsefu som «marginalisert», er det viktig å presisere, at dette ikke nødvendigvis innebærer at de blir holdt utenfor makt eller innflytelse, og det vil heller ikke automatisk si at de blir sosialt ekskludert, utstøtt eller gjort mindre viktige i samfunnet, slik mange forskere gjerne fremstiller «marginalitet» (Gatzweiler, 2014).

8.3 Avsluttende refleksjoner og videre forskning

Jeg startet denne oppgaven med å vise til et sitat ifra FNs kortfilm «A path to dignity», hvor menneskerettighetsundervisning tydelig blir løftet frem som en viktig komponent for empowerment. I tråd med FNs retningslinjer skal menneskerettighetsundervisning, slik jeg gjennom oppgaven har vist, fremme en helhetlig opplæring «om, for og gjennom» rettigheter, og bidra til å skape tolerante, solidariske og aktive medborgere, som er i stand til å tenke kritisk.

Jeg har i denne delen av oppgaven først og fremst hatt fokus på hvordan denne undervisningen foregår og viktigheten av denne i et postkolonialt samfunn, og pekt på undervisningspraksiser og klasseromsaktiviteter som jeg mener kan bidra til å gjøre elever i Monsefu «empowered» med utgangspunkt i de verdiene som anses som fundamentale for lærerne på skolen i Peru. Som kommende lærer i den norske skolen, anser jeg det likevel som vel så viktig å nevne, hvorfor en slik undervisning er viktig også i norske klasserom.

Den gjeldende norske læreplanen gir på sin side tydelige retningslinjer for hvilke verdier som bør ligge til grunn i arbeidet i norske klasserom. Med henvisning til opplæringsloven, går det frem i læreplanens overordnede del, at «opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk kulturarv, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på

åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som også kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene» (Udir, 2020, s. 2-3). I læreplanen for samfunnsfaget er et viktig poeng at elever skal bli aktive medborgere «bygget på bevissthet om demokrati, menneskerettigheter, likestillinger og verdien av mangfold» (Udir, 2020, s. 2). På denne måten er det mulig å se, at verdier som «respekt» og «solidaritet» også løftes frem i norske styringsdokumenter samtidig som læreplanen helt klart setter menneskerettigheter i fokus. Tibbits har gjennom sine studier hevdet at menneskerettighetsundervisning i demokratiske samfunn ofte er «focused on issues of discrimination, for example in relation to migrants, minorities or women» (Tibbits, sitert i Bajaj, 2011, s. 486). På bakgrunn av antakelsen Tibbits legger på bordet, kan man stille seg selv spørsmålet; Hvilken relevans har dette for MRU i norske klasserom?

En rapport fra Statistisk Sentralbyrå antydet i 2009, at litt over halvparten av innvandrere i Norge hadde opplevd diskriminering på ett eller flere områder i hverdagen, enten på boligmarkedet, utesteder, utdanningsinstitusjoner eller i helsevesenet (Tronstad, 2009). Rapporten viser at særlig innvandrere med bakgrunn ifra muslimske land som Somalia, Irak og Iran opplevde forskjellsbehandling. I tiden etter at rapportene fra SSB ble presentert, har de skandinaviske landene, inkludert Norge, opplevd en kraftig økning i høyreekstreme miljøer (Døvik & Hagen, 2016). Fremmedfrykten vokser utvilsomt flere steder i landet, og gjør at tema som rasisme og diskriminering er like aktuelle i dag, som det de var i 2009. Dette gjør jobben som lærer og skolens mandat om å styrke menneskeverdet (Udir, 2020) ekstra viktig.

«Lærere skal ikke fungere som sikkerhetsmyndighetens forlengende arm og risikovurdere elever basert på antatte kjennetegn for radikaliserings» (Lenz, 2020, avsnitt 3), men kan gjennom sin undervisning «om, for og gjennom» rettigheter kanskje bidra til at elever opplever tilhørigheter og får ta del i et konstruktivt samspill med andre. Dette kan muligens fremme mer «active participation» og lede til «social cohesion» (Tibbits, 2017) hvor rasisme og intoleranse gradvis svekkes og der elever føler seg anerkjent og verdsatt for den de er i et fellesskap.

Som en avsluttende bemerkning er det verdt å kommentere hva jeg som forsker ville ha gjort annerledes eller undersøkt nærmere i en eventuell videre studie av temaet «menneskerettighetsundervisning». Til tross for at jeg i denne oppgaven peker på en rekke undervisningsseanser og lærerpraksiser som potensielt kan bidra til elevers myndiggjøring og som utvilsomt tar sikte på å fremme aktiv deltakelse, kritisk tenkning og et positivt selvbylde blant elever, tar ikke oppgaven direkte opp hva barna selv mener om undervisningen og

rettighetsopplæringen de mottar. Slik ville jeg nok i en videre studie forsøkt å nærme meg en forståelse av hva elever selv mener om undervisningen, og på denne måten prøvd å fange opp også deres perspektiver. I tillegg ville jeg nok ha utvidet utvalget i studien ved også å intervju en gruppe norske lærere. Planen var i utgangspunktet å sette oppgavens forskningsspørsmål inn i et komparativt design. Målet var slik først å intervju en gruppe lærere i Norge og deretter lærerne i Monsefu for å bedre sammenligne resultatene i de to intervjuene. Jeg ønsket med dette å sette informantenes erfaringer, holdninger og meninger opp mot hverandre, og se disse i lys av en sosiokulturell kontekst. Dette kunne ha bidratt til å belyse empiriske funn i fra ulike kulturelle ståsteder, og dermed gitt en pekepinn på hvordan menneskerettighetsundervisning som sådan forstås og praktiseres av lærere i to helt forskjellige land.

9.0 Litteraturliste

- Al Faruque, A. (2019). Transformative Power of Human Rights Education. I ELCOP (Red), *ELCOP Yearbook of Human Rights 2019*, (s. 13.26).
- Althammer, J. (2019). Solidarity: From small communities to global societies. I J. Althammer., B. Neumarker & U. Nothelle-Wildfeuer (Red), *Solidarity in Open Societies* (s. 5-23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23641-0_2
- Andrade, C. L. (2018, 20. september). !Kachkaniraqmi!: El último censo y el quechua, por Luis Andrade Ciudad. *El Comercio*. https://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/kachkaniraqmi-censo-quechua-luis-andrade-ciudad-noticia-559599-noticia/#google_vignette
- An-Naim, A.A. (2021). *Decolonizing Human Rights*. Cambridge University Press.
- Askheim, O. P. (2012). *Empowerment i helse og sosialfag*. Gyldendal Akademisk.
- Bajaj, M. (2004). Human rights education and student self-conception in the Dominican Republic. *Journal of peace education*, 1(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/1740020032000178285>
- Bajaj, M. (2011). Human Rights Education: Ideology, Location and Approaches. *Human Rights Quarterly*, 33(2), 481-508. <https://doi.org/10.1353/hrq.2011.0019>
- Bajaj, M. (2011). *Schooling for Social Change: The Rise and Impact of Human Rights Education in India*. New York: Continuum Publishing.
- Bajaj, M., Cislighi, B. & Mackie, G. (2016). *Advancing Transformative Human Rights Education*. Open Book Publishers.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the exercise of control*. W. H. Freeman.
- BBC. (2015, 2. juni). *US designates Peru's Shining Path 'drug traffickers'*. Hentet 31 mai 2022 fra: <https://www.bbc.com/news/world-latin-america-32973483>
- BBC. (2019, 17. april). Alan Garcia: Perus former president kills himself ahead of arrest. <https://www.bbc.com/news/world-latin-america-47965867>
- Becker, A. (2021). Decolonial human rights education: changing the terms and content of conversations on human rights. *Human Rights Education Review*, 4(2), 49–68. <https://doi.org/10.7577/hrer.3989>
- Benavides, M., Arellano, A. & Zárate Vásquez, J.S. (2018). Market- and government-based higher education reforms in Latin America: the cases of Peru and Ecuador, 2008–2016. *Higher Education*, 77, 1015–1030.
- Bernard, R.M., Borokhovski, E., Schmid, R.F. Waddington, D.I. & Pickuo, D.I. (2019). Twenty-first century adaptive teaching and individualized learning operationalized as specific blends of student-centered instructional events: A systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1-2).
- Bhabha, H. (1984). Of Mimicry and Man: The Ambivalence of Colonial Discourse. *Discipleship: A Special Issue on Psychoanalysis*, 28, 125-133.
- Bratu, C. (2017). The Source of Moral Motivation and Actions We Owe to Others: Kant's Theory of Respect. I G. Giorgini & E. Irrera (Red), *The roots of respect. A Historic-*

- Philosophical Itinerary*, (s. 131-148). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110526288>
- Braun, V. J. & Gatzweiler, W.F. (2014). Chapter 1. Marginality – An overview and Implications for Policy. I J.V. Braun & F.W. Gatzweiler (Red), *Marginality. Addressing the Nexus of Poverty Exclusion and Ecology* (s. 1-23). Springer nature.
<https://doi.org/10.1007/978-94-007-7061-4>
- Broom, C. (2015). Empowering students: Pedagogy that benefits educators and learners. *Citizenship, Social and Economics Education*, 14(2), 79-86.
- Cardenas, S. (2011). *Human Rights in Latin America: A politics of Terror and Hope*. University of Pennsylvania Press.
- Carranza, Ko, N. (2013). Cementing Class Differences: Globalization in Peru. Perspectives on Global Development and Technology, 12(3), 411-426.
<https://doi.org/10.1163/15691497-12341264>
- Castro, R. J., Cerrellino, L.P. & Rivera, R. (2017). Risk Factors of Violence against Women in Peru. *Journal of Family Violence*, 32, 807-815. <https://doi.org/10.1007/s10896-017-9929-0>
- Chyrikins, M. & Vieyra, M. (2010). Making the past relevant to future generations. The work of Anne Frank House in Latin-America. *Intercultural education*, 21(1), 7-15.
<https://doi.org/10.1080/14675981003732159>
- Claudine, C. (2019). Understanding Self-Respect and Its Relationship to Self-Esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 46(6), 839-855.
- Cohaila, E. (2020). Confianza interpersonal y corrupcion en Peru: analisis de modelos de ecuaciones estructurales. *Perfiles Latinoamericanos*, 28(56), 151-175. <https://doi.org/10.18504/pl2856-007-2020>
- Contreras-Pulache, H., Mori-Quispe, E., Hinostroza-Camposano, W.D., Yancachajila-Apaza, M., Lam-Figueroa, N., Chacón-Torrico, H. (2013). Characteristics of violence during teenage pregnancy in Lima, Peru. *Revista peruana de medicina experimental y salud pública*, vol 30(3), 379-385.
- Cox, A. (2017, 26. juli). *Settler colonialism*. Hentet 1 juni 2022 fra:
<https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780190221911/obo-9780190221911-0029.xml#:~:text=Settler%20colonialism%20is%20an%20ongoing%20system%20of%20power,resources%20to%20which%20indigenous%20peoples%20have%20genealogical%20relationships>.
- Dahl, Bergsland, M. (2021). Refleksivitet i empirisk kvalitativ forskning på symbolske maktrelasjoner. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105, 42-54.
- DAndrea, M. (2007). Peru: Inequalities of Education for Indigenous Groups, the Neglected Class. *Political Science*.
- Dewey, J. (2016). Experts from Democracy and Education (1916). *Schools: Studies in Education*, 13(1), 127–139. (Opprinnelig utgitt 1916).

- Dewey, J., & McLellan, J. A. (1889). *Applied Psychology. An Introduction to the Principles and Practice of Education*. Chicago, IL: Educational Publishing Company.
<https://archive.org/details/appliedpsycholog00mclerich>
- Dikovic, M. & Letina, A. (2016). Integration of values and awareness model of human rights education in primary school curricula. *Methodological Horizons, 11(1)*.
- Døvik, O. & Hagen, A. (2016, 21. juli). Vekst i høyreekstreme miljøer i Norge fem år etter 22 juli. Vekst i høyreekstreme miljøer i Norge fem år etter 22. juli – NRK Norge – Oversikt over nyheter fra ulike deler av landet
- Edgren, H., Nordberg, K.H., Roos, M. (2020). *Masteroppgaven i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Eidsvåg, I. (2021, 10. november). *Paulo Freires dialogpedagogikk – og noen egne erfaringer*. Hentet 21 mai 2022 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-pedagogikk/paulo-freiresdialogpedagogikk-og-noen-egneerfaringer/299131>
- Eigbiremolen, G. O., Ogbuabor, J. E. & Nwambe, C. S. (2020). Estimating private school effects for school children in Peru: evidence from individual-level panel data. *Journal of International Development, 32*, 131-149.
- Elam, D. J. (2019, 15. januar). *Postcolonial theory*. Hentet 22 april 2022 fra: <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780190221911/obo-9780190221911-0069.xml>
- EUbusiness. (2012, 13. februar). *EU hails Peru's capture of Shining Path terror leader*. Hentet 20 mars 2022 fra: <https://www.eubusiness.com/news-eu/peru-violence.f5x>
- Europarådet. (2010). *Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap*. Hentet 27 april 2022 fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/internasjonalt/europa/euro-paradspakt2010.pdt>
- Favara, M., Lavado, P. & Sánchez, A. (2020). Understanding teenage fertility in Peru: An analysis using longitudinal data. *Review of Development Economics, 24(4)*, 1217-1236. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1111/rode.12648>
- Fernandez, F. (2018, 25. april). La pobreza en Lambayeque crece y ahora se fija en 18,5%, según último reporte del INEI. *Correo*. <https://diariocorreo.pe/edicion/lambayeque/la-pobreza-en-lambayeque-crece-y-ahora-se-fija-en-185-segun-ultimo-reporte-del-inei-815376/#:~:text=Un%20preocupante%2018%2C5%20%25%20es%20el%20actual%200%20C3%ADndice,fue%20de%203%2C7%20punto%20porcentual%20el%20a%20C3%B1o%20pasado>
- Flowers, N. (2015). The Global Movement for Human Rights Education. *Radical Teaching About Human Rights, 103*, 5-16. <https://doi.org/10.5195/rt.2015.237>
- Forente Nasjoner. (1948). Universal Declaration of Human Rights [A/RES/217(III)]. Hentet 23 mai 2022 fra: [https://undocs.org/A/RES/217\(III\)](https://undocs.org/A/RES/217(III))
- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991* (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokoller). Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Freire, P. (2014). Chapter 2. Pedagogy of Solidarity. I Freire, P., Freire Araujo, A.M. & De Oliveira, W (Red), *Pedagogy of Solidarity*. (s. 15-34). Routledge.
- Garcia, M. E. (2003). The Politics of Community: Education, Indigenous Rights, and Ethnic Mobilization in Peru. *Latin American Perspectives*, 30(1), 70-95.
- General Assembly. (2012). *Resolution 66/137, United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*. Hentet 22 mai 2022 fra: <https://undocs.org/en/A/RES/66/137>
- Gherardi, N. (2016). Violence against women in Latin America, *International Journal on Human Rights*, 13(24), 129-136.
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2 utg.). Fagbokforlaget
- Hagen Landsverk, A & Stueland Skorpen. G. (2016). *Hjelp, jeg skal på feltarbeid!* Cappelen Damm Akademisk.
- Hammet, D. & Staeheli, L.A. (2011). Respect and Responsibility: Teaching citizenship in South African high schools. *International Journal of Educational Development*, 31, 269-276. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.011>
- Hatlevik Riksaasen, I. K. (2018). Transformativ læring. Hva er det, og hva kan det bidra med i lærerstudenters kompetanseutvikling? *Uniped*, 41(4), 384-400.
- Henan, P. & Lamontagne, M. (2002). *The South America Handbook*. Routledge
- Hernández-Vasqu ez, A., Rojas-Roque, C., Marques Sales, D., Santero, M., Bendezu-Quispe, G., Barrientos-Gutierrez, T. & Miranda, J.J. (2021). Inequalities in access to safe drinking water in Peruvian households according to city size: an analysis from 2008 to 2018. *Int J Equity Health*, 20(133). <https://doi.org/10.1186/s12939-021-01466-7>
- Herrera, J. (2017). Poverty and Economic Inequalities in Peru during the Boom in Growth: 2004-2014. I G. Carbonnier., H. Campod nico & S.T. Vasquez (Red), *Alternative Pathways to Sustainable Development: Lessons from Latin America* (s. 138-173). Brill. <https://doi.org/10.4000/poldev.2363>
- Hill, M. D. (2013). Growing up Quechua: Ethnic identity, narrative, and the cultural politics of childhood migration in Cusco, Peru. *Childhood*, 20(3), 383-397.
- Hook, R.M.M. (2018). *(Trans)Formaci n Docente: Teachers and Human Rights Education for Transformative Action in Peru* (Doktorgradsavhandling, Indiana University). ProQuest. <https://www.proquest.com/docview/2160930277>
- Hopper, E. (2019, 3. juli). *What is microaggressions? Everyday Insults With Harmful Effects*. Hentet 25 mai fra: [What Is a Microaggression? Definition and Examples \(thoughtco.com\)](https://www.thoughtco.com/what-is-a-microaggression-definition-and-examples/)
- Howe, R.B & Covell, K. (2005). *Empowering children: Childrens Rights Education as a Pathway to Citizenship*. University of Toronto Press.
- Human Rights Education Associates., Soka Gakkai International & Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (2012). *About the Film*. Hentet 24 mai fra: <http://pathtodignity.org/?q=about>
- Hunefeldt, C. (2004). *A brief history of Peru*. University of California, San Diego.

- Imsen, G. (2008). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4 utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G., R. Ramberg, M. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? Endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001-2012. *Sosiologi i dag, årgang 44*(4).
- INEI. (2011). Perú: Perfil de la Pobreza por departamentos 2001-2010. Hentet 21 mai fra: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib0981/Libro.pdf
- INEI. (2014). Alrededor de 500 mil personas dejaron de ser pobres. (Nota de prensa, N065 – 02 Mayo 2014). Hentet 21 mai 2022 fra: https://www.inei.gob.pe/media/cifras_de_pobreza/nota-de-prensa-n065-inei-2014.pdf
- INEI. (2015, 25.april). Evolucion de la pobreza monetaria 2009-2014. Hentet 21 mai 2022 fra: https://www.inei.gob.pe/media/cifras_de_pobreza/informetecnico_pobreza2014.pdf
- INEI. (2021, 14. mai). *Pobreza monetaria alcanzó al 30% de la poblacion del pais durante el año 2020.*: <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/pobreza-monetaria-alcanzo-al-301-de-la-poblacion-del-pais-durante-el-ano-2020-12875/>
- Infoperu.info. (u.å). *Regions of Peru*. Hentet 20 april 2022 fra: <https://www.infoperu.info/regions-of-peru/>
- Janis, P. (2021). Harvesting hope and solidarity: education and organizing with migrant farmworker families. *Multicultural Education Review*, 13(2), 148-162. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.1919963>
- Johannessen, E.F., Witsø Rafoss, T. & Rasmussen Børve, E. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, F. S. (2018, 20. mai). Etnosentrisme. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/etnosentrisme>
- Justis – og beredskapsdepartementet. (2004, 7. juni). *Korrupsjon*. Hentet 31 mai 2022 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/korrupsjon/id107539/>
- Kania, M.M. (2016). The Rights of Indigenous Peoples in Peru: From Socio-political Marginalization to the Modern Principles of Multiculturalism. *Ad Americam*, 17(17), 11-32.
- Koc-Menard, N. (2015). «We are a Marginal Community»: The Discourse of Marginality in the Theatre of War. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 10(2), 199-225.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Ad Notam Gyldendal.
- LaRepublica. (2021, 13. august). Estiman 36.000 nuevos pobres al finalizar el 2021 en Lambayeque. <https://larepublica.pe/sociedad/2021/08/13/estiman-36000-nuevos-pobres-al-finalizar-el-2021-en-lambayeque-lrnd/>
- Larsen, L. (2010). Deltakende observasjon som metode for feltforskning. I E. Arntzen & J. Tolsby (Red), *Forskningsmetodiske tilnæringer til studenter i profesjonsfag* (s. 128-153). Høgskolen i Akershus.

- Lemming, T. (2016). Å forstå læringsprosessene i rollespill: eksempel fra samfunnsfaget i lærerutdanningen. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 61-72.
<https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.132>
- Lenz, C. (2020). Skolens bidrag til forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme. *Bedre skole*, vol 4.
- Ley General de Educacion. (2003). *Ley general de Educacion* (2003- N 28044). Gob.Pe.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105107/_28044_-_31-10-2012_11_31_34_-LEY_28044.pdf
- Magendzo, A. (2005). Pedagogy of Human Rights Education: A Latin American Perspective. *Intercultural Education*, 16(2), 137-143.
- Magendzo, K.A. & Pavez, B. J. (2017). A perspective of controversy in human rights education: A curricular proposition. *Prospects*, 47, 17-29.
- Maldonado Fernandez, A. M. (2018). Peru. *The Planning Review*, 54(18), 42-44.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Mattes, R. & Moreno, A. (2017). Social and political trust in developing countries. I E. M. Uslaner (Red), *The Oxford Handbook of Social and Political Trust*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190274801.013.10>
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. I J. Mezirow, & E. W. Taylor (Red.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community Workplace, and Higher Education* (s. 18-32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educacion. (u.å). *Programa Curricular de Educacion Primaria*. Hentet 22 april 2022 fra: <https://mineduperu.org/programa-curricular-de-educacion-primaria/>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2014). *Plan Nacional de Educacion en Derechos y Deberes Fundamentales al 2021*. Hentet 20 april 2022 fra: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Education/Training/action%20plans/Excerpts/Peru_Nation_Plan_of_Education.pdf#:~:text=El%20Plan%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n%20en%20Derechos%20y,humanos%20y%20DIH%20asumidas%20por%20el%20Estado%20peruano.2
- Nordbø, B. (2018, 17. april). Marginalisering. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/marginalisering>
- Osler, A & Leung, W.Y. (2011). Human rights education, politics and power. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(3), 199-203.
<https://doi.org/10.1177/1746197911417837>
- Osler, A. & Starkey, H. (2010). *Teachers and Human Rights Education*. Oakhill: Trentham books.
- Pacho, O. T. (2014). Empowerment for Active Citizenry in Africa. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(11), 292-299.
- Parra Saiani, P., Ivaldi, E., Ciacci, A. & Di Stefano, L. (2021). Broken Trust. Confidence Gaps and Distrust in Latin America. *Social Indicators Research*.
<https://doi.org/10.1007/s11205-021-02796-3>

- Pasquier-Doumer, L. & Risso Brandon, F. (2015). Aspiration Failure: A Poverty Trap for Indigenous Children in Peru? *World Development*, 72, 208-223.
<https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2015.03.001>
- Peruviantimes. (2013, 25. september). UN: Peru Now World's Top Coca Producer, Despite Output Decline. <https://www.peruviantimes.com/25/un-peru-now-worlds-top-coca-producer-despite-output-decline/20287/>
- Pinterest.com. (u.å). *Mapa de Perú*. Hentet 21 april 2022 fra:
<https://no.pinterest.com/pin/374854368977294270/>
- Robinson, C., Philips, L., & Quennerstedt, A. (2018). Human rights education: developing a theoretical understanding of teacher's responsibilities. *Educational Review*, 72(2), 220-241. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1495182>
- Samuel, J., Flores, W. & Frisancho, A. (2020). Social exclusion and universal health coverage: health care rights and citizen-led accountability in Guatemala and Peru. *International Journal for Equity in Health*, 19(1), 216-216.
- Schutz, A. (2019). *Empowerment: A primer*. Routledge
- Shugan, M. S. (2006). Editorial: Save Research – Abandon the Case Method of Teaching. *Marketing Science*, 25(2), 109-115. <https://doi.org/10.1287/mksc.1060.0202>
- Sieder, R. (2016). Indigenous people's rights and the law in Latin America. I C. Lennox & D. Short (Red), *Handbook of Indigenous Peoples Rights* (s. 414-424). Routledge.
- Simonsen, J.K. & Koksvik, G. (2020). For felleskapets beste: Moralske forpliktelser, innblanding og etiske dilemmaer på feltarbeid. *Norsk Antropologisk Tidsskrift*, 31(3), 213-235. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2898-2020-03-0>
- Siverts, H. & Kirkhusmo Pharo, L. (2020, 19. mai). Mesoamerika. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/Mesoamerika>
- Soria-Escalante, H., Alday-Santiago, A., Alday-Santiago, E., Limon-Rodriguez, N., Manzanares-Melendres, P. & Tena-Castro, A. (2021). "We all get raped": Sexual Violence Against Latin American Women in Migratory Transit in Mexico. *Violence Against Women*, 28(5), 1-23.
- Språkrådet. (2022, 21. mai). *Empowerment*. Hentet 2 april 2022 fra:
<https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/empowerment/>
- Stephanie, Mc-Nulty. (2011). *Decentralization and Participation in Post Fujimori Peru. Voice and Vote*. Stanford University Press.
- Strobelt, M. (2018). Kritisk pedagogikk – et svar på dagens kunstpedagogiske utfordringer? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(2).
- Struthers, A. E. C. (2015). Human rights education: educating about, through and for human rights. *The International Journal of Human Rights*, 19(1), 53-74.
- Sumida Huaman, A. E. (2013). Conversations on indigenous education, progress and social justice in Peru. *International Journal of Multicultural Education*, 15(3), 10-25.
<https://doi.org/10.18251/ijme.v15i3.702>
- Sumida Huaman, E. & Valdiviezo, L.A. (2012). Indigenous knowledge and education from the Quechua community to school: beyond the formal/non-formal dichotomy.

- International Journal of Qualitative Studies*, 27(1), 65-87.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2012.737041>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Theil, R. & Siverts, H. (2022, 20. mai). Quechua. I *Store Norske Leksikon*.
<https://snl.no/quechua>
- Tibbitts, T. & Fritzsche, K.P. (2006). International Perspectives on Human Rights Education. *Journal of Social Science Education*, 5(1).
- Tibbitts, F. & Kirchschräger, P.G. (2010). Perspectives of research on human rights education. *Journal of Human Rights Education*, 2(1), 8-29.
- Tibbitts, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48, 159- 171.
- Tibbitts, F. (2008). Human Rights Education. I Bajaj, M (Red.), *Encyclopedia of Peace Education*. Information Age Publishing.
- Tibbitts, F. (2017). Revisiting Emerging Models Of Human Rights Education. *International Review of Education*, 1(1).
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4 utg.). Gyldendal Akademisk.
- Torrico, D. (2022, 9 mars). Anuncian búsqueda de 7.000 mujeres desaparecidas. *La Republica*. <https://larepublica.pe/sociedad/2022/03/09/feminicidio-en-peru-anuncian-busqueda-de-7000-mujeres-desaparecidas-violencia-contra-la-mujer/>
- Tronstad, K. (2009, 14. desember). Halvparten opplever diskriminering.
<https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/halvparten-opplever-diskriminering>
- UNESCO. (1974, 19. november). *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Velez, M.G. (2017). Building Human Rights Consciuouess in Postconflict Societies: Peruvian Adolescents ‘Understanding of Human Rights. *Journal of Adolescent Research*, 34(10). <https://doi.org/10.1177/0743558417722519>
- Vesterdal, K. (2019). Championing human rights close to home and far away: human rights education in the light of national identity construction and foreign policy in Norway. *Human Right Education Review*, 2(1), 5-24. <https://doi.org/10.7577/hrer.290>
- Wilson, D.T. (2013). Violence against Women in Latin America. *Latin American Perspectives*, 41(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/0094582X13492143>

- Wolf-Philips, L. (1987). Why «Third World»? origin, definition and usage. *Third World Quarterly*, 9(4), 1311-1327.
- World Bank. (2007). *Toward High-quality Education in Peru: Standards, Accountability, and Capacity Building*. Washington DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-7017-9>
- World Bank. (2016, 8. juni). *Ending extreme poverty*. <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2016/06/08/ending-extreme-poverty>
- World Bank. (u.å). *Population, total – Peru*. Hentet 21 mai 2022 fra: <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=PE>
- Young, R. J. C. (2020). *Postcolonialism: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Zavala, V. (2011). Racialization of the bilingual student in higher education: A case from the Peruvian Andes. *Linguistics and Education*, 22(4), 393-405. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.08.004>
- Zembylas, M. (2020). Toward a Decolonial Ethics in Human Rights and Peace Education. *International Journal of Human Rights Education*, 4(1).

10.0 Vedlegg.

Vedlegg 1: Intervjuguide til fokusgruppe

Tema 1: Læreryrket

Vi har jo det til felles at vi alle arbeider innen skolesektoren, og forholder oss til barn og unge hver eneste dag. Jeg har selv jobbet på skole i flere år, og vet godt hvordan ting fungerer her i Norge. På studiet har vi snakket mye om læreryrket, og hvilke gleder og utfordringer jobben vår kan gi. Disse kan jo være så mangt. Derfor er jeg veldig nysgjerrig på å høre hvordan det er å være lærer i Peru.

Tenemos en común que todos trabajamos en el sector escolar y nos relacionamos con los niños y jóvenes todos los días. Yo he trabajado en la escuela durante varios años en Noruega y sé bien cómo funcionan el sistema aquí. Durante mis estudios, hemos hablado mucho sobre la profesión docente y las alegrías y desafíos que puede brindar nuestro trabajo. Estos pueden ser muchos. Por eso, tengo mucha curiosidad por saber cómo es ser docente en Perú.

- Hva er for dere det viktigste i jobben dere gjør som lærere?
- Hva anser dere som de viktigste verdiene skolen bør bygge opp under?
- Hvilke verdier er de viktigste elevene bør ta med seg etter endt skolegang, eventuelt hvorfor?
- Kan dere forklare litt hvordan skolesystemet er i Peru i dag?
- Tenker dere at situasjonen til lærere har endret seg opp i gjennom årene?
- Hva anser dere som de største utfordringene ved læreryrket?
- Hva tenker dere er det mest givende ved læreryrket?

TEMA 2: Rettighetsforståelse

Som jeg nevnte innledningsvis så er tema for denne studien «Menneskerettighetsundervisning». Jeg synes selv dette begrepet kan være ganske så komplekst da det gjerne ikke går frem hvordan dette skal foregå i praksis og hva det egentlig innebærer.

Jeg er interessert i hvordan vi som lærere tilnærmer oss det å undervise i rettigheter og hvordan vi kan gjøre dette på best mulig måte. Jeg er svært takknemlig for å være her i dag og få muligheten til å lære av dere, og få et innblikk i hvordan undervisningen foregår i et klasserom i Peru.

I dette ordet «Menneskerettighetsundervisning» ligger begrepet «rettighet». Noen tenker gjerne FN, andre kanskje stemmerett eller personlig frihet.

Como mencioné anteriormente en la introducción, el tema de este estudio es "Educación en derechos humanos". Creo que este concepto puede ser bastante complejo, ya que a menudo no se establece cómo debería llevarse a cabo en la práctica y qué significa realmente.

- Hvilke assosiasjoner og tanker har dere rundt begrepet «rettighet»?
- Er det noen rettigheter dere mener er viktigere enn andre?
- Tenker dere at dere lærer barna om rettigheter på skolen direkte eller indirekte, i så fall hvordan?
- Dersom ja. Kan dere gi et eksempel på en undervisningstime eller situasjon der rettigheter eller tema der rettighetsforståelse er i fokus?
- Hvordan opplever dere at de ulike fagene tar høyde for, eller oppfordrer til opplæring i rettigheter?
- Er det noen fag dere tenker legger mer til rette for rettighetsopplæring enn andre?

I noen tilfeller kan folk skille mellom ulike typer rettigheter.

- Basert på dette, er det noen rettigheter dere anser som viktigere enn andre?
- Opplever dere at barna er klar over hvilke rettigheter de har?

TEMA 3: Opplæringsloven og sentrale punkter i denne

Opplæringsloven er gjerne den som setter rammene for hvilke verdier utdanningen skal bygge opp under og hva som er dens formål i et land.

I Norge legger opplæringsloven stor vekt på begrep som «demokrati», «mangfold» og «toleranse». Jeg er veldig nysgjerrig på hvilke uttrykk som kommer frem i peruanske forskrifter og tok en titt på «la ley de la educacion». Her fant jeg mange interessante paragrafer og jeg bet meg særlig merke i disse.

- La ley de la educación (opplæringsloven) i Peru fremhever blant annet at et av utdanningens mål er å: «*Bidra til å danne et demokratisk, støttende, rettferdig, inkluderende samfunn, velstående, tolerante og som en fredskultur som bekrefter identiteten basert på kulturelt, etnisk og språklig mangfold, overstiger fattigdom*

og fremme bærekraftig utvikling av landet og fremme integrering i Latin -Amerika som tar hensyn til utfordringene i en globalisert verden».

- Dette er jo store ord. Hvordan tenker dere denne paragrafen fanger opp visjonene for menneskerettighetsarbeidet i skolen?
- Basert på deres opplevelser og erfaringer som lærere - hva tenker dere er de største utfordringene for å oppnå målet om dette?

I Norge går ofte begrepet «demokrati» igjen, og vi snakker ofte om å fremme «demokratisk kompetanse» blant elevene. Jeg har sett at demokrati-begrepet også nevnes i opplæringsloven i Peru og dette synes jeg er interessant. Jeg gjerne vil lære/høre litt mer om dette.

- På hvilken måte tenker dere at demokratiforståelse kan fremmes gjennom undervisning?
- Hva innebærer deres mandat som lærere i forhold til «demokratiopplæring»?
- Hvordan mener dere skolen og undervisningen kan bidra best mulig for å nå et slikt mål?

Jeg har bitt meg merke i at den peruanske opplæringsloven, også nevner ord som «inkludering» og «integrering».

- Basert på deres erfaring som lærere. Hvordan opplever dere utfordringer relatert til inkludering i skolen i Peru?
- Opplever dere at noen grupper kan være vanskeligere å integrere i samfunnet, og i skolesettingen, enn andre?

Tema 4: Tospråklig utdanningspolitikk

Etter å ha lest mye om Peru, og om landets historie, har jeg forstått at Peru har en stor andel personer som snakker et annet språk enn spansk hjemme, og som gjerne kalles «urfolk» eller minoriteter i nasjonale kontekster. Jeg synes dette er veldig interessant og har lyst til å høre litt

mer om dette, og hvordan peruanske myndigheter har jobbet og eventuelt jobber for å integrere blant annet Quechua i skolen.

- Opplever dere at myndighetene arbeider med å integrere flerspråklighet i utdanningssystemet i Peru?
- Baser på dette. Vet dere hvor jeg kan finne noen dokumenter eller planer som sier noe dette?
- Dersom dere får en eller flere elever som dere merker ikke er like gode som sine klassekamerater i å snakke eller å skrive spansk, på grunn av tospråkligheten, hvilke utfordringer eller muligheter medfører dette for undervisningen?
- Hvilke tanker og assosiasjoner har dere rundt begrepet flerkulturarlitet?
- Opplever dere at det er en sammenheng mellom dette og rettighetsbegrepet?

Jeg har sett at etnisk, kulturelt og språklig mangfold nevnes i opplæringsloven.

He visto que en la Ley de educación se menciona la diversidad étnica, cultural y lingüística.

- Hvordan forstår dere mangfoldsbegrepet i forhold til flerkulturarlitet?
- Hvordan opplever dere at et slikt mangfold kommer frem eller eventuelt ikke kommer frem i skolen?
 - *¿Cómo experimentas que tal diversidad surja o no surja en la escuela?*
- Tenker dere at mangfold i skolen kan være problematisk på et vis?
 - *¿Crees que la diversidad en la escuela puede ser problemática de alguna manera?*

Tusen takk for at dere har tatt dere tid til å snakke litt med meg. Jeg setter stor pris på deres engasjement og deltakelse i prosjektet mitt. Det har vært svært lærerikt og prate med dere i dag. Avslutningsvis, lurere jeg på, om det er noen av dere som har noen spørsmål eller noe dere ønsker å tilføye denne samtalen?

TUSENTAKK

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Vurdering

08.10.2021

Referansenummer

481636

Prosjekttittel

Menneskerettighetsundervisning og empowerment

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektperiode

10.09.2021 - 31.05.2022

Dato

08.10.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2022. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av

personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Carta de consentimiento informado

¿Estás interesado en participar en el proyecto de investigación

“Derechos humanos y educación en un contexto peruano de bajos ingresos”?

Se trata de una consulta sobre la participación en un proyecto de investigación cuyo objetivo principal es investigar y comprender la Educación en Derechos Humanos en un entorno educativo en Perú. En esta carta te daremos información sobre el propósito del proyecto y lo que implicará tu participación.

Objetivo del proyecto

El propósito principal del proyecto es agregar al conocimiento académico existente sobre Educación en Derechos Humanos (EDH) e investigar específicamente cómo los maestros en Perú entienden y enfocan la educación en derechos básicos desde una perspectiva nacional y comparada; y cómo los maestros trabajan con los alumnos para concienciarlos sobre los derechos básicos y cómo esto puede facilitar el empoderamiento de los adultos jóvenes de bajos ingresos en Perú. También discutiré con profesores noruegos sobre los mismos temas. El proyecto es parte de mi programa de Maestría en Educación y me ayudará a desarrollarme para convertirme en un mejor maestro.

¿Quién es el responsable del proyecto de investigación?

La institución responsable del proyecto esta bajo la responsabilidad del Departamento de Educación y Ciencias del Deporte de la Universidad de Stavanger en Noruega.

¿Por qué se le pide que participe?

Se le solicita participar en este proyecto porque creemos que el personal, los voluntarios y los miembros de la comunidad tienen información y experiencias valiosas que podrían ayudar al proyecto y de esta manera, ayudar a crear una mejor imagen de las prácticas educativas peruanas y a obtener así un contexto más amplio de los derechos de la enseñanza en el contexto social y económico local de la aldea o comunidad de Monsefú.

¿Qué implica su participación?

Si usted desea participar en esta investigación, se le preguntara acceder a una entrevista. Durante la entrevista discutiremos el contexto de la enseñanza en Perú, [NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN] y sobre la educación en derechos. La entrevista se grabará en audio y se tomaran las notas correspondientes. Si usted trabaja como educador, también puede concederme su autorización para hacerle un seguimiento durante su día de trabajo con el fin de que pueda observar y participar en la enseñanza y obtener una mejor comprensión del contexto de aprendizaje y las prácticas de enseñanza peruanas. Si usted esta de acuerdo, sobre la base de este seguimiento, escribiré notas de campo de mis observaciones y mis experiencias que serán parte del estudio.

La participación es voluntaria

La participación en el proyecto es completamente voluntaria. Si usted elige participar, puede retirar su consentimiento en cualquier momento sin dar una razón previa. Toda información relacionada a su persona será anónima y su participación no afectará su relación con su escuela, empleador o autoridades. No habrá consecuencias negativas para usted si decide no participar o luego decide retirarse.

Su privacidad personal: cómo almacenaremos y usaremos sus datos personales

Solo utilizaremos sus datos personales para los fines especificados en esta carta informativa. Procesaremos sus datos personales de forma confidencial y de acuerdo con la legislación de protección de datos (el Reglamento General de Protección de Datos y la Ley de Datos Personales). Los datos de campo generados en Perú se importarán al área de la UE.

- Los datos generados a partir de este proyecto de investigación estarán disponibles para mi (el investigador) y mi supervisor académico en la Universidad de Stavanger en Noruega.
- No se guardará una lista de nombres o información de contacto en relación con el proyecto, aparte de los formularios de consentimiento firmados digitalmente. Estos formularios, junto con las entrevistas grabadas en audio, se almacenarán digitalmente en un servidor de investigación seguro y encriptado Nettskjema (UiO).

En el desarrollo de mi tesis, todos los nombres tanto de las personas que participan como de las instituciones serán mencionados anónimamente. Sin embargo, siempre existe la posibilidad de que las personas que te conocen puedan formular hipótesis sobre tu persona

basándose en las historias, la información de tus prácticas docentes que compartes y también de que puedan atribuir declaraciones o citas a tu persona en base de cómo saben que tiendes a expresarte en la vida diaria.

¿Qué pasará con sus datos personales al final del proyecto de investigación?

El proyecto está programado para finalizar el 31 de mayo de 2022. Cuando finalice el proyecto, se eliminarán todas las entrevistas grabadas y otros datos personales.

Tus derechos

Siempre que pueda ser identificado en los datos recopilados, tiene derecho a:

- Acceder a los datos personales que se están procesando sobre usted.
- Solicitar que se eliminen sus datos personales.
- Solicitar que se corrijan / rectifiquen los datos personales incorrectos sobre usted
- Recibir una copia de sus datos personales (portabilidad de datos).
- Enviar una queja al responsable de protección de datos o la autoridad noruega de protección de datos con respecto al procesamiento de sus datos personales.

¿Qué nos da derecho a procesar sus datos personales?

Procesaremos sus datos personales en base a su consentimiento.

Basado en un acuerdo con la Universidad de Stavanger, NSD - El Centro Noruego de Datos de Investigación AS ha evaluado que el procesamiento de datos personales en este proyecto está de acuerdo con la legislación de protección de datos.

¿Dónde puedo encontrar más información?

Si tiene dudas sobre el proyecto, o quiere ejercer sus derechos, póngase en contacto con:

- Universidad de Stavanger a través de Malin Grude (ma.grude@stud.uis.no) o el supervisor del proyecto asociado con el Profesor Dr. Tord Austdal (tord.austdal@uis.no)
- Nuestro delegado de protección de datos: personvernombud@uis.no;
behandlingsansvarlig@uis.no

- NSD - El Centro Noruego de Datos de Investigación AS, por correo electrónico: (personvertjenester@nsd.no) o por teléfono: +47 55 58 21 17.

Le saluda atentamente,

Líder del proyecto

Estudiante

(Investigador/supervisor)