



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA
MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Masteroppgave i
samfunnsfag, grunnskolelærerutdanning 5.-
10. trinn

Vårsemesteret, 2023

Forfatter: Siber Shawkat

Veileder: Tord Austdal

Tittel på masteroppgaven: «Skulder mot skulder skal vi leve sammen» -
En kvalitativ studie av hvordan menneskerettighetsundervisning blir presentert i Kurdistan.

Engelsk tittel: «Shoulder to shoulder will we live together» - A qualitative study of how human
rights education is presented in Kurdistan.

Emneord:
MGL459M
Masteroppgave i samfunnsfag,
grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn

Antall ord: 24 270

+ antall vedlegg/annet: 5 vedlegg

Stavanger, 02.06.2023
dato/år

«Skulder mot skulder skal vi leve sammen»

En kvalitativ studie av hvordan menneskerettighetsundervisning blir presentert i Kurdistan

Siber Shawkat

**Masteroppgave i samfunnsfag grunnskolelærerutdanning
5.-10. trinn**

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk
Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora

UNIVERSITETET I STAVANGER

2023

Forord

Mine fem år i grunnskolelærerutdanningen nærmer seg slutten, gjennom disse fem årene har det vært både oppturer og nedturer. Fem lange år, med utfordringer, motivasjon, og utvikling. Jeg ønsker å avslutte det hele med en forskning om menneskerettighetsundervisning som baserer seg på min egen interesse for temaet. Gjennom praksis og semesteret om menneskerettigheter, fant jeg fort ut at det er mer knyttet til dette temaet jeg ønsker å undersøke. Arbeidet med denne oppgaven har vært litt av en reise på godt og vondt. Jeg har lært utrolig mye om temaet og om meg selv, hvor denne masteren har gang på gang vist hvordan det er mulig å komme i mål selv når man har mistet troen totalt.

Jeg har vært så heldig med å ha familien, venner og kollegaer rundt som har vært forståelsesfulle og motivert meg gjennom hele denne oppgaven. Jeg kan ikke takke de nok for støtten jeg har mottatt, for at dere har lyttet, vært tålmodige med meg og alle de gangene jeg tvang de til å lese gjennom oppgaven min.

Et stort takk til min gode veileder Tord Austdal, takk for all de gode tilbakemeldingene, den gode konstruktive kritikken, motivasjonen og støtten! Også takk til Haci Akman for komme med forslag og tilbakemeldinger.

Det må sies at denne oppgaven hadde ikke blitt til uten alle mine informanter som har tatt meg så godt imot ved Universitetet i Duhok, takk for at dere stilte opp, bidratt til datainnsamlingen og gjort feltundersøkelsene til en gøy opplevelse jeg ikke vil glemme.

Sammendrag

Formålet med denne forskningsoppgaven er å undersøke hvordan noen forelesere ved et universitet i Kurdistan presenterer sin menneskerettighetsundervisning, med vektlegging på en utdanning som skjer «om, for og gjennom» menneskerettigheter. Den gitte overordnede problemstillingen for oppgaven er:

Hva vektlegges i menneskerettighetsundervisning for å fremme utdanning om, for og gjennom menneskerettigheter på et universitet i Kurdistan.

Utgangspunktet for denne forskningen er en måneds feltundersøkelser som er gjennomført ved Universitetet i Duhok, på utdanningslinjen «Peace and Human Rights Studies». Disse feltundersøkelsene inneholder dybdeintervju, fokusgruppeintervju og observasjoner av forelesninger, hvor gjennom en kvalitativ forskningsmetode, har jeg kunne samlet inn data for å svare på den gitte problemstillingen.

Resultatene fra forskningen peker på tre essensielle verdier foreleserne nevner, som ligger til grunn for menneskerettighetsundervisningen. En utdanning som baseres på «det gjenkjennelige arenaene», hvor undervisningen baseres på det som er allerede kjent og relevant fra studentens hverdag. Den andre er en utdanning som vektlegger «likhet og respekt», hvor det understrekes at alle individer står likt, med like rettigheter, samtidig som man viser respekt overfor andres rettigheter. Til slutt har vi en undervisning som jobber for å «minske forskjeller», ut fra et mer internasjonalt aspekt, vektlegger en slik undervisning viktigheten av å minske forskjeller ut forbi de kurdiske grensene. Forskningsoppgaven presenterer også hvordan fra studentenes perspektiv, som mulig «fremtidige lærere», vil selv presentere sin menneskerettighetsundervisning. En undervisning basert på variasjon av undervisningsmetoder og et innhold som tar opp relevante samfunnstematikker vektlegges i studentens svar.

De presenterte verdiene, knyttes opp mot relevant teori, ut fra Alison Struthers presentasjon av generalforsamlingens definisjon på menneskerettighetsundervisning. Samtidig trekkes Felisa Tibbitts tre modeller, som og kan knyttes opp mot en undervisning «om, for og gjennom», ved å bevisstgjøre- og forsvare menneskerettigheter, og kunne identifisere menneskerettighetsbrudd for å kunne forebygge. Relevante deler av Knut Vesterdals modell blir også knyttet opp mot empirien.

Abstract

The purpose of this research paper is to investigate how some lecturers at a university in Kurdistan present their human rights education, with emphasis on education that takes place “about, for and through” human rights. The overall thesis research question is as follows:

What is emphasized in human rights education to promote an education about, for and through human rights at a university in Kurdistan.

The starting point for this research is a month’s field research that was done at the University of Duhok, at the “Peace and Human rights studies” department. The research at the field contains in-depth interviews, focus group interviews and observations of lectures, where through qualitative research, I have been able to collect data to answer the given research question.

The results of this research point out three essential values that are mentioned by lecturers, which form the basis of human rights education. Firstly, an education that is based on “the recognizable arenas”, where the teaching is based on what is already known and relevant from the student’s daily life. The second is an emphasis on “equality and respect», where it is stated that all individuals are equal, with equal rights, and at the same time show respect towards the rights of others. Finally, we have an education that promotes to “reduce differences”, from a more international aspect, this type of education emphasizes the importance of reducing differences for the beyond the Kurdish borders. The research paper also presents how the student’s perspective, as possible “future teachers”, will present their human rights education. An education based on a variety of teaching methods and content that addresses relevant social issues is emphasized in the students’ answers.

The presented values are linked to relevant theory, such as Alison Struthers presentation of the General assembly’s definition of human rights education. Also, Felisa Tibbitts presents three models, which can be linked to education “about, for and through”, by raising awareness- and defending human rights, and being able to identify human rights violations to be able to prevent them. Knut Vesterdal also shows a model, with relevant parts that can be linked to the empiricism.

Innholdsfortegnelse

Forord	5
Sammendrag	6
Abstract	7
1.0 Innledning	11
1.1 Tema og problemstilling.....	11
1.2 Avgrensninger.....	12
1.2.2 Universitetsnivå.....	12
1.2.3 Teoretisk avgrensninger.....	13
1.3 Formål.....	13
1.4 Struktur.....	13
2.0 Bakgrunn	13
2.1 Historisk blick.....	14
2.2 Kurdistan i dag.....	16
2.3 Samfunnsutfordringer gjennom feltstedet Duhok	17
3.0 FN og utdanningssystemet i Kurdistan	19
3.1 Utdanningssystem i Kurdistan.....	20
3.2 FN og utvikling av studier om fred og menneskerettigheter	23
3.2.1 Studier om fred og konflikt resolusjoner	23
4.0 Metode	25
4.1 Kvalitativ forskningsmetode	25
4.2 Datainnsamling og utvalg.....	26
4.3 Feltsted	28
4.4 Kvalitet: Reliabilitet og Validitet.....	30
4.5 Etiske problemstillinger.....	31
5.0 Teori	32
5.1 Utdanning om, for og gjennom: Alison EC Struthers	32
5.2 Felisa L. Tibbitts.....	37
5.1.1 Modell 1: Verdi- og bevissthetsmodellen	38
5.1.1 Modell 2: Ansvarlighetsmodellen.....	39
5.1.3 Modell 3. Transformasjonsmodellen	39
5.3 Knut Vesterdals modell for helhetlig MRU.....	40
5.4 Oppsummering av teori	43
5.5 Tidligere forskning	43
6.0 Funn og drøfting	45
6.1 Hvordan ordet «rettighet» tolkes.....	46
6.2 Hva slags verdier vektlegger i menneskerettighetsundervisning	51

6.2.1 Det gjenkjennelige arenaene i undervisningen.....	52
6.2.2 «Skulder mot skulder skal vi leve sammen» - <i>Undervisning om, for og gjennom rettigheter</i>	58
6.2.3 «Det fremmede er bedre enn oss» - Undervisning for å minske forskjeller.....	61
6.2.4 «En undervisning bygd på praktiske metoder» - Studenters vektlegging av MRU.....	63
6.3 <i>Utfordringer</i>	65
7.0 Hovedfunn og Konklusjon	69
<i>Videre forskning</i>	72
Litteraturliste	74
Vedlegg 1: Intervjuguide til forelesere	78
Vedlegg 2: Intervjuguide til studenter:	80
Vedlegg 3: Samtykkeskjema til studenter	81
Vedlegg 4: Samtykkeskjema til Forelesere.....	84
Vedlegg 5: Vurdering fra Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør	87

1.0 Innledning

“Human rights education builds knowledge, skills and attitudes prompting behavior that upholds human rights. It is a process of empowerment which helps identify human rights problems and seek solutions in line with human rights principles. It is based on the understanding of our own responsibility to make human rights a reality in our community and society at large”

- Navi Pillay (1941)

Menneskerettighetsundervisning har i løpet av de siste årene hatt en stor rolle innenfor utdanning. I de internasjonale diskusjonene, nasjonale lærebokreformer og konflikter finner vi utdanningsstrategier som er relevante innenfor menneskerettighetsundervisningen, men til tross for dette, trengs det likevel en større klarhet om hva «menneskerettighetsundervisning er, gjør og betyr» (Bajaj, 2011, s. 481).

Vekk fra menneskerettighetsundervisning, har Edward Said på sin side presentert hvordan «vesten» og «østen» er blitt fremstilt som motpoler i boken *Orientalismen: Vestlige oppfatninger av Orienten* (2004). Landa i Midtøsten har blitt fremstilt som noe fremmede og ikke-rasjonelle, vesten på sin side representerer det fornuftige. Sids fremstilling av hvordan de vestlige oppfatter det han kaller for orienten, viser hvordan orienten stadig feiltolkes og blir forvrengt.

Som en lærerstudent oppvokst i Norge, men med bakgrunn fra Kurdistan ønsker jeg å finne mer ut av hva menneskerettighetsundervisning handler om, og få større innsikt i tematikken gjennom et perspektiv utenfor Norge. Dette er ikke for å sammenlikne, men for å komme med et bidrag til hvordan et område fra Midtøsten, som «motpol» mot vesten, presenterer sin menneskerettighetsundervisning. Det oppgaven skal prøve å svare på er hvordan noen forelesere og studenter vektlegger, presenterer og tolker menneskerettighetsundervisning i Kurdistan.

1.1 Tema og problemstilling

Masteroppgavens overordnede problemstilling:

Hva vektlegges i menneskerettighetsundervisning for å fremme utdanning om, for og gjennom menneskerettigheter på et universitet i Kurdistan

I denne problemstillingen er det verdier, forståelser og tolkninger knyttet til undervisningen og hvilke begreper som ligger til grunn for det som *vektlegges*.

Menneskerettighetsundervisning kan defineres på ulike måter, og selv om oppgaven prøver å besvare *hva* denne typen undervisning handler om i en kontekst som Kurdistan, vil det være relevant å trekke inn *hvordan* dette vil gjennomføres. Problemstillingens andre begrensninger er å vise hvordan disse verdiene som vektlegges, er verdier som fremmer en utdanning «om, for og gjennom» menneskerettigheter. For å strukturere oppgaven og dele opp problemstillingen, vil det være relevant å se på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan tolker og definerer forelesere og studenter «rettighet(er)»
2. Hva legger forelesere vekt på i utarbeidelsen av menneskerettighetsundervisning på universitetet?
3. Hvilke vurderinger ligger til grunn for foreleserens metodevalg og valg av temaer i undervisningen?
4. Hvordan hadde studenter som studerer Peace and human rights presentert en menneskerettighetsundervisning som lærere i grunnskolen?

Problemstillingen og disse forskningsspørsmålene gir masteroppgavens tema, menneskerettighetsundervisning.

1.2 Avgrensninger

Det finnes flere måter å besvare problemstillingen, derfor har i min besvarelse tatt noen valg ut fra begrensninger til hva oppgaven handler om. Innenfor dette avsnittet vil avgrensninger knyttet til problemstillingen bli ytterliggjort, samt avgrensninger knyttet til teori.

1.2.2 Universitetsnivå

Menneskerettighetsundervisning er forekommende i flere sammenhenger og nasjonale kontekster, men jeg har valgt å rette fokuset på universitetsnivået i den formelle utdanningssektoren, og det er i denne sammenhengen problemstillingen min ble formulert. Grunnen til dette er fordi å samtale med personer på universitetsnivået kan gi en innsikt i hva studenter og unge voksne som skal ut i arbeidslivet sitter med av perspektiver og kunnskap fra kurdisk skolegang, kontra hvis dette var designet som en studie av barneskolenivået eller en menneskerettighetsorganisasjon. På denne måten får man også et innblikk i hvordan universitet presenterer og tematiserer menneskerettigheter i høyere utdanning for fremtidige lærere og samfunnsdeltakere.

1.2.3 Teoretisk avgrensinger

Inn forbi menneskerettighetsundervisning, finnes det flere ulike teoretikere som viser til litteratur som både gir definisjoner og ulike forståelser av temaet til masteroppgaven. Jeg har likevel tatt noen valg utfra hvilken teori jeg ønsker å presentere i oppgaven. Teorien er avgrenset til Generalforsamlingens definisjon av menneskerettighetsundervisning, Felisa Tibbitts, Alison Struthers og Knut Vesterdal.

1.3 Formål

I opplæringsloven understrekes det at formålet med opplæringen skal bygges på deriblant menneskerettighetene (Opplæringsloven, 1998, §1-1), også i kunnskapsløftet, fremmer læreplanen en opplæring bygd på menneskerettigheter. «Opplæringen må være i samsvar med menneskerettighetene, samtidig som elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Opplæringsloven og læreplanen pålegger lærere i skolen til å legge opp en undervisning som er basert på verdier fra menneskerettigheter. Formålet med denne oppgaven er å sette et søkelys på ulike måter man kan presentere menneskerettighetsundervisning. Menneskerettighetsundervisning er ikke et nytt tema som blir forsket på, men hva som er blitt forsket på i de kurdiske områdene er det ikke mye av. Jeg håper oppgaven kan bli brukt som et verktøy for lærere i de formelle og ikke-formelle institusjonene til å se ulike måter man kan undervise om menneskerettigheter.

1.4 Struktur

Oppgaven er strukturert med 7 kapitler. Etter dette kapitlet, vil jeg i kapittel 2 presentere bakgrunnen til Kurdistan for å sette oppgaven i samfunnets kontekst. Deretter går jeg inn på utdanningssystemet i kapittel 3, her vil jeg knytte det opp mot hvordan utdanningssystemet og FN henger sammen. I kapittel 4 forklarer jeg de metodiske valgene som er blitt tatt gjennom arbeidet med masteroppgaven. Videre i kapittel 5, teorikapitlet, blir de teoretiske definisjonene og forståelsene lagt fram, her nevner jeg også noe tidligere forskning som er blitt gjort. I kapittel 6 presenterer og drøfter jeg funn som er blitt gjort, og knytter dette opp mot relevant teori. Avslutningsvis i kapittel 7, trekker jeg forskningsspørsmålene fram igjen, med svar fra funn kapitlet.

2.0 Bakgrunn

Når man skriver om Kurdistan, kan det være forvirrende å vite nøyaktig *hva* eller *hvilken* del det er snakk om. Tradisjonelt sett betyr Kurdistan «kurdernes land», der det kurdiske folket

blir konstituert som et etnisk homogent samfunn, hvor de har utviklet sin kultur og skjebne (Minorsky, u.å) I denne delen av besvarelsen, ser vi nærmere på Kurdistan som region, da et bakteppe om det kurdiske samfunnet mener jeg er viktig for å sette problemsstillingen mer i kontekst. Dette kapittelet er delt i tre deler, hvor jeg først introduserer et kort historisk blikk på Kurdistan som forklarer hvordan Kurdistan i en helhet har utviklet seg fra start til den dag i dag. I neste del fokuserer jeg på Sør-Kurdistan i nyere tid, for å illustrere bilde av hvordan samfunnet er. Den siste delen legger vekt på noen utfordringer befolkningen i Sør-Kurdistan kan møte på, disse utfordringene er presentert gjennom egne betraktninger under min reise. Avslutningsvis oppsummerer jeg kort bakgrunnen for Kurdistan.

2.1 Historisk blikk

Kurdistan har en forhistorie som strekker seg langt bak i tid. Ifølge historiker og lingvisten Vladimir Minorsky ble termen Kurdistan første gang brukt av Seldsjukkene¹ på 1100-tallet. I artikkelen *Origin of The Kurds* hevder Izady at ifølge arkeologiske funn som dokumenterer menneskehetens tidligste skritt mot utvikling av landbruk, husholdningsteknologi, keramikk, metallurgi og urbanisering fant sted i Kurdistan som dateres tilbake for 8000 til 12 000 år siden (Izady, 2018). De fleste studier bekrefter at kurderne stammer fra Mederne. Basert på språklige og historiske bevis, hevder Minorsky at Mederne er forfedre til dagens kurdere (Minorsky, u.å). Mederne hadde i løpet av 500-tallet f.v.t etablert sitt første såkalte Media imperiet, som strakk seg fra Lilleasia til Sentral-Asia. Dette imperiet varte i omtrent 200 år helt til perserne førte en krig mot Mederne, noe som medførte det første kurdiske imperiet blir eliminert (Izady, 2018).

Etter Media imperiet, viser den kurdiske historien til flere ulike kurdiske stammedynastier som har styrt under ulike emirater, deriblant Hasanwiya (959-1095) til Salah al-Din al Ayyubi (1137-1193). De kurdiske stammedynastiene opplevde en form for autonomi, men fra det tiende århundre blir de utsatt for det økende migrasjonspresset fra de Osmanske og Safavid imperiene (Eppel, 2019, s. 37). Det Osmanske imperiet utvider sitt herredømme, og store deler av Midtøsten som tyrkere, arabere, kurdere og deler av sørøst-Europa tilhørte Det osmanske imperiet fra 1299 frem til 1923 (Vindheim, 2016, s. 14).

Kurdistan etter 1900-tallet

¹ Seldjukker var et tyrkisk muslimsk dynasti som hersket i mange land i Midtøsten fra 1000-tallet til cirka 1300 (Goplen, 2023).



Kart over Kurdisk region 1_Kurdisk institutt i paris

«Den største folkegruppen, uten en selvstendig stat»

Dette sitatet er et kjent ordtak som beskriver kurderne situasjon (Kaya, 2020, s. 6). Vi har sett at fra starten har Kurderne levd uten en egen stat, etter første verdenskrig førte oppløsningen av Det osmanske imperiet til opprettelsen av flere nye stater. Sèvres-traktaten² var den første internasjonale anerkjennelsen av kurderne og deres rett til en egen stat, men denne avtalen ble allerede opphevet samme år. I en nyere avtale, Lausanne traktaten fra 1923, fører til at landområdet Kurdistan ble fordelt mellom Tyrkia, Syria, Irak og Iran (Kaveh et al., 2021). Den største delen, Nord-Kurdistan blir plassert i dagens Tyrkia. Nest størst er Sør-Kurdistan som er plassert i dagens Irak, deretter har vi Vest-Kurdistan i Syria og Øst-Kurdistan i dagens Iran.

Denne inndelingen fører til at navnet «Kurdistan» blir eliminert fra verdenskartet, og kurderne forblir uten en egen selvstendig stat (Meisels, 2008, s. 2). Siden da har ønsket om en selvstendig stat vært sentral for kurderne, dette har ført til et konfliktfylt forhold til de ulike statene kurderne befinner seg i. Presset fra andre språk, kulturer og undertrykkelsen påvirket den kulturelle utviklingen i Kurdistan (Akman, 2009, s. 2). Det kurdiske språk blir senere forbudt i offentligheten i den tyrkiske delen, den kurdiske identitet og kulturens eksistens blir

² Sèvres-traktaten, en fredstraktat mellom de allierte og Tyrkia etter første verdenskrig i 1920. Traktaten ble opphevet i 1923 da Lausanneavtalen ble gjeldende (Greve, 2023).

ikke anerkjent i de områdene med kurdisk majoritets eller minoritets befolkning (Kaveh et.al., 2021).

Fra undertrykkelse til selvstyre i Sør-Kurdistan

Årene etter Lausanne traktaten, opplever kurderne krig, diktaturstyre og konflikter under de ulike statene de befinner seg i. Deriblant Saddam Hussein diktaturet i Sør-Kurdistan, hvor kurderne ble utsatt for bruk av kjemiske våpen i byen Halabja i året 1988, dette førte til kurderens opprør mot Saddam Husseins regime etter oppfordring fra USA (FN, 2022). Det ble etablert «sikre soner», og irakiske myndigheter fikk flyforbud over Nord-Irak, som igjen førte til at kurdere fikk etablere en egen kurdisk nasjonalforsamling i 1992, og videre sine egne partier som styrte (FN, 2022). Nasjonalforsamlingen blir plassert i det som er kjent som Kurdistans hovedstad, Hawler. Her sitter Kurdistans demokratiske parti (KDP) med flest stemmer, regionen blir styrt med et demokratisk parlament og som en republikk med presidentstyre (FN, 2022). Den dag i dag finnes det en rekke politiske partier, deriblant flere som, komparativt, har en radikal agenda med vekt på feminisme, økonomi og sosial rettferdighet (Vindheim, 2016, s. 10).

2.2 Kurdistan i dag

Det finnes mange måter å skrive historien til en region, eller en folkegruppe. I fremstillingen under, som også i stor grad sammenfaller med det dominerende fremstillingen til Sør-Kurdistan, vektlegges den samfunnet til det kurdiske selvstyret i Sør-Kurdistan.

Kurdisk selvstyre ble i 2005 skrevet inn i den irakiske grunnloven, hvor kurdere får egen president, Masoud Barzani³, som sitter fra 2005- 2017. Hans etterfølger er hans egen nevø, Nechervan Idris Barzani. Kurderne får et føderalt selvstyre som en «region» i et «nytt» føderalt Irak, det vil si ha egen regjering, parlament, administrasjon og militære styrker (Kaya, 2020, s. 7).

Slik det ble nevnt tidligere i oppgaven har kurdere ikke en egen stat, dermed finnes det ingen offisiell eller pålitelig statistikk over den kurdiske populasjon i de statene de bor i. Ifølge Paris instituttet er populasjonen på den kurdiske befolkningen mellom 35-45 millioner kurdere i

³ Masoud Barzani, født august 1946, er en kurdisk politiker og var leder av partiet Kurdistans demokratiske parti (KDP). Han trakk seg formelt som president i 2017 (Kaveh & Wiborg, 2023)

verden (Institutkurde, 2017). I det kurdiske samfunnet, snakker de kurdisk som er et indoeuropeisk språk som inneholder en rekke med dialekter (Kaveh et al., 2021). Utenom kurdernes ulike dialekter, så har de også ulike trosretninger. Ifølge antropologen Martin Van Bruinessen er hver tredjedel av kurdere er sunnimuslimer, en stor andel sjiamuslimer, kristne, jøder og en annen berømt trosretning som er Jezidiene, som ofte blir stemplet som «djeveldyrkere» (Bruinessen, 1991, s. 2-5).

Kurderne opprettholder seg både i de store byene og i de små landsbyene innad byen hvor stor del driver med landbruk. Landsbyene er mindre bygd, som gir befolkningen en sterkere tilknytning til hverandre basert på om de kommer fra samme landsby. Landbruk er en av hovedkildene til de fleste husstander. Med en dyrkbar jord plantes det meste av grønnsaker og frukt rett fra hagen eller store tomter befolkningen eier. Befolkningen tilhører også ulike stammer, *eşîret*, som i likhet med landsby, gir kurdere en følelse av felles identitet blant stammene (Kaya, 2020, s. 30). Denne stammestrukturen nevnte jeg i den historiske konteksten, og har eksistert siden den osmanske perioden. De kurdiske stammestrukturene har vært for det meste basert på kulturelle store familier, som er vanligvis sammensatt av «en ledende avstamming», innenfor samfunnet har disse lederne ofte viktige roller (Kaya, 2020, s. 31). Landsbyene og stammestrukturen henger sammen på flere måter, hvilken landsby du kommer fra kan automatisk si noe om hvilken stamme du kommer fra, som igjen kan knyttes opp mot hvilken leder den nevne stammen eller landsbyen følger.

Den historiske konteksten viser hvordan regionen har utviklet seg til et multikulturelt samfunn som har blitt påvirket fra de ulike statene kurderne har vært styrt under. Samtidig ser vi utviklingen av et eget selvstyre i Sør-Kurdistan, med et innsyn i hvordan samfunnsstrukturen til denne delen er. Videre i oppgaven fortsetter jeg om noen utfordringer kurdere kan oppleve i Sør-Kurdistan.

2.3 Samfunnsutfordringer gjennom feltstedet Duhok

Det er flere måter å presentere bakgrunnen til et land, men det er også flere måter å beskrive et sted. Under mitt opphold blir jeg oppmerksom på noen utfordringer i byen Duhok, der jeg samler inn data materiale. Disse nevnte utfordringene kan til en grad skape forskjeller blant befolkningen, som igjen kan påvirke utdanningssystemet.

Fattigdom

Når flyet går inn for landing i Hewler, kan en skimte de høye skyskraperne fra vinduet. Jeg går av flyet med en intensjon å kunne observere regionen på en annerledes måte en det jeg har gjort tidligere. Jeg var interessert i hvordan befolkningen levde sin hverdag både tilknyttet menneskerettigheter og uten dens tilknytning. For å kunne se hvordan befolkningen blir påvirket av samfunnsstrukturene rundt dem, vil jeg beskrive de observasjonene jeg gjorde som er relevante for å kunne se samfunnet i en bedre kontekst.

Turen fortsetter til byen Duhok som er 2 timer unna. Stemningen er langt fra den stemningen jeg er vant med fra Jæren, her kom det lyder fra alle steder, barn som ler og leker, julepynten var heller ikke vekke så det var lys dekorasjoner hvor en vi gikk. Gatemat hvor en vi gikk, full trafikk til tross for det er langt etter ettermiddag og stappfulle gater av folk som handler, spiser og ser glade ut. Røyk fra de fine restaurantene, alle de luksusbilene på veiene og fra alle airconditions husstandene eide. Hvis jeg skulle beskrevet boligene, kan de minnes om villaer, ikke bygd av tre, men av betong. Alle i ulike stiler og fasonger, ofte flere etasjer designet med søyler.

Inntrykket jeg satt igjen med er at Duhok fremstår som en rik by. En by rik på ulike mennesker, ulike steder å oppholde seg på, og befolkningen virket til å ha god økonomi, eller i hvert fall ønsket å fremstille at de har god økonomi. Men, så stopper vi ved et trafikklys. Et lite barn kommer til vinduet for å selge Kleenex. Neste trafikklys, et barn som selger tyggegummi. Neste trafikklys, en eldre mann med en kvinne som sitter i gresset, han selger narsisser, påskeliljer, en veldig populær blomst på denne tiden. Forskjellene mellom de som viste fram den fineste bilen og de som måtte stå utenfor trafikklysene for å selge noe for å overleve kom tydeligere fram. Rike og fattige hadde store forskjeller mellom seg, ikke bare i form av økonomi, men og i form av å kunne utvikle seg i samfunnet. De som kom fra rike familier hadde større muligheter innenfor utdanning, jobb og generelt oppnå noe mer i livet, kontra de som kom fra fattige familie som startet med et dårligere utgangspunkt.

Korrupsjon – Waste

Når krig, konflikt og fattigdom allerede påvirker befolkningen, er korrupsjon en utfordring. Korrupsjon handler om når en misbruker posisjonen sin for å oppnå noe man formelt sett ikke har rett til å få (Søreide, 2013, s. 30). Det kan også være utpressing for å få det man ikke har rett på eller for å unngå ulemper (Søreide, 2013, s.13). Korrupsjon i den kurdiske regionen ligger på et mindre nivå enn resten av Irak, men likevel for høy relativt til andre land i samme region (Pring, 2015). Tina Søreide (2015) forklarer i boken *Korrupsjon: mekanismer og*

mottiltak om deriblant hvordan det kan føres til et samfunnsproblem, hun begrunner det med at ressursene tilfaller dem som bestikker og ikke dem som trenger ressursene mest (s.13).

Dermed vil de fattige i samfunnet være spesielt utsatt til å ikke kunne utvikle seg. Årsaken til dette er fordi de rike kan kjøpe til seg ressurser og kjøpe seg ut av lover og regler, de fattige derimot blir nødt til å for eksempel betale de bøtene de står overfor.

Noe annet som og bidrar til økte forskjeller er «*waste*», *waste* på kurdisk kan minnes om korrupsjon, men fungerer på en annen måte. *Waste* ble ofte benyttet i denne folkerike regionen. Dersom man ønsket jobb, eller å komme inn på bra universitet, slippe kø på sykehus, flyplass, politiet, eller generelt noen som helst kontorer, kunne man bare ta en telefon til noen de kjenner for å ordne opp i det. Et eksempel er at ofte må befolkningen reise 9 om morgningen til politiet for nytt pass, og likevel bli ferdig klokken 14:00 grunnet alle som «sniker» i køen takket være *waste*. *Waste* skiller seg fra korrupsjon fordi det handler ikke om din maktposisjon, eller penger du har, men at du har en eller annen form for relasjon som vennskap eller familie til den som utfører *waste* for deg.

Konsekvensene av *waste* er lik korrupsjon, hvor ressursene oftest havner på feil plass. Mange studenter får ikke studieplass til tross for gode karakterer fordi de med lavere karakterer kanskje hadde en bekjent som kunne ordne de studieplass, ordne bedre karakterer, eller noen for tak i fasitsvar til eksamener. En slik urettferdighet går aller mest utover de som ikke har samme grunnbase, altså familie og venner som kjenner noen med «høyere stillinger».

For å oppsummere, peker introduksjonen til Kurdistan en historie som har kjempet for en selvstendig stat siden start, hvordan den kurdiske kultur er blitt påvirket og truet under de ulike statene Kurdistan ble delt mellom. Historien viser og til kurdernes opplevelser av krig og konflikter, som har påvirket samfunnet i Kurdistan i dag. Til slutt ble det nevnt fattigdom og *waste*, to utfordringer, som har ført til tydelige forskjeller i samfunnet, som vi skal se senere er og med på å påvirke i utdanningssystemet også.

3.0 FN og utdanningssystemet i Kurdistan

Bakgrunnsteppet jeg introduserte om Kurdistan er for å gi et bilde av hvordan samfunnet og den nasjonale konteksten er, ser ut og oppleves. Introduksjonen nevnte kort hvordan sosiale og samfunnsmessige utfordringer er med på å påvirke utdanningssystemet. Videre blir det relevant å trekke inn hvordan utdanningssystemet er og FN's rolle i den kurdiske skolen. Dette

har jeg valgt å gjøre ved å først se på utdanningsreformen for grunnskoleopplæringen hvor jeg trekker fram noen relevante artikler fra reformen som fremmer menneskerettighetsverdier. Deretter skal jeg kort introdusere høyere utdanning, før jeg går inn på universitetet jeg har gjort feltundersøkelser og dens utvikling sammen med FN.

3.1 Utdanningssystem i Kurdistan

Utdanningsdepartementet i Kurdistan ga ut for første gang i 2009 en ny utdanningsreform. Reformen, som består av to ulike skolesystemer ett for grunnskoleutdanningen og ett for videregående utdanning, er ment til lærerne og underviserne i Kurdistan.

By changing our philosophical ideas we can make fundamental changes to the educational system to ensure that everyone can reach their full potential. (Kurdistan Regional Government, 2009, s. 5)

Dette sitatet fra forordet til reformen for grunnskoleopplæringen peker mot de grunnleggende endringene i utdanningssystemet, der skolen skal besørge at alle innbyggere skal utvikle sitt «fulle potensial». Reformen understreker videre at denne reformen skal være i samsvar med de vedtatte artiklene og punktene innenfor de nye lovene til utdanningsdepartementet (Kurdistan Regional Government, 2009, s. 6). Reformen for grunnskolen inneholder 75 artikler fordelt på 8 ulike tilnærminger som; generelle prinsipper og vitenskapelige verdier, oppmøte av elever, lærerpersonalet, læringsaktiviteter, skole administrasjon og vurderinger. Her nevnes det utdanningsløpet som er på 9 år, 6 år i barneskolen og 3 år i ungdomsskolen (Kurdistan Regional Government, 2009, s. 11-12). Det vil si i forhold til Norge, er utdanningen ett år mindre.

Grunnskolen skal være gratis for alle, som understrekes i artikkel 9, og foregår på kurdisk som det offisielle språket, med andre språk som arabisk og engelsk, «so that students can express themselves freely» begrunnes det i reformen (Kurdistan Regional Government, 2009, s. 33). Det er kapasitetsproblemer og en mangel på klasser og skolebygg generelt i regionen, løsningen på dette er å sette grenser for maks antall elever i en skole, i forhold til maks antall lærere. Det vil si at dersom antallet elever overstiger 1000, må skolen arbeide i to skift (Kurdistan Regional Government, 2009, s. 30). Da har noen trinn undervisning på skolen i dagskiftet, ofte 08:00-12:00, mens det andre skiftet starter 12:00-16:00. Dette for at en lærer ikke skal ha for mange elever på engang.

Utdanningsreformen for grunnskolen gir detaljer til lærere om enkelte forventinger knyttet deres rolle, og verdier innenfor utdanningen blir belyst. I artikkel 16, nevnes de ulike kriterier

som forventes av lærerne, hvor det 2. kriteriet nevner: sterk personlighet, godt rykte, tro på demokrati, menneskerettigheter og det sivile samfunn (Kurdistan Regional Government, 2009, s. 14). Her nevnes begrepet menneskerettigheter spesifikt første gang i reformen, men videre i reformen er ikke begrepet «menneskerettigheter» nevnt. De er likevel flere eksempler på artikler som har samme verdier og prinsipper som fremmer en menneskerettighetskultur.

Et eksempel er artikkel 17, som forklarer at et av hovedoppgavene til skolen er å undervise og utdanne elever slik at de kan vokse og utvikle seg perfekt (Kurdistan Regional Government, 2009, s. 15). I en annen artikkel nevnes det lærerpersonalet sitt ansvar til å øke elevenes bevissthet og forståelse for begrepet medborgerskap (Kurdistan Regional Government, 2009, s. 41). De to artiklene kan minnes om det den norske læreplanen nevner om demokrati og medborgerskap, hvor opplæringen skal gi elever kunnskap og ferdigheter, som skal stimulere elever til å bli aktive medborgere og delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15).

Det legges vekt på respekt: for studenter, for lærere, men og for menneskeheten og de eldre (Kurdistan Regional Government, 2009, s. 37). Lærerne blir i tillegg sett på som en rollemodell for elevene, derfor er det viktig at læreren:

... Co-operate with the students to prevent child abuse and not antagonize them, supporting them by listening to their concerns, respecting them and dealing with them in a ethical manner. (Kurdistan Regional Government, 2009, s. 37)

Artikkelen forklarer den sterke innflytelsen en lærer har på elevenes personlighet, og nevner hvordan de opptrer er en viktig del av utdanningen. Lærere burde nevne elevenes talenter og oppmuntre de til å fortsette gjennom for eksempel et belønningssystem (Kurdistan Regional Government, 2009, s. 38).

De ulike verdiene som reformen fremmer, skal skje gjennom ulike læringsaktiviteter. Det oppfordres til å variere arbeidsmetodene for læring, samtidig som de understrekes at lærerne bør unngå de «klassiske» metodene som utenatføring, (Kurdistan Regional Government, 2009, s. 35). Variasjon trenger ikke bare være ulike arbeidsmetoder i klasserommet, men for eksempel museum besøk, ekskursjoner, eller andre aktiviteter som tar sted utenfor klasserommet.

Slik det er presentert, kan vi se flere relevante artikler fra utdanningsreformen som fremmer en menneskerettighetskultur. Utdanningslinjen jeg utfører mine feltundersøkelser på, åpner

opp for at studenter kan jobbe innenfor grunnskolen, derfor var det relevant å trekke inn hvordan denne utdanningsreformen er utbygd og hvilke krav som er lagt fram for disse fremtidige lærerne jeg intervjuer. Videre i dette kapitlet introduserer jeg kort høyere utdanning, før jeg legger fram hvordan studier om fred og menneskerettigheter har utviklet seg på universitetet jeg besøker, og hva FN's rolle har vært i denne utviklingen.

Høyere utdanning

Innen høyere utdanning har universitetene og instituttene flere ulikheter mellom seg. I den kurdiske regionen er det listet opp 18 offentlige universiteter, 17 private universiteter og 13 private institutt (Kurdistan regional government, u.å). Dette medfører at universitetene styrer sine planer og undervisning på ulike måter, og en slik reform slik grunnskolen har, finnes ikke for høyere utdanning. Høyere utdanning ministeren, har lagt fram en «kvalitetssikring» på høyere utdanning. Innenfor dette skrivet, nevnes det formelle krav, planlegging, overvåking, oppfølging, evaluering, rapportering og implementering, hvor det tilbys ulike programmer for å utvikle kompetanse til kvalitetssikring. Å arbeide med slike programmer er med på å vise styrker og svakheter ved universiteter og institutter, dette gjør det mulig å arbeide med disse styrkene og svakhetene for å styrke utdanningen mer, samtidig som det gir noen felles krav til de ulike universitetene (Kurdistan regional Government, u.å).

Forelesere ved høyere utdanning er også pålagt å levere inn «course book» hvor innholdet må godkjennes av Departementet for høyere utdanning. En «course book», ligner en rapport som skal inneholde informasjon om faget, emnet, hvor foreleseren forklarer gjennom ulike punkter hva innholdet er, samtidig som han begrunner de ulike valgene han tar for metoder og innhold (KRG). En slik rapport er med på å overvåke at universitetene gjennomgår noe av det samme emnene på tvers av universitetene, samtidig som dette gir friheter til foreleserne til å planlegge sin undervisning selv.

Slik det er blitt presentert nå, har utdanningen i Kurdistan flere formelle krav som skal godkjennes og støttes av ministeren av utdanning, før det kan tas i bruk. Med det innsynet som er blitt presentert i oppgaven, har vi sett hvordan de skriftlige kravene som utdanningsreformen og «course book» er med på å bygge hvordan utdanningssystemet planlegges og gjennomføres. Hvordan disse formelle forpliktelsene fra reformen og universitetets utdanningslinjer, kan tilknyttes til FN's arbeid er noe jeg fremlegger videre.

3.2 FN og utvikling av studier om fred og menneskerettigheter

Hvorfor menneskerettigheter? Da verdenserklæringen om menneskerettigheter ble vedtatt 10. desember 1948, hadde den den som et felles mål for alle folk og alle nasjoner, «skal søke gjennom undervisning og oppdragelse å fremme respekt for disse rettigheter og friheter» (FN, 1948, s. 1). Da erklæringen først kom i 1948 hadde FN 58 medlemsland, 48 som stemte ja, mens 8 land avstod fra å stemme. Kurdistan, under Irak, var et av de 48 landa som stemte for Verdenserklæringen om menneskerettigheter. Verdenserklæringen var da tilgjengelig på 19 språk i slutten av 1949 (FN, 1948-49, s. 537). FN har i løpet av de siste årene arbeidet mye med utviklingen av menneskerettighetene, spesifikt hvordan resolusjonen skal nås til flest mulig gjennom alle mulige medier for publisitet, samarbeid med medlemslanda, UNESCO, og de viktige ikke-statlige organisasjonene.

I dag har alle FNs 193 land sluttet seg til Verdenserklæringen, samtidig har denne erklæringen blitt oversatt til 555 språk, inkludert to kurdiske dialekter. FN jobber stadig med å spre budskapet om de universelle menneskerettighetene, også innen utdanningssektoren.

3.2.1 Studier om fred og konflikt resolusjoner

I desember 1979 fremlegges en resolusjon fra FNs generalforsamling, som blir vedtatt i 1980. Resolusjonen åpner opp for ideen om å etablere et universitet for fred, dette skal være en internasjonal institusjon som er spesielt rettet mot opplæring for fred innenfor FNs system. I samarbeid med regjering og presidenten av Costa Rica, blir University for Peace opprettet (General Assembly, 1980, s. 103). Etableringen av universitetet hadde et tydelig formål:

Provide humanity with an international institution of higher education for peace and with the aim of promoting among all human beings the spirit of understanding, tolerance and peaceful coexistence, to stimulate cooperation among peoples and to help lessen obstacles and threats to world peace and progress (General Assembly, 1980, s. 104)

Formålet tar opp temaer som toleranse, fred og sameksistens for å fremme samarbeid mellom folk og redusere hindringer og trusler mot verdensfreden. Dette gir universitetet en universell oppgave hvor de skal utdanne studentene for fred ved å engasjere studentene til undervisning, forskning og formidling av kunnskap som er grunnleggende for den fulle utviklingen av den menneskelige person og samfunn gjennom tverrfaglighet og spørsmål knyttet til fred (General Assembly, 1980, s. 104).

Universitetet i Duhok (UoD), hvor jeg utfører mine feltundersøkelser, ble grunnlagt 1992. Her blir og «Peace and Conflict Resolution studies», som det første og eneste senteret i Irak, opprettet i 2002 (University of Duhok, 2022). Dette senteret fungerte som et institutt som bestod av et internasjonalt nettverk av organisasjoner dedikert til løsning av konflikter i Kurdistan-regionen (University of Duhok, 2022). Instituttet arbeider med undervisning, forskning og praksis innenfor fredsbygging, og fungerer som et bindeledd mellom universitetet og samfunnet. Vi skal nå se nærmere på hvordan dette senteret har bidratt med på fremme fredsbygging innenfor samfunnet.

Senteret Peace and Conflict Resolution har samarbeidet med flere internasjonale universiteter og organisasjoner, deriblant i 2008-2009, for de støtte av FNs University for Peace med opprettelsen av et MA-program i fred og konfliktløsning (University of Duhok, 2022). Deretter har det også et tett samarbeid med universitetet i New York, hvor seks professorer fra UoD reiser til New York for å jobbe med læreplanutvikling og pedagogikk som de kunne bruke på undervisningskursene til MA-programmet. UoD har konstant utviklet programmet for å fremme fredsbygging. Ved hjelp av seminarer, intensivt arbeid med MA-programmer, og ulike workshops, har UoD bidratt til å belyse ulike menneskerettighetsutfordringer, og utviklet et studieprogram som bygger på verdier som likhet og respekt. Deriblant hold de et arrangement i 2015 der menneskerettighetsutfordringer minoritetssamfunnet i Kurdistan stod ovenfor ble diskutert. Det som deriblant ble tatt opp var hvordan en skulle bekjempe menneskesmugling, viktigheten av forsoning for fremtiden til Kurdistan, temaer knyttet til kvinner og jenter, og unge gutter som ble påvirket av ekstremismen som *daesh* hadde påført samfunnet (University of Duhok, 2022). Med det sagt var mye av det som blir tatt opp på dette arrangementet relevant i forhold til samfunnets posisjon etter terrorkonflikter som hadde oppstått og fortsatt påvirket befolkningen.

I 2015 hadde UoD ett annet samarbeid med UNICEF, der to fra undervisere fra Peace and Conflict Resolution, var med på å gjennomføre workshop for lærere og rektorer i andre byer, i et forsøk på fremme samfunnsverdier og fred. Senere i 2016, igjen med UNICEF, ble det utviklet et nytt prosjekt for å fremme teambygging og teamarbeid bland elever i videregående skoler i Duhok, som hadde ulike etniske og religiøse bakgrunn, inkludert syriske flyktnings elever. I begge samarbeidene med UNICEF, har formålet vært å legge fram en menneskerettighetskultur blant befolkningen.

Vi ser i en helhet hvordan dette senteret har ved hjelp av ulike metoder og samarbeid vært med på å utdanne lærere og forelesere til å gjennomføre for eksempel workshop, seminarer og prosjekter for å fremme flere verdier vi kjenner igjen fra menneskerettighetene. Senteret som hovedsakelig har vært brukt for bruk av seminarer og workshop i ulike sammenhenger som videregående til flyktningeleirer, forenkler etableringen av et bachelorprogram «Peace and Human Rights Studies». Også dette bachelorprogrammet er det eneste i Midtøsten, som omhandler fred og menneskerettighetsundervisning, hvor utdanningslinjen begynte å akseptere de første studentene i 2016 (University of Duhok, 2022). Det er ved dette fireårs bachelor utdanningen, jeg gjennomfører observasjoner av forelesninger og intervjuer. På eget initiativ ser universitet et behov for å inkludere en utdanningslinje som omhandler fred, toleranse, konfliktløsning og menneskerettigheter inn i høyere utdanning. Den kurdiske regionen er slik jeg presenterer i bakgrunns kapitlet, et multikulturelt samfunn, bestående av ulike minoriteter, etnisiteter, kulturer og religioner. En utdanning som fremmer likhet blant det multikulturelle samfunnet gjennom respekt og toleranse ovenfor hverandre blir noen viktige samfunnsverdier universitetet i Duhok ønsker å utdanne sine studenter med. I kapitlet om funn og drøfting blir denne utdanningslinjen nærmere presentert gjennom observasjoner og intervjuer. Men først vil jeg gå nærmere inn på hvilke metodiske valg er blitt tatt under arbeidet med denne besvarelsen.

4.0 Metode

Denne besvarelsen inneholder de ulike metodiske valgene jeg har tatt gjennom arbeidet med denne oppgaven. Undervegs begrunnes hva som ligger til grunn for de ulike valgene jeg har tatt.

4.1 Kvalitativ forskningsmetode

Det som kjennetegner en kvalitativ forskning, er hvordan en forsker nærmer seg verden «der ute». Mer konkret sagt innebærer dette å se hvordan mennesker konstruerer verden rundt seg, hva de gjør eller hva som skjer med dem gjennom forskjellige tidsperioder (Brinkmann et al., 2018, s. xi). Ved å forske på denne måten, gjør at man ligger tett på de som blir «forskert på» (Tjora, 2012, s. 14).

Da jeg skulle skrive masteroppgaven min, var jeg selv interessert i å løse oppgaven med et datamateriale som lå på et mer mikronivå. De ulike metodene jeg har benyttet meg av er

vanlige metoder som kjennetegner en kvalitativ studie. Oppgaven skulle gjennomføres med bruk av dybdeintervju, fokusgruppeintervju og observasjon, der fremgangsmåten skulle være induktiv, som vil si er eksplørende og empiridrevet, noen konkrete karakteristikk som Aksel Tjora nevner skiller en kvalitativ studie fra en kvantitativ (2012, s. 19). Andre kjennetegn fra en kvalitativ metode er å tilpasse teori, metode og ideer mot det som skal studeres (Brinkmann et al., 2018, s. xi) I min besvarelse var jeg også åpen om å gjøre tilpasninger og endringer for å tilpasse metoder og teori opp mot mine finn og undersøkelser.

4.2 Datainnsamling og utvalg

Datamaterialet bestod hovedsakelig av tre ulike former, først fokusgruppeintervju, dybdeintervju og observasjon av forelesninger. Nedenfor forklarer jeg hva de ulike metodene innebærer og hvorfor jeg valgte disse.

Fokusgruppeintervju

Et fokusgruppeintervju er en form for gruppeintervju som innebærer å samle en gruppe mennesker som under en begrenset tidsperiode skal diskutere et gitt emne med hverandre (Wibeck, 2000, s. 9). Bruk av fokusgruppe intervju har vært økende, hvor i dag dominerer den metoden i forskning hvor man ønsker å undersøke forbrukermotiver og produktpreferanser Det som vektlegges i en slik gruppeintervju, er å oppmuntre til ulike perspektiver og synspunkter for temaene som er i fokus for intervju (Brinkmann et al., 2018, s. 80). Nettopp dette er årsaken til hvorfor jeg ønsket å bruke fokusgruppeintervju som metode. I arbeidet med MRU, har hovedmålet mitt vært å finne hva slags verdier som vektlegges i MRU. Gjennom en slik type metode for jeg flere ulike perspektiver samtidig, i tillegg vil et gruppeintervju i en større grad åpne opp for drøfting som kan trekke fram enigheter eller uenigheter, som kanskje ikke hadde blitt trukket fram ellers.

Jeg gjennomførte 7 slike intervju, 6 av dem var med studenter, hvor et var med foreleserne på universitetet. Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført på tvers av årene, fra studenter som gikk 1. året til studenter som gikk 4. året.

Dybdeintervju

Bortsett fra gruppeintervju, hadde jeg også to individuelle intervju, hvor begge intervjuene var med foreleserne. I et dybdeintervju ønsker man å studere meninger, holdninger og erfaringer

til den som blir intervjuet, med andre ord er man interessert i å finne informantens opplevelser og hans refleksjoner rundt dette (Tjora, 2012, s. 105). Jeg hadde et ønske om å gjennomføre flere fokusgruppeintervju med foreleserne, men grunnet mangel på tid og ikke alle kunne møte til avtalt tid, endte det opp med at jeg gjennomførte noen individuelle intervju isteden. Det er jeg er veldig glad for at jeg gjorde. Selv om et fokusgruppeintervju i en stor grad åpner opp for at andre bidrar i diskusjonen, kan disse også gi motsatt effekt hvor informantene er enige og det ikke blir noe diskusjon utover det. Dermed fikk jeg tatt opp noen tema i de individuelle intervjuene hvor jeg og informanten kunne drøfte mer rundt det gitte temaet.

Observasjon

En siste måte jeg samlet data på, var gjennom observasjon. Slik Kvale og Brinkmann påpeker, dersom man ønsker å studere folks atferd og deres interaksjon med omgivelsene, vil observasjoner og uformelle samtaler fra feltstudier vanligvis gi mer valid kunnskap, enn det å spørre de som blir studert (Brinkmann et al., 2018, s. 51). Da jeg ønsket å rette fokuset om MRU i en mer internasjonal sammenheng, var det ikke noe tvil om at jeg ønsket å være til stede for å observere. Arbeidet gjennom observasjoner er situert, det er skapt «i situasjonen» forklarer Aksel Tjora, samtidig som den kunnskapen man tilegner seg ikke bare er om det folk sier, men det åpner opp for å studere det folk gjør (2012, s. 46).

Mitt mål med observasjonen var å bli litt kjent med studentene før intervjuene, i håp om at de skulle åpne seg mer under intervjuene. Samtidig kunne jeg trekke inn noen tematikker fra forelesningene med studentene, dersom det var relevant. Observasjoner ble og gjennomført etter intervjuene, bakgrunnen for dette var for å observere med «nye briller», hvor jeg kunne trekke fram hva som ble sagt i intervjuene for å se hvor mye av dette gjenspeilet i forelesningen. Da hadde jeg noen mer spesifikke punkter jeg så etter. I alt ble det gjennomført 10 forelesninger, der noen forelesninger var den samme bare gjennomført i ulike klasser.

Utvalget av mine informanter består av både jenter og gutter, studenter og forelesere, hvor alle er over 18 år gamle. Nedenfor presenterer jeg mer detaljert gjennomføringen av feltundersøkelsene.

4.3 Feltsted

Mine feltundersøkelser tok hovedsakelig plass på universitet i Duhok, både i de formelle sammenhengene som inne i klasserom og lærerrom, men og i de uformelle sosiale situasjoner når vi satt og spiste etter forelesningene i kafeen, eller møttes i gangen. Samtidig så har samfunnskonteksten også bidratt til en bredere forståelse for dataen jeg samlet inn.

Forarbeid

Før jeg reiste av gårde fikk jeg tips om å lese *Hjelp, jeg skal på feltarbeid!* Aina L. Hagen og Gro S. Skorpen. Etter jeg var ferdig med boken var jeg forberedt på flere ting, spesifikt, at ting går ikke som planlagt. Med tankene fra boken i hodet, satt jeg meg på flyet til Kurdistan. På forhånd hadde jeg forberedt intervjuguide og samtykkeskjema, dette ble sendt til NSD sammen med informasjon om prosjektet. Gjennom samtaler med noen forelesere av universitet, var det klart for at jeg kunne komme på besøk og gjennomføre min forskning. Da jeg ankom feltstedet Duhok, måtte jeg skaffe en formell tillatelse fra International Relations Office ved Universitetet i Duhok, før jeg kunne sette i gang.

Da tillatelsen var i boks, ankom jeg universitetet og møtte på instituttleder som først viste meg litt rundt. Utdanningslinjen jeg undersøker er en fireårs, bachelor grad. Denne linjen har nylig blitt opprettet, og til sammen har 8 ulike studentgrupper. På hvert år er det to ulike studentgrupper som veksler mellom forelesninger, dermed gjennomfører de fleste foreleserne samme forelesning to ganger etter hverandre. Nå som tillatelse fra både Norge og Kurdistan var i boks, jeg hadde møtt klassene og institutt leder, da kunne jeg begynne med forskningen.

Gjennomføring

Først gjennomførte jeg observasjon av forelesninger, deretter skulle jeg gjennomføre fokusgruppeintervju. Dette ble ikke gjennomført så fort som jeg hadde ønsket, faktisk følte jeg de første ukene gikk altfor sent, hvor jeg ble usikker på om jeg hadde tid til å gjennomføre fokusgruppeintervju på tvers av de 4 årene. Det var tider som dette hvor jeg ble på minnet hvordan Gro i Bergen som og opplevde å være til bry, ovenfor dem som har mye arbeid. Og samme med Hannah, som opplevde at det man vil studere ikke skjer så ofte (Hagen & Skorpen, 2016, s. 48-49).

Etter noe tålmodighet kunne jeg starte med noen fokusgruppeintervju. Hvert gruppeintervju ble informert om samtykkeprosessen muntlig på kurdisk, og deretter gikk jeg ut fra samme

intervjuguide⁴. Intervjuene fikk ulike tilpasninger, noen grupper hadde mer teoretiske forkunnskaper en kunne bygge diskusjonen videre på, andre grupper hadde mer egne personlige meninger og ytringer som vært vektlagt. I utgangspunktet gjorde jeg rede for alle informantene at jeg var mest interessert i deres egne meninger, tolkninger og perspektiver, fremfor de formelle og skriftlige definisjonene og tolkningene. Jeg oppfattet at dette gjorde at flere «turte» å komme fram med sin mening, selv om de kanskje opplevde seg faglig svake.

Under intervjuene ble informantene informert om lydopptak gjennom diktafonappen til UIO, lydopptak blir ofte benyttet i intervju for at den som intervjuer skal kunne være mer tilstede i intervjuet (Tjora, 2012, s. 137). Foreleserne ble og informert ved bruk av diktafon under forelesningene.

Under intervjuene prøvde jeg å dra opp enkelte temaer som ble diskutert i forelesninger som jeg visste var kjent for studentene, og undervisningsmetoder ble mer diskutert ut fra hva jeg hadde observert. Noen ganger ble samtalen drevet bort til andre tematikker, og jeg måtte styre dem tilbake da det ofte kunne gå helt ut av kontekst. Andre ganger ble noen temaer diskutert mer i detalj som medførte at jeg ikke gikk gjennom alle spørsmålene som var planlagt.

Tilpasningene som ble gjort var viktige med tanke på å holde diskusjonen aktiv, samtidig merket jeg mindre respons på noen av de vide spørsmålene, som måtte spesifiseres mer under intervjuene. Når det er slik veksling mellom fullstendig formulerte spørsmål på temaene, og de mer uformelle oppfølgingsspørsmålene, skaper dette en god flyt i intervjuet (Tjora, 2012, s. 135).

Etterarbeid

Etter observasjon av forelesninger og intervjuene, satt jeg igjen med nesten 17 timer lydopptak, som skulle transkriberes. Oppholdet mitt varte en måned, og målet var å transkribere all materialet før jeg skulle reise hjem igjen. Årsaken til dette var i tilfelle dårlig

⁴ Etter gjennomgang av informasjonsskriv ble samtykke til deltakelse av fokusgruppeintervjuet hentet inn muntlig gjennom lydopptak, mens samtykke til dybdeintervjuene ble dokumentert skriftlig på samtykkeskjema.

lydkvalitet eller om jeg hadde noen spørsmål ut fra opptakene, så kunne jeg direkte spurt de det gjaldt. Men med all arbeidet rundt feltundersøkelsene, kom jeg ikke i mål.

Under forelesningene hadde jeg notert flere punkter, som innhold, adferd, stemning, temaer, dermed valgte jeg å utfra disse notatene transkribere de forelesningene som var mest relevant til min oppgave. Grunnet det store omfanget, som også skulle oversettes til norsk, valgte jeg å prioritere de lydopptakene som var mest relevante. Med det sagt, har jeg hørt på alle opptakene, og notert grovt om alle.

Jeg transkriberte direkte på norsk mens jeg lyttet til opptaket, og heller skrev de kurdiske ordene som kan tolkes ulikt i parentes, slik at jeg kunne gå tilbake til disse. Flere deler av lydopptakene merket jeg i etterkant hadde dårlig lydkvalitet, jeg noterte undervegs spesifikke tidspunkt som jeg enten måtte tilbake til, spille av på lav hastighet for å kunne forstå best mulig.

Jeg skilte de ulike formene jeg hadde samlet data på, i ulike dokumenter, dette for å ha systematisere datamaterialet slik det ble enklere å håndtere. Deretter kodet jeg ut fra hva jeg ønsket å ha med i min empiri, for eksempel dersom det ene spørsmålet la på hvilke verdier som vektlegges i MRU, kunne jeg se hvor ofte de samme verdiene ble gjentatt, og deretter se hvor mye av dette observerte jeg i forelesningene.

4.4 Kvalitet: Reliabilitet og Validitet

Det er flere måter man kan avgjøre kvaliteten på en kvalitativ studie. Noen kriterier som går igjen er hvor pålitelig er studien, hvor gyldig den er, og om studien er generaliserbar.

Nedenfor blir kriteriene reliabilitet og validitet nøyere forklart, og hvordan dette har vært med på å si noe om kvaliteten til min oppgave.

Reliabilitet

Det ene kriteriet vektlegger studiets reliabilitet, pålitelighet, hvor en retter oppmerksomheten mot hvor troverdig studien er og hvordan datamaterialet blir lagret og innført (Postholm, 2010, s. 131). Utvalget av hvem man velger som informanter, og den relasjonen forskeren for med informanten er med på å avgjøre påliteligheten av oppgaven. Ett godt spørsmål Aksel Tjora (2012) stiller her er: «Ville resultatene blitt det samme dersom en annen forsker gjorde den samme jobben?» (s. 206).

Under prosjektet har jeg reflektert flere ganger min rolle som kurder, og min rolle som forsker, og prøvd å samle inn data gjennom ett nytt syn enn det jeg har hatt tidligere. Likevel kan man bemerke at en studie ikke kan vær helt nøytral, forskerens engasjement kan betraktes som både en ressurs, men samtidig prege forskningsprosjektet (Tjora, 2012, s. 203). Det må sies at jeg likevel har fått ett inntrykk av at min rolle som kurder har hjulpet datainnsamlingen. Det at jeg kunne språket og ha samtale med studentene uten å bruke tolker og oversettere, gjorde at jeg selv fikk en bedre relasjon til studentene. Samtidig ga dette en større tillit, mot at vi hadde noe til felles, og jeg ikke var en ukjent med hensikt om å forske på «de». Men igjen, jeg som er vokst opp i Norge, forkunnskaper om MRU fra norsk utdanning, kan være med på å begrense spørsmål jeg stiller.

Validitet

Bortsett fra studiens pålitelighet, vil kvaliteten også indikeres av dens validitet, altså gyldighet. Dette henger sammen med om svarene vi finner i vår forskning, er svar på spørsmålene vi forsøker å stille (Tjora, 2012, s. 206). Styrken av gyldigheten til en studie viser godt gjennom den sammenhengen mellom forskningsspørsmålene som blir stilt, valg av datagenererings og de teoretiske grunnlaget. Slik Tjora også vektlegger, at forskningen pågår i rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning (Tjora, 2012, s. 207).

I denne studien er det brukt ulike metoder for å samle inn data, både dybdeintervjuer og fokusgruppeintervjuer for å fremme de ulike perspektivene der ute. Samtidig har det vært et utbredt utvalg av studenter, og forelesere som jeg på en måned har jobbet tett sammen med. Til tross for det vide utvalget av informanter, har alle vært fra samme universitet, og i hvor stor grad dette vil gjelde andre universiteter blir det vanskelig å svare på. Tittelen peker på en MRU i Kurdistan, og dette er perspektivet fra ett universitet.

4.5 Etiske problemstillinger

Gjennom et kvalitativ studie, vil kunnskapen om mennesker, deres livssituasjon og måten de forholder seg til samfunnet, bare være mennesker selv som kan gi oss slik informasjon (Dalland, 2012, s. 95). Dette fører til at vi som forskere, har noen etiske overveielser som vi må ta til betraktning. Forskningsetikk handler om hvordan vi planlegger, gjennomfører og rapporterer forskningen vår, Olav Dalland vektlegger hvordan vi ivaretar personvernet og sikrer troverdigheten av forskningsresultatene (2012, s. 96). I min studie har alle informanter vært over 18 år, selv om de er aidentifiserte i oppgaven, vil deres stemme i lydopptak telles som personopplysninger. Dette har jeg søkt godkjennelse for gjennom NSD, samtidig

informert informantene om hvor slik data lagres, brukes til og gjøres med etter oppgaven er levert, og mottatt deres samtykke for dette.

En annen form etiske hensyn som måtte tas i denne oppgaven er relasjonen som utvikles med informantene. Under et lengre opphold kan det både oppstå vennskap, forventninger og forpliktelser mellom forsker og dem som blir observert. Det er ikke noen tydelige svar på hvordan man håndterer dette, nevner Tjora, en positiv side med dette er at man som forsker er mer formidlende og gir for eksempel resultater, refleksjoner og konsepter «tilbake» til informantene (2012, s.99). Jeg oppfattet den utviklende relasjonen positiv til å ha samtaler med studentene utenom intervjuene.

5.0 Teori

Teori kapittelet tar for seg ulike forskere som Alison Struthers, Felisa Tibbitts og Knut Vesterdal. Fra deres forskningsområder, presenteres det ulike definisjoner på hva menneskerettighetsundervisning innebærer. Relevante begreper og modeller som jeg presenterer i kapittelet er; MRU, «utdanning om, for og gjennom», Tibbitts tre modeller for MRU og Vesterdals modell for helhetlig MRU. Det teoretiske bakteppet jeg har valgt å introdusere i oppgaven er relevant i forhold til funn som blir gjort i oppgaven. Slutten av kapitelet går jeg videre inn på forskning som er gjort tidligere på MRU, og spesifikt MRU i Kurdistan, gjennom en artikkel fra Audrey Osler og Chalang Yahya.

5.1 Utdanning om, for og gjennom: Alison EC Struthers

En viktig komponent i forståelsen av MRU er definisjonen vi har fra Genereal assembly som ble gitt ut i 2011. Resolusjonen inneholder 14 artikler, i denne delen av oppgaven legges det vekt på *deler* av denne resolusjonen gjennom Alison Struthers forklaringer og tolkninger av definisjonene som er blitt brukt av resolusjonen. Struthers er en forfatter og forskningsmedarbeider, hun har deriblant gitt ut flere verk som omhandler menneskerettigheter, barnerettigheter og MRU.

I artikkel 1.1 står det følgende: «Everyone has the right to know, seek and receive information about all human rights and have access to human rights education and training». I første artikkel nevner generalforsamlingen at alle har rett til å vite og motta informasjon om alle menneskerettigheter, og at MRU skal være tilgjengelig for alle. I forhold til artikkel 1 hvor

det kreves at alle «bør ha tilgang til MRU», er neste artikkel bygd ut på hva MRU egentlig oppfatter.

I artikkel 2 beskrives det hvordan MRU omfatter all utdanning, opplæring, informasjon, bevisstgjøring og læringsaktiviteter som tar sikte på å fremme universell respekt for og overholdelse av alle MR (General Assembly, 2022, s. 3). En slik opplæring, som legger til grunn for å overholdelse av alle menneskerettigheter og grunnleggende friheter, bidrar til blant annet med forebygging av menneskerettighetsbrudd, dette ved å gi kunnskap, ferdigheter og forståelse og utvikle deres holdninger og atferd for å gi dem mulighet til å bidra til å bygge og fremme en universell menneskerettighetskultur (General Assembly, 2022, s. 3). Slutten av denne artikkelen nevnes det tre viktige elementer som MRU og opplæring omfatter: De tre elementene som nevnes omhandler hvordan undervisning av MRU skjer om, for og gjennom rettigheter.

MRU om rettigheter inneholder å kunne gi kunnskap om menneskerettighetsnormer og dens prinsipper, MRU gjennom rettigheter inkluderer læring og undervisning som respekterer rettigheter til både lærere og elever, til slutt MRU for rettigheter, inkluderer å gi personer mulighet til å nyte og utøve sine rettigheter og til å respektere og opprettholde andre rettigheter. Disse tre elementene er relevante for «funn» kapittelet i masteren, og derfor jeg ønsker å grundigere gå gjennom disse. Jeg har valgt å bruke Alison Struthers sitt verk som har brukt relevant litteratur i tillegg til generalforsamlingens formulering av MRU. Dette gir en bredere forståelse av hva MRU innebærer.

Utdanning om menneskerettigheter

Artikkel 2.2.a)

Education about human rights, which includes providing knowledge and understanding of human rights norms and principles, the values that underpin them and the mechanisms for their protection;
(General Assembly, 2022, s. 3)

Slik lyder det første elementet i hva MRU skal oppfatte ifølge generalforsamlingens resolusjon av MRU. Slik Struthers forklarer det er det rimelig å anta at kunnskapsformidling om menneskerettigheter, dens plikter, forpliktelser og ansvar ligger til grunn i en undervisning som er lagt opp til å lære om rettigheter (Struthers, 2015, s. 56). Struthers stiller seg kritisk overfor formuleringene som er gjort av generalforsamlingen, og presenterer andre instrumenter som hun mener burde inkluderes for å forstå hva undervisning om rettigheter

innebærer, da formuleringen ovenfor blir det hun beskriver «simplistic and rigid» (2015, s. 57).

I artikkelen (2015) henviser Struthers til deriblant *Verdensprogrammets for menneskerettighetsundervisning* definisjon av MRU som hun mener gir en mer grundigere forklarting. Under artikkel 19.1.iv står det at MRU deriblant skal omfatte, lik vekt på de kognitive og sosialt affektive læringsutbyttet. En slik omfatning innenfor det kognitive vil være kunnskap og ferdigheter. Dette skal så likestilt med det sosial affektive læringsutbyttet, som innebærer verdier, holdninger og atferd (The World Programme, 2005, s. 47).

Et annet eksempel Struthers henviser til er Nancy Flowers. Hun presenterer deriblant en liste over emner som inneholder alt fra menneskerettighetsbrudd til hvordan menneskerettigheter kan bli brukt for å fremme fredelige løsninger av konflikter (Flowers, u.å.). Hun peker på at en utdanning om menneskerettigheter er utbygd for å gi folket informasjon om menneskerettigheter, dette inkluderer læring om: «how human rights promote participation in decision making and the peaceful resolution of conflicts» og «about the persons and agencies that are responsible for promoting, protecting, and respecting human rights», dette er noen få eksempler av det hun nevner (Flowers, u.å.). Her er Flowers inne på hvordan en skal og fremme deltakelse i beslutninger og løsninger, i tillegg er personer og byråer ansvarlige for å fremme, beskytte og respektere menneskerettigheter. I en skolesammenheng vil dette si at læreren har et ansvar for å fremme disse rettighetene overfor elevene, elevene skal også være deltakende i beslutninger som angår dem. Ved å la elever delta i for eksempel valg av arbeidsmetoder i klasserommet, eller form for vurdering tilpasset deres læringsevner, vil det fremme elevers deltakelse i deres rettigheter. Målet med en slik MRU fører til et resultat av en prosess der mennesker og lokalsamfunn øker sin kontroll over sine egne liv og beslutningene som påvirker dem (Flowers, u.å.)

Vi kan se at det finnes flere andre instrumenter som kan brukes for å utvide forståelsen av hva en utdanning om rettigheter innebærer og hvordan den gjennomføres. Struthers argumenter bygger på gode eksempler som nevner andre punkter enn det generalforsamlingens definisjon peker på. Ifølge generalforsamlingen legges det vekt på kunnskap og forståelse, mens andre instrumenter som Verdensprogrammet fremmes viktigheten av ferdigheter, holdninger og atferd som viktige elementer, og noen eksempler fra Nancy Flowers som nevner deltakelse og ansvaret menneskerettigheter kommer med. Struthers selv understreker at: «in order to be able to defend one's rights, it is necessary to first understand what these rights are», dette

innebærer at undervisning om rettigheter ikke skal være utbygd på utenatføring av faktainformasjon om menneskerettigheter, men at denne kunnskapen plasseres i et kulturelt og kontekstuell relevant setting (Struthers, 2015, s. 57). Undervisningen må legge vekt på at elever ser på MRU som noe mer enn bare kunnskap og teoretiske konsepter knyttet til menneskerettigheter, men at MRU er bygd på en undervisning som vektlegger de integrerte aspektene til livene til elevene.

Utdanning gjennom menneskerettigheter

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

Dersom vi beveger oss videre til neste komponent av MRU fra UNDHRET, vil en utdanning gjennom rettigheter inkludere læring og undervisning som respekterer rettigheter til både undervisere og mottakerne av læringen. Struthers nevner slik utdanning ofte blir referert til som et «rettighetsrespekterende» klasserom eller skolemiljø, men nok engang gir denne definisjonen lite forklaring på hva det omfatter (2015, s. 58).

Også her blir eksempler fra Verdensprogrammet, som i likhet med utdanning om menneskerettigheter, et mye bredere definisjon på utdanningen gjennom rettigheter. Definisjonen fra UNDHRET har en innramming, påpeker Struthers, forklaringen har et snevert fokus på lærings- og undervisningsforholdet (2015, s. 58). Hun referer til Verdensprogrammet paragraf 4.b at utdanningen skal omfatte «verdier, holdninger og atferd», til motsetning mot UNDHRET definisjon, åpner denne formuleringen for et mer generelt grunnlag om å «utvikle verdier og forsterke holdninger og atferd som opprettholder menneskerettighetene». Sett i skolelys vil definisjonen av utdanning gjennom menneskerettigheter vektlegge for eksempel verdier som å la elever ytre sine egne meninger og knytte dette opp mot menneskerettigheter, slik skaper vi et klasserommiljø som baseres på atferd som respekterer menneskerettighetene.

Det kan være viktig å påpeke at i artikkel 4 av resolusjonen, understreker generalforsamlingen at MRU skal være basert på Verdenserklæringen, relevante traktater og instrumenter (General Assembly, 2022, s. 3). Med dette oppfordrer UNDHRET selv til å bruke relevante traktater og instrumenter for å få en bredere aspekt av MRU. Utdanning gjennom rettigheter vil i et større bilde som Struthers presenterer, være basert på skapelsen av et læringsmiljø som er basert på rettighetsrespekterende og inneholder menneskerettighetsverdier. I tillegg bør det i

for eksempel klasserommet bidra til at elever personlighet og verdighet utvikles, dette argumenterer Struthers ved å henvise til Sara Ramey som understreker at formålet med utdanningen er å hjelpe studenter til å utvikle seg som personer (Struthers, 2015, s. 58).

Utdanning for menneskerettigheter

Education for human rights, which includes empowering persons to enjoy and exercise their rights and to respect and uphold the rights of others.

(General Assembly, 2022, s. 3)

Vi beveger oss mot det siste elementet av utdanning om, for og gjennom rettigheter. Utdanning for menneskerettigheter formuleres som «muligheten til å nyte og utøve ens rettigheter og til å respektere og opprettholde andres rettigheter» av UNDHRET, som Struthers nok engang poengterer mangler dybde i formuleringen.

Andre instrumenter som UNCRC, Barnekonvensjonen og andre lovverk som gir dypere forklaring er andre eksempler som og blir nevnt i artikkelen. Jeg har valgt å bruke Verdensprogrammets definisjon i dette tilfellet også. Dette for å begrense for mange tolkninger og definisjoner, og definisjonene til Verdensprogrammet er de mest relevante for oppgavens del av funn og analyse.

I Verdensprogrammet artikkel 4c skal MRU omfatte «Action – taking action to defend and promote human rights (2005, s. 16). For å plassere det i en skolekontekst, vil det å oppmuntre elever til å ta grep i beskyttelsen av menneskerettigheter, og bruke denne kunnskapen, ferdighetene og forståelsen ut i praksis. Denne formuleringen til Verdensprogrammet legger mer vekt på handlinger, framfor det «å nyte og utøve» (Struthers, 2015, s. 60).

I den fjerde fasen av handlingsplanen til Verdensprogrammet, lister de opp prinsipper for MRU aktiviteter, noen viktige prinsipper som kan nevnes er at aktiviteter i MRU bør «foster respect for and appreciation of diversity, and opposition to discrimination» og «be relevant to the daily life of the learners» (The World Programme, 2022, s. 20). Dette innebærer at utdanningen skal fremme respekt, verdsette mangfoldet og motstand mot diskriminering, i tillegg skal aktivitetene være utbygd for å være relevante for elevenes hverdag.

Slik Struthers også forklarer det, er de tre elementene fra resolusjonen komplementære, og fullfører hverandre, da et enkelt element isolert sett vil være utilstrekkelig for samsvar

(Struthers, 2015, s. 56). For å oppsummere disse elementene, påpeker Struthers at innholdet fra UNDHRET gir et viktig rammeverk for hva MRU defineres som og hva det omfatter, men at det er likevel mangler på en dypere forståelse av hva utdanning om, for og gjennom innebærer. Dette konkluderes med en oppfordring til å bruke andre instrumenter i tillegg for å ha en bredere definisjon og forståelse av det generalforsamlingen presenterer som utdanning om, for og gjennom rettigheter. Videre fra generalforsamlingen og verdensprogrammet, vil jeg nedenfor introdusere en annen som og har spilt stor rolle i tilnærmingen av MRU om, for og gjennom.

5.2 Felisa L. Tibbitts

Felisa Tibbitts er en annen relevant person som har forsket mye innenfor MRU, hun er både forsker og pedagog. Innenfor hennes forskningsinteresser finner vi deriblant artikler om menneskerettigheter, (globalt) demokratisk medborgerskap og fredsutdanning. Jeg har selv sett på hennes forskning knyttet til noen modeller hun presenterte i arbeid med MRU, hvor jeg i oppgaven min vil ytterligere presentere disse modellene, både fra når de først kom ut og fra hennes nyere artikler som har kommet med nyere forståelser og tolkninger.

MRU har hatt en vesentlig viktig rolle innenfor pedagogisk teori, praksis og forskning som knyttes opp mot temaer innenfor undervisning om antirasisme, Holocaust, folkemord utdanning, utdanning for bærekraftig utvikling og utdanning for interkulturell forståelse (Tibbitts, 2017, s. 69). I en vellykka MRU opplevelse klarer en å påvirke elevenes kunnskap, holdning og handlinger slik at elevene vil respektere og fremme menneskerettighetsstandarder i sine roller (Tibbitts, 2017, s. 8). Artikkelen til Tibbitts understreker viktigheten og formålet med MRU som noe mer enn bare det som foregår i utdanningssektoren, hun nevner hvordan dette er like relevant innenfor andre sektorer. «HRE has deep roots in the non-formal education sector and also takes place in the training of professionals, such as journalists, teachers and law enforcement officials” (2017, s.69), her gir hun eksempler på hvordan MRU har røtter innen de ikke-formelle utdanningssektorene som journalister og de som håndhever lover. Dette er et viktig punkt som forklarer hvordan MRU ikke skal bare forbindes med skole, men hvordan samfunnet i en helhet har et ansvar for å fremme en menneskerettighetskultur, i funn delen blir dette trukket fram i forhold til hvordan studenter og forelesere oppfatter det. En undervisning om menneskerettigheter som foregår i både den formelle og ikke-formelle utdanningssektoren, er noe Tibbitts ytterligere presenterer i noen modeller som hun først presenterte i 2002.

Modellene som heter; Verdier og bevissthetsmodellen, ansvarlighetsmodellen og transformasjonsmodellen, er nyttige typologier for å kunne beskrive MRU i praksis og kan brukes som verktøy for å kritisk analysere designet til MRU (Tibbitts, 2017, s. 4). I 2017 kommer Tibbitts tilbake til modellene etter noen nye revisjoner. Dette skyldes mer forskning på feltet, og nyere utvikling i Tibbitts forskning i løpet av de 13 årene mellom de to artiklene. Nedenfor blir disse modellene presentert, med både hensikt fra hennes eldre forskning fra 2002 da modellene først ble lagt fram, men og nyere forskning hun har gjort.

5.1.1 Modell 1: Verdi- og bevissthetsmodellen

Tibbitts presenterer i verdi- og bevissthetsmodellen med et hovedfokus på å overføre grunnleggende kunnskap om menneskerettighetsspørsmål og å fremme integrering i offentlige verdier. Modellen tar opp flere likheter med utdanning *om* menneskerettigheter, med et hovedmål om å kunne respektere menneskerettigheter gjennom bevissthet (Tibbitts, 2002, s. 6). Bevissthet om hva menneskerettighetene er, deres historie, mekanismer som er til for å beskytte dem, og kunnskap om de internasjonale menneskerettighetsbruddene som skjer, som for eksempel barnearbeid og menneskehandel.

Ved å bevisstgjøre mottakerne av MRU, er det ulike metoder og strategier man kan benytte seg av. Det er viktig å huske at metoder gjennom en forelesning eller tavleundervisning er bare noen metoder man kan bruke, men andre kreative metoder som mediekampanjer, mediedekning og arrangementer i fellesskap faller og under denne modellen. Variasjonen skal bidra til å engasjere mottakerne av undervisningen, for å kunne tilegne elever kunnskap må en kunne tiltrekke seg deres oppmerksomhet (Tibbitts, 2002, s. 6).

Utenom bevisstgjøring, kan modellen og knyttes til rammeverket for sosial endring av lederutvikling og personlig myndiggjøring, men at denne koblingen er svakere (Tibbitts, 2002, s. 6). Etter 13 år, viser Tibbitts frem til at det ikke finnes noen spesifikk teori om en endring på plass i relasjon til sosial endring (2017, s. 8). Slik målet med modellen ble presentert i starten, vil det å være bevisst overfor ens rettigheter, føre til at man i større grad beskytte dem. Likevel, viser Tibbitts fra nyere artikkel at eleven imidlertid ikke er oppmuntret eller bemyndiget til å iverksette tiltak for å redusere menneskerettighetsbrudd. Modellen har på en annen side bekreftet at elever for en økt kunnskap om menneskerettigheter (Tibbitts, 2017, s. 8).

5.1.1 Modell 2: Ansvarlighetsmodellen

I verdi- og bevissthetsmodellen ble det lagt mer vekt på overføring av menneskerettigheter, for eksempel i skolekontekst vil dette være elever som er mottakere av kunnskap om menneskerettigheter. I denne modellen, hvor det er forventet kunnskap om menneskerettigheter er til stede, vil fokuset være å forsvare disse. Ansvarlighetsmodellen setter søkelys på MRU gjennom måter profesjonelt ansvar innebærer, enten dette er gjennom direkte overvåkning av menneskerettighetsbrudd eller ved å ta vare på å beskytte rettighetene til mennesker (Tibbitts, 2002, s. 8). Med dette innebærer det at elevene allerede har en direkte eller indirekte assosiasjon med menneskerettigheter gjennom sine profesjonelle roller.

For en lærer vil dette innebære å kunne beskytte elevens rettigheter, jobben ligger i å sette tiltak for de rettighetene som blir utsatt. Modellen er like relevant i andre yrkesgrupper utenfor skolen, dette har Tibbitts presentert i den nyere artikkelen hvor hun forklarer hvordan de ulike yrkesgruppene kan unngå brudd på menneskerettigheter. De som håndhever loven, kan være mindre tilbøyelige til å skille ut minoriteter og at de kan begrense seg mot overdreven bruk av vold. Journalister kan være mer tilbøyelige til å rapportere om menneskerettighetsbrudd (Tibbitts, 2017, s. 8).

5.1.3 Modell 3. Transformasjonsmodellen

Den siste modellen innenfor pyramiden, er transformasjonsmodellen. Ansvarlighetsmodellen som ble presentert ovenfor, forklarer Tibbitts er en mer «makro»-nivå, hvor modellen fører til resultater av nye lovgivninger og endringer i regler og sosiale strukturer.

Transformasjonsmodellen legger mer søkelys på "mikro»-nivået, her vil sosial endring være ment for å påvirke måten folk tenker om selv, samt deres roller i familier og personlige relasjoner (Tibbitts, 2002, s. 10). Formålet med modellen er å kunne styrke individet til å gjenkjenne menneskerettighetsbrudd, og gjøre dem i stand til å forebygge dem (Tibbitts, 2002, s. 9). Modellen tar opp noen likheter med utdanning gjennom rettigheter, slik Struthers forklarte målet om å skape et miljø som respekterer menneskerettigheter. Også i denne modellen vil det være et fokus på lederutvikling, trening til å løse konflikter, yrkesopplæring, arbeid og uformelt fellesskap (Tibbitts, 2002, s. 9).

Denne modellen er, i likhet med de andre modellene, veldig relevant i de ikke-formelle utdanningssektorene, men det er absolutt mulig å gjennomføre en transformasjonsmodell av MRU i skolen også. Når Tibbitts forklarer hvordan en skal gjennomføre en slik modell i

skolen, vil det være relevant å knytte skole og familie liv, dette innebærer at skolen legger mer vekt på elevens beslutninger: «The curriculum should include participation in family decision-making; respect for parents but rejection of family violence, particularly mother (wife) battery; equality of parents within their home» (Tibbitts, 2002, s. 9). Slik sitatet nevner, vil slike familiebeslutninger ikke nødvendigvis være å stå imot foreldre, man skal respektere dem, men avvise til familievold. Moren, er spesifikt nevnt når det gjelder familievold, noe som peker på at hun er oftere utsatt for en slik rettighetsbrudd. En undervisning som baserer seg på å bruke familieliv og skolen, vil vi senere se er veldig relevant under funn som ble gjort av feltundersøkelsene.

For å kunne bruke transformasjonsmodellen, er det forutsatt at elevene har noen erfaringer med menneskerettighetsbrudd, slik at modellen kan hjelpe dem til å gjenkjenne menneskerettighetsbruddet (Tibbitts, 2002, s. 9). Med det sagt forklarer Tibbitts videre at dette kan gjøre modellen mer utfordrende i utformingen og anvendelsen. Hun understreker at en slik transformativ læring og frigjørende læring, som er relatert til en kritisk pedagogikk, kan skape en endring hos eleven (Tibbitts, 2017, s. 9).

5.3 Knut Vesterdals modell for helhetlig MRU

Til nå har teorien forklart hva MRU omfatter i lys av ulike instrumenter og Felisa Tibbitts sine modeller, jeg vil nå introdusere en annen forsker innenfor MRU i Norge. Knut Vesterdal publiserte i 2021 en artikkel som handler om MRU som medborgerskap i skolen. Her presenterer Vesterdal en modell som skal illustrere relevante komponenter i læringsprosessen som kan bidra til å strukturere og tydeliggjøre MRU (2021, s. 192). Jeg har valgt å avgrense teorien fra Vesterdal til denne modellen, uten å gå dybde på Vesterdals tolkninger og forståelser av MRU.

Modellen er utbygd av 6 didaktiske dimensjoner, men disse må ikke være til stede samtidig, i tillegg understreker Vesterdal at modellen går ikke spesifikt inn på øvelser og metoder (2021, s. 192). Modellen er bygd ut fra andre sine tilnærminger som har gjort seg gjeldene i fagfeltet om MRU, som Monisha Bajaj, Audrey Osler, Hugh Starkey og Felisa Tibbitts (Vesterdal, 2021, s. 198). De seks dimensjonene vi finner i modellen er: kosmopolitisk dimensjon, aktivistisk dimensjon, samtidsdimensjon, kritisk-strukturell dimensjon, demokratisk – deltagende dimensjon og historisk-filosofisk dimensjon. Nedenfor vil jeg kort gjøre rede for de ulike dimensjonene.

Den kosmopolitiske dimensjonen

I denne første dimensjonen understrekes det den nære sammenhengen mellom lokale, nasjonale og internasjonale perspektiver på MR, med formål om å utvikle solidaritet og en menneskerettighetskultur som inkluderer utover landegrensene (Vesterdal, 2021, s. 193). Innenfor denne dimensjonen nevner Vesterdal at det vil være relevant å trekke inn ulike former for menneskerettighetsbrudd fra både lokale og internasjonale narrativer, som fremmer en menneskerettighetskultur (2021, s. 193). Dimensjonen tar opp flere viktige verdier, som for eksempel likeverd som respekterer mangfoldet, men og forbedring. Det å inkludere «forbedring av menneskerettighetssituasjoner i forskjellige regioner», forteller Vesterdal er med på å bevisstgjøre om at endringer og positiv utvikling er mulig (Vesterdal, 2021, s. 193).

Den historisk-filosofiske dimensjonen

Innenfor denne dimensjonen blir menneskerettighetenes natur og legitimitet belyst, samt dens historiske utvikling. Vesterdal knytter dimensjonen til deriblant tidligere konflikter og kriger som eksempler på nødvendigheten av menneskerettighetene og dens filosofiske grunnlag, og viser til hvordan undervisning gjennom historiebevissthet er relevant for MRU (Vesterdal, 2021, s. 193). Dimensjonen viser til rettigheter som dynamiske, hvor de «utvikles med tiden og tilpasses de samfunnsforholdene de virker i, med rom for tolkning» (Vesterdal, 2021, s. 194)

Den demokratisk-deltagende dimensjonen

Denne dimensjonen kan knyttes opp mot tidligere nevnt teori, da den beskriver læring gjennom menneskerettigheter. Her nevner Vesterdal at læringen bør skje med demokratiske prinsipper, verdier og normer som skal læres må gjenspeiles i læringsprosessen – «praktisere som man preker» (2021, s. 194). Vesterdal lister opp noen gode relevante spørsmål knyttet mot denne dimensjonen: «Hvorvidt er denne metoden i tråd med menneskerettslige prinsipper?» eller «Medvirker elevene til og i læringsstrategiene?» og «Hvorvidt åpner øvelsen for kritisk tenkning?» (2021, s. 194). Spørsmålene er og relevante i forhold til hva UNDHRET legger i hva utdanning gjennom MENNESKERettigheter innebærer, samt de andre tilnærmingene Struthers pekte på. Elevmedvirkning gjennom for eksempel elevråd, blir et godt eksempel på tiltak som fremmer elevenes bevissthet om valg de er med på å påvirke. Ved at en lærer eller underviser stiller seg selv disse spørsmålene, kan hjelpe med å besvare

hvorvidt undervisningen er lagt opp til den demokratisk-deltagende dimensjonen, eller undervisning gjennom rettigheter.

Den kritisk-strukturelle dimensjonen

«Hvilke historiske, økonomiske, sosiale og politiske forhold har bidratt til undertrykkelse, ulikhet og urettferdighet?» er et av flere spørsmål Vesterdal stiller innenfor denne dimensjonen, hvor menneskerettigheter blir sett i lys av politiske virkemidler og som et verktøy som påvirker menneskerettighetssituasjonen (Vesterdal, 2021, s. 195). Elevenes mulighet til å identifisere maktstrukturer, og deres kritikk mot innflytelsesrike institusjoner, til formål å holde disse institusjonene ansvarlige i tråd med prinsippene om menneskerettigheter vil deriblant havne innenfor denne dimensjonen (Vesterdal, 2021, s. 195). Eksempler på slike institusjoner kan være statlige myndigheter, transnasjonale selskaper eller internasjonale organisasjoner.

Samtidsdimensjonen

Samtidsdimensjonen bygger på en bevissthet en tilstedeværelse som skaper nærhet, relevans og et insentiv til å engasjere seg. Til motsetning mot den historisk-filosofiske dimensjonen, vil denne dimensjonen fremme et større fokus på utfordringer i nåtid som «bidrar til at elever kan utforske hvordan rettighetsbevegelsen jobber, og det kan bidra til å skape endring ...» (Vesterdal, 2021, s. 196). Dette fordi det historiske perspektivet for elevene til å sitte igjen med «Aldri mer!» gjennom empati overfor de historisk aktørene og deres handlingsrom, noe som fører til at elevene i mindre tilfeller bruker den kunnskapen til å forhindre menneskerettighetsbrudd i nåtid eller fremtid (Vesterdal, 2021, s. 196). Bortsett fra menneskerettighetsspørsmålene som handler om samfunnet her og nå, vektlegger dimensjonen også at læring skjer i elevenes verden. Det som Vesterdal beskriver som gjenkjennelige arenaer kan være alt fra sosiale medier, dataspill og andre digitale rom barn og unge oppholder seg på (Vesterdal, 2021, s. 196)

Den aktivistiske dimensjonen

Til slutt har vi den aktivistiske dimensjonen, som Vesterdal beskriver er der «ferdigheter til å skape endring og iverksette tiltak for å beskytte andres og egne rettigheter blir vektlagt», dette kan fort knyttes opp mot det Struthers forklarer som utdanning om rettigheter, noe Vesterdal også gjør i beskrivelsen av modellen – læring for menneskerettigheter (2021, s. 197). Som

tidligere nevnt vil utdanningen om rettigheter deriblant oppmuntre elever til å ta grep for å beskytte rettighetene i praksis, noe som ligner på Vesterdal syn innenfor denne dimensjonen. Han selv poengterer hvordan elevenes kunnskap om verktøy som er med på å beskytte MR, vil det være en større sannsynlighet for å utfordre urett, ulikheter, mat og undertrykkelse (2021, s. 197). Et annet aspekt Vesterdal peker på, som jeg synes er viktig å huske på, er å bevisstgjøre elevene om de ulike måtene man kan fremme og påvirke menneskerettighetene. Eksempel som han nevner er organisasjonskanaler, aksjonskanaler, mediekanal, og ikke bare gjennom en valgkanal (Vesterdal, 2021, s. 197)

5.4 Oppsummering av teori

For å oppsummere teorien, har vi nå sett hvordan ulike institusjoner og instrumenter definerer «menneskerettighetsundervisning», gjennom Struthers forklaringer har kapittelet lagt fram hva MRU defineres som, omfatter og handler om. Deretter har relevante modeller fra både Tibbitts og Vesterdal blitt presentert. Teorien har i en helhet gitt flere likheter, hvor jeg spesifikt har knyttet opp mot hvordan MRU skjer om, for og gjennom. Samtidig har de ulike forskerne åpnet opp for ulike perspektiver å tilnærme seg MRU, som jeg senere knytter opp mot funn i oppgaven. Før jeg går videre til neste kapittel vil det være relevant å introdusere noe tidligere forskning, på MRU, og om MRU gjort i Kurdistan tidligere.

5.5 Tidligere forskning

Det finnes flere artikler om MRU innenfor det internasjonale aspektet, i dette avsnittet presenterer jeg tidligere forskning gjennom Audrey Osler og Chalank Yahyas artikkel om utfordringer og kompleksitet i MRU, hvor artikkelen går inn på «lærerens forståelse av demokratisk deltakelse og likestilling i postkonflikt Kurdistan-Irak» (2013). Artikkelen legger vekt på fagpersoners perspektiver og deres forståelser av demokrati, utvikling og menneskerettigheter, med vekt på MRU og likestilling.

Osler og Yahya presenterer en introduksjon til regionens historie og samfunnsstruktur, som gir et bakteppe hvordan dette har påvirket utdanningen negativt i Kurdistan (2013, s. 191). De begrunner denne negative utviklingen grunnet de tidligere konfliktene i historien, som flere år etterpå, viser utilstrekkelige skolebygg, vedvarende og bemerkelsesverdige forskjeller i grunnleggende fasiliteter mellom de urbane og landlige områdene (2013, s. 191). Artikkelen peker frem til ulikheter som synes blant jenter og gutter i utdanningen. Ved utgangspunkt i rapporter fra FN, viser artikkelen hvordan barn og kvinner har i mindre grad fullført skole enn gutter (Osler & Yahya, 2013, s. 194). Den kurdiske regionen har på bakgrunn av dette innført ordninger som skal gjøre det enklere for unge kvinner til å fullføre sin skolegang. Ordningen

som ble ført inn etter 2006, legger opp for at gutter eldre enn 20 for å starte i første klasse, mens kvinner ikke bør være eldre enn 24 (Kurdish Regional Government, 2009, s. 13). Slik Osler og Yahya poengterer, skaper denne ordningen en viss fleksibilitet ved at den utvidede aldersgrensen hjelper kvinner til å fullføre skolegangen.

Hvordan samfunnets infrastruktur, utdanningens infrastruktur og regionens tidligere konflikter er med på å påvirke forskjeller i utdanningens, er noen av menneskerettighetenes bekymringer Osler og Yahya identifiserer, et annet punkt de skriver videre om er retten til MRU. I artikkelen henviser Osler og Yahya til artikkel 29 av barnekonvensjonen som deriblant nevner at utdanning skal ta sikte på å fremme menneskerettigheter, interkulturell forståelse og å lære å leve sammen (Barnekonvensjonen, 1989, art. 29). Et viktig punkt artikkel 29 tar opp er at utdanningen skal «utvikle respekt for barnets foreldre, dets egen kulturelle identitet, språk og verdier, for de nasjonale verdier i det land barnet bor ...». Osler og Yahya har brukt artikkel 29 for å forklare hvordan alle barn i Kurdistan ikke bare har rett til å bli utdannet for toleranse og mangfold, men retten til en utdanning som støtter deres egen og deres familiers kulturarv, samt at denne utdanningen er i samsvar med menneskerettighetsprinsipper.

Videre beveger vi oss mot et større fokus over forskningen gjort på feltstedet. Selve feltarbeidet som ble gjort i Duhok-provinsen ble gjort gjennom klasseromsobservasjoner på to skoler og intervjuer med lærerne, og fokusgruppeintervju ble gjennomført. MRU mangler utdannede lærere, og faget gir et inntrykk av tørre og uinteressante bøker, samtidig forteller respondentene av forskningen at det er kunnskapen som vektlegges, ikke utviklingen av menneskerettighetsdisposisjoner eller verdier (Osler & Yahya, 2013, s. 199). Dette funnet, viser seg igjen i det jeg forklarer under kapitlet om MRU i KRI, hvor utdanningskulturen baserer seg mye på en utenatføring som metode i læring. Det respondenter foreslo for å levendegjøre dette faget mer, var bruken av mer aktive læringsmetoder. Slike arbeidsmetoder inkluderer gruppearbeid, bruk av historie og involvering av frivillige organisasjoner (Osler & Yahya, 2013, s. 200).

Bortsett fra lite utvalg av metodebruk i undervisningen, og mangel på kunnskap blant det lærde, plukker Osler og Yahya opp noe annet viktig knyttet til MRU, «teaching rights where rights are denied», lyder det ene avsnittet. Her viser artikkelen fram utfordringer knyttet til undervisningsrettigheter i sammenhenger der rettigheter nektes i både samfunnet og skolen (Osler & Yahya, 2013, s. 201). Ut fra flere respondenter, viser både barn og voksne/lærere at

de opplever menneskerettighetsbrudd, et eksempel er en skole rektor som ble instruert av sine overordnede om å droppe en etterforskning av en lærers profesjonelle oppførsel, og ble fortalt til å «turn a blind eye to equality and justice» (Osler & Yahya, 2013, s. 201). Det respondentene forteller her er hvordan MRU er begrenset til barn, og ikke til lærerne eller hele lokalsamfunnet (Osler & Yahya, 2013, s. 201).

Til avslutning viser de til funnene, og knytter dette deriblant opp mot hvordan MRU skal praktiseres om, for og gjennom. De elevsentrerte metodiske tilnærmingene som går igjen blant respondentene, viser til at MRU i Kurdistan burde sette mer fokus på at elever gis muligheter til å oppleve rettigheter innenfor skolens fellesskap. I tillegg trengs det et ekstra fokus på utdanning for menneskerettigheter, som innebærer å skape en følelse av solidaritet mellom kjønn og tvers av etniske og religiøse grupper.

...learners are encouraged to show responsibility towards and defend the rights of others, particularly those who are different from themselves or with whom they may disagree. ... Learners will only realise their rights if they are equipped and ready to struggle for them. (Osler & Yahya, 2013, s. 206)

Sitatet ovenfor kommer med en oppfordring til elever til å vise ansvar overfor og forsvare andre rettigheter, det understrekes at denne oppfordringen spesielt gjelder når en oppholder rettigheter mot de som er annerledes enn dem, eller uenige med dem. Dette er noen få av de funnene som blir gjort under forskningen, men som tydelig kommer fram igjen i feltundersøkelsene jeg gjør for denne masteroppgaven. Siden denne forskningen er blitt gjort for 10 år siden, blir det veldig interessant å trekke flere av funnene til forskningen opp mot mine feltundersøkelser for å se om det deriblant har vært en utvikling, eller om noen av funnene viser det samme 10 år etterpå. Mine funn og analyse del som er neste kapittel vil

Jeg vil trekke flere av disse funnene fra Osler og Yahyas forskning opp igjen i mine funn, og vise deriblant til om det har vært en utvikling eller ikke.

6.0 Funn og drøfting

I dette kapitelet presenteres det empirisk funn på hvordan MRU blir gjennomført i Kurdistan. Slik introdusert i metodedelen, innebærer dette funnmaterialet fra observasjoner av forelesninger, ulike intervjuformer som dybdeintervju og fokusgruppeintervju. Bruken av

fokusgruppeintervju vil gjøre at det er større sjans for å få flere ulike fakta og perspektiver fram, på denne måten for vi en bedre oversikt over et ukjent felt og hvordan dette presenteres av noen forelesere på Universitet i Duhok.

Jeg har inndelt dette kapittelet slik at jeg først går gjennom hvordan ordene «rettighet» eller «rettigheter» tolkes og forstås av studenter og forelesere. Deretter presenterer jeg tre ulike eksempler på hva foreleserne vektlegger i sin MRU, før jeg spesifikt nevner studentenes svar. Til slutt vil jeg gå inn på utfordringer knyttet opp mot MRU som studenter og forelesere kan møte på.

6.1 Hvordan ordet «rettighet» tolkes

The concept "rights" is closely connected to that of "right". Something is "right" if it conforms with a standard of rightness.

(Freeman, 2017, s. 6)

Slik lyder åpningen av boken *Human Rights*, hvor Michael Freeman i et forsøk, forklarer rettighet nært knyttet til «riktig» eller «rett», noe er riktig dersom det er i samsvar med en standard for rettferdighet. Nettopp denne vekslingen mellom begrepet «riktig/rett», er noe en foreleser tar opp i et av intervjuene.

Jeg og foreleseren sitter på hennes kontor, hun lager meg en kopp kaffe. «Du skal vel kritisere for at vi bruker engangskopp nå», sier hun smilende mens hun finner fram kjeks til kaffen. Vi sitter og ler, «nei helt ærlig, vi har fått beskjed om å ha egne kopper som vi kan gjenbruke» fortsetter hun, jeg rører i kaffen min og setter på lydopptaket, intervjuet mellom oss skal begynne. Det er en god flyt i intervjuet, og etter hvert legger jeg vekk spørsmålskjemaet mitt. Samtalen mellom oss føles mer som om to venner som sitter og drøfter samfunnet, enn at hun forklarer hvordan hun planlegger sin MRU. Jeg spør om hva tolkninger og assosiasjoner av ordet «rettighet» vekket hos henne. Da bruker jeg det engelske ordet «rights» og det kurdiske ordet «*Mafê*». «Rettighet kan bety mye forskjellig, det brukes i 'right or left', eller 'right or wrong'. Jeg knytter det med en interesse som er rettferdig». Foreleseren begrunner dette videre med at hva man har rett på skal kunne begrunnes med om dette har en rettferdig eller en god interesse bak, før det kan regnes som en rettighet. Et eksempel hun gir på dette er

assistert dødshjelp, hun mener at interessen bak en som ønsker dette ikke er bra, og dermed kan man ikke si at dette er en rettighet man har rett på.

I et annet gruppeintervju med tre forelesere kommer det andre tolkninger. Han ene forklarer at «rettighet som noe du gjør for folk og samfunn, uten at det påvirker de andre rundt deg negativt». En annen knytter det opp mot «lover og regler». Man skal se på rettighet som noe fra menneskets perspektiv, mener han, og hvem du er, hva du er, hvordan samfunnet og medmennesker ser deg, er med på påvirke rettigheter. Han forklarer videre hvordan ulike faktorer er med på å gi personer ulike rettigheter:

... du som kvinne, det medfølger noen rettigheter. Dersom du er yezidi eller muslim, vil dette medbringe noen rettigheter. Så du får dine rettigheter ut fra hvem du er og hvordan andre ser på deg.

Det foreleseren forklarer hvordan status, nasjonalitet, eller kjønn kan være med på å gi flere rettigheter, og rettigheter som beskytter din religion, ditt kjønn osv. Han bruker kvinne som et eksempel, at du som kvinne skal fortsatt ha samme muligheter uten at ditt kjønn står i veien. Gruppeintervjuet og den første foreleseren gir begge uttrykk for at rettighet handler om egenskaper knyttet personen, man har rett på rettighetene så lenge det ikke går utover andre på en negativ måte. I begge intervjuer blir det også nevnt at spørsmålet om «hvordan de tolker rettighet» er et vidt spørsmål, uten en sammenheng blir det umulig å definere begrepet rettighet. Dette fordi rettighet knyttes opp mot fred, lover og regler i samfunnet, i praksis, i undervisningen og generelt hvordan en bruker begrepet i hverdagspråket.

Et annet perspektiv som skiller seg mer ut fra disse to intervjuene er hos en annen foreleser, hvor vi sitter på hans kontor og drøfter utdanningssystemet og hvordan denne utdanningslinjen ved vekt på menneskerettigheter ble til på universitetet hans. Først svarer han at de ulike emnene de har på utdanningslinjen er svaret på hva rettigheter er, og da spør jeg hvilke assosiasjoner han selv hadde: «Kvinner!», svarer han kjapt og konkret. Han trengte ikke å tenke seg om, og virket bestemt i svaret sitt.

Vi liker å skryte om at kvinner har rettigheter og en posisjon i samfunnet, men vi følger jo ikke dette i praksis ... vi prater høyt om kvinnerettigheter, men hvis en kvinne truer posisjonen til en mann, vil mannen ikke lenger snakke høyt om hennes rett.

Han begrunner dette med hvordan samfunnet er strukturert slik at tradisjonelle normer og regler fortsatt preger kvinners posisjon i samfunnet. Her går foreleseren fra de rettighetene som tar utgangspunkt i det rettslige, slik foreleserne fra gruppeintervjuet la mer vekt på.

Njål Høstmælingen forklarer slike rettslige rettigheter som retten til å uttale seg eller retten til utdanning er regler som er nedfelt i avtaler, disse avtalene kalles for traktater eller konvensjoner (Høstmælingen, 2010, s. 10). Dette er bygd på rettslige normer og rettslige gjennomføringsordninger, men rettighetene kan og ta andre utgangspunkt enn de rettslige. Høstmælingen kommer med eksempler hvor utgangspunktet kan tas i maktteorier, antropologiske tilnærminger eller rene sosiologiske betraktninger (Høstmælingen, 2010, s. 10). Han forklarer dette med at bruken av rettighetene kan forklare ulikhetene mellom kvinner og menn, dette ved å bruke en målestokk som viser hvordan situasjonen kunne ideelt være, eller hvordan rettighetene bidrar til å sementere ulikheter (Høstmælingen, 2010, s. 10). Det Høstmælingen er inne på, har mye til felles med hva den siste foreleseren legger vekt på ved forklaringen av «rettighet», ved å bruke kvinner som eksempel.

Forelesernes tolkninger og assosiasjoner til begrepet kommer frem på to ulike måter, men kommer til samme poeng: at rettighetene ikke skal gå utover andre på en negativ måte og rettighetene er der for å gi friheter i samfunnet. Disse svarene skiller seg noe fra hva studenter svarer. Under gruppeintervjuene blir til sammen 23 studenter intervjuet i ulike grupper, 18 av dem kommer med meninger om hvordan de ville tolket «rettighet». 11 av disse er enige om at rettighet er noe som er medfødt, og som noe alle mennesker har rett på. En student beveger seg mot at rettighet finnes i ulike former:

Ved fødsel vet man ikke engang hva rett er, så det å si det er medfødt, hvordan skal vi som spedbarn sørge for at våre retter blir fulgt opp ... Først må en skille mellom skriftlige og naturlige rettigheter. I hverdagen brukes ordet «retten» mer enn «rettigheten», og da kan vi gå inn på retten til klima, retten til dyr, retten til mennesker.

Studenten som kom fra Rojava hadde opplevd IS-konflikten på nært hold, og nevner hvilke rettigheter han selv opplever han mangler: «Å har rett på liv betyr ingenting, dersom livet ikke var fullverdig å leve». Etter noen oppfølgingsspørsmål, forklarer studenten hvordan staten er pliktet til å sørge for at rettighetene blir fulgt, samtidig påpeker han at i den staten han er i nå (Irak) er dette ikke lett, han opplever om å be og sørge for at disse rettighetene blir fulgt selv. Videre fremhever han kollektive rettigheter som til «klima», og også at «rettigheter» kan

tilskrives «dyr» så vel som «mennesker», ikke at mennesket har rett på disse, men at klima har rettigheter for å bli bevart. Religioner har rettigheter for å bli respektert. Dyr har rettigheter for å ikke bli mishandlet, og vi mennesker er like pliktet til å oppfølge disse, slik som våres egne, påpekte han.

Både studentene og foreleserne tolker ordet «rettighet» i all hovedsak med positive assosiasjoner og forståelser. Dette ved at flere svarer med å vektlegge det universelle i rettighetene. Det er likevel ikke alle studentene enige i uten forbehold. En interessant diskusjon kommer mellom to studenter i et gruppeintervju, når de skal forklare deres forståelse av «rettighet».

Først påpeker den ene studenten at hun forbinder rettighet med en blomst:

Rettigheter er som en frøet til en blomst, det starter som et frø, som betyr de rettighetene finnes før du er født. Livet er selve blomsten, så rettighetene er ikke avhengig av oss. De står der, men vi er med på å bygge på disse rettighetene.

«*Gulistan*»

Studenten bruker frø og liv og vekst som metafor for rettigheter, og mennesket som metafor blomsten. Hun forklarer at rettighetene alltid har vært der, før fødsel, men det er hvordan vi bruker rettighetene i praksis som er det viktige i utviklingen av menneskerettigheter. Det sagt, så endrer ikke rettighetene seg, de er ikke avhengig av oss. Men derimot, mennesket (blomsten), er avhengig av rettighetene (frøet). Etter studenten hadde presentert denne sammenlikningen, kunne jeg merke en annen ikke var særlig imponert. Han svarte:

Altså det er lureri jo, det blir bare brukt for å lure andre. Rettigheter er ikke som vi kjente til før, i dag blir dette misbrukt. Si at du blir lovet retten om å leve, men du har dårlig helsetilbud, du mangler frihet og du har ikke de tingene som man skal ha for et verdifullt liv mener jeg. Hva er vitsen med å skryte om at en har retten på å leve da?

«*Mizgin*»

Mot den elegante metaforen peker han kynisk på hvordan menneskerettigheter har blitt noe man skryter av uten å følge dette i praksis. Dersom en ser på artikkel 25 av menneskerettighetserklæringen, er det å ha en god levestandard en rettighet, med helse, mat, klær, bolig og andre nødvendige sosiale ytelser. Studenten peker på hvordan mangel på en god levestandard er en årsak til at rettigheter ikke blir fulgt opp. Han forklarer videre at vi lever fordi vi skryter på oss at vi har den retten, men hvis ikke vi har frihet, hvis vi mangler tilgang til god helse, hva er vitsen med retten om liv.

Svarene for informantene blir naturligvis knyttet opp mot «menneskerettigheter», selv om spørsmålet hadde et søkelys på «rettighet» spesifikt. Verdenserklæringen om menneskerettigheter understreker at rettighetene er universelle og udelelige, som vil si de er ment for alle og man kan ikke velge noen rettigheter og velge noen andre vekk (FN, 1948, s. 2). Det er dette dilemmaet studenten tar opp når han nevner mangel på noen rettigheter selv om han har tilgang til noen andre, når alle rettigheter skal i prinsippet være like viktige.

«*Gulistan*» begynner å le, og sier hun var veldig enig i det som blir sagt. Hun uttrykker at frihet er så mye frem til den går utover andre sin frihet, og gir eksempel på hvordan ytringsfrihet har blitt brukt for å uttrykke sine meninger selv om det er dømmende overfor andre. «Det er vel bare noe skriftlig som egentlig ikke praktiseres», sier hun videre før hun stopper opp og ser mot telefonen som tar opptak av intervjuet og tilføyer «Heller ikke i Europa», avslutter hun.

Nei, nei, nei, europeere snakker om hvor langt de har kommet, men de bidrar egentlig til de største forskjellene. Hvordan flyktningene fra Syria og Ukraina ble behandlet ulikt er bevis på dette

«*Mizgin*»

Her kommer studenten inn på hvordan vestlige land svikter med å følge rettighetene slik at alle blir behandlet likt. Denne assosiasjonen med flykninger nevner en foreleser også eksplisitt. Han forteller hvordan flere studenter fra deres universitet var på utveksling i Ukraina, men konflikten brøt ut måtte flesteparten av disse studentene reise hjem igjen. Dette forklarer foreleseren med at selv om europeiske land mottok flykninger fra Ukraina, hadde ikke disse studentene fra Universitetet i Duhok blitt «prioritert». Det hadde gitt et inntrykk av at bare flykninger som var «ukrainske» fikk asyl, mens de som var «utlendinger» i Ukraina ikke var blant disse som kunne forflytte seg.

Det kan påpekes hvordan eksemplene og inngangene studentene bruker ikke konkret plasseres i eller handler om Kurdistan, eller om mer løst om «vesten». Diskusjonen handler mer om hvordan rettighetene er med på å oppfylle hverandre. En kan ikke velge vekk noen og beholde andre, dette medfører at de som blir valgt vekk påvirker levestandarden. Samtidig viser disse eksemplene likevel hvordan skillet mellom «oss» og «dem» fortsatt eksisterer, selv i land som blir brukt som gode eksempler for å fremheve menneskerettigheter. Mye av det de to siste studentene, «*Gulistan*» og «*Mizgin*», drøfter tar opp de samme punktene andre studenter og

forelesere er enig om. De er enige om at ikke alle rettigheter følges i praksis, og gir uttrykk for en forståelse av at rettighetene er avhengig av hverandre.

6.2 Hva slags verdier vektlegger i menneskerettighetsundervisning



[Bilde 1 Plakat i gang på Universitetet](#)

I utdanningslinjen «Peace and Human rights studies» kommenterer foreleserne av denne linjen, gjennom intervju og samtaler, flere formål og viktige verdier i undervisningen. Denne utdanningslinjer består deriblant av temaene: *Introduksjon til MR, multikulturalisme, Toleranse, Sameksistens og fred, Den tredje generasjonen av menneskerettigheter* (de sårbare gruppene, handikap, barn, kvinner, generelt minoriteter), *Hvordan beskytte menneskerettigheter*, «Group Human Rights», «Rise of groups», «Gender», basert på disse titlene kan man få en ide av hva formålet med endt utdanning er. Studentene skal få noe

kunnskap om hva menneskerettigheter innebærer, hvordan de beskyttes, hvilke grupper er mest utsatt for menneskerettighetsbrudd, og siden utdanningen heter «Peace and Human Rights», blir det naturlig å knytte temaer rundt fred og menneskerettigheter opp mot hverandre. Men hvilke verdier er viktige for foreleserne å få fram gjennom disse ulike emnene er noe jeg ønsker å finne mer ut av. Videre i funn kapittelet tar jeg for meg noen formål og hva foreleserne anser som viktig i undervisningen.

6.2.1 Det gjenkjennelige arenaene i undervisningen

Spørsmålene jeg hadde forberedt lenge før jeg kom til Duhok var vide spørsmål som jeg håpte ville åpne opp for drøfting og ulike perspektiver. Det jeg ønsket å oppnå var foreleserne egne tanker og meninger rundt spørsmålene, og i mindre grad de strukturelle planene som universitetene følger. Dermed skulle foreleserne drøfte seg imellom, og slik få fram, helst, de ulike perspektivene de har. Intervjuet startet med spørsmålet: «Hvilke verdier anser dere som de viktigste for lærere å bygge undervisningen på?».

Departementet for høyere utdanning i Duhok gir oss noen skriftlige punkter som vi er forpliktet til å følge. Det er gitt en felles plan, men hvordan vi velger å undervise står vi mer fritt. Noen punkter for å gi eksempel er hvordan vi hjelper elever med å forstå menneskerettigheter, og hvordan vi kan gi dem en forståelse av fred. En av mekanismene er at vi har klart å gi studentene den forståelsen. Alle foreleserne har ulike emner å undervise i, dermed lager alle sin egen kursplan som blir godkjent av direktoratet for å oppnå dette.

Svaret legges det særlig vekt på de institusjonelle føringene og kursplanene de er forpliktet til å følge, og at de viktigste verdiene de har tolket handler om studentenes forståelse av menneskerettigheter og fred. Jeg valgte å gjenta spørsmålet med å legge vekt på hva de selv synes var viktige verdier å få fram.

Det viktigste er at studenten kan bruke det som de har lært her i studiet i livet etter de er ferdige med utdannelsen. Ikke bare at studentene kan benytte seg av dette for seg selv i hverdagen, men at de bidrar til å åpne opp samtaler blant de andre studentene de omgås med, slik at temaet menneskerettigheter når til andre utenfor studiet også.

En av verdiene som går igjen hos foreleserne er det å gjøre temaer som blir dratt opp relevante til det de kjenner fra før. Foreleserne begrunner dette med at studentene vil huske det bedre, samtidig som de enklere vil snakke om de samme casene til de som ikke studerer på samme linje. Her kan de gi inntrykk for dette er viktig fordi studentene skal kunne anvende den kunnskapen og ferdighetene de tilegner seg, videre i samfunnet til andre. Dette kan og

knyttet opp mot det Struthers forklarer som utdanning om og for menneskerettigheter, at kunnskapen synliggjøres i samfunnet gjennom en kulturell og kontekstuell relevant setting.

Jeg spør videre på hvilke måter de planlegger for å kunne oppfylle dette:

For å gjøre dette er det viktig å dra opp oppdaterte eksempler ... vi kan ikke gjenfortelle noe for 10 år siden hvis det ikke gir noe relevans for studentene, med mindre det er noen viktige temaer.

pause

Når vi bruker eksempler fra hverdagen er det større sjans for at elevene forstår poenget med menneskerettighetene og hvordan det kan være relevant i deres liv også ... og på den måten kan de selv stå opp for seg selv når de har fått inn kunnskapen.

Her nevner foreleserne eksempler og caser fra hverdagen som viktige å ha med i undervisningen for å kunne gjøre undervisningen mer håndterbar for studentene til å drøfte rundt det. Dette kan gjenspeiles fra modellen til Knut Vesterdal som ble forklart i teoridelen. I den ene dimensjonen, samtidsdimensjonen, reflekteres menneskerettighetsspørsmål som en del av samfunnet vårt her og nå (Vesterdal, 2021, s. 196). Videre forklarer Vesterdal dette med hvordan bevissthet av dette tilstedeværelse skaper nærhet, relevant og insentiv til å engasjere seg (2021, s. 196).

Den ene foreleseren nevner i samme intervju: «Om det så er et facebookinnlegg som trender, hvis vi vet flere av studentene har fått det med seg, bruker vi det i undervisningen», det åpner opp for hvordan MR kan bli sett gjennom ulike medier som studentene utsettes for daglig, og hvordan studentene skal bruke kunnskapen sin for å beskytte sine rettigheter. Vesterdal argumenterer dette med at læringen skjer på gjenkjennelige arenaer, dette innebærer at en utforsker sosiale medier, dataspill, og andre digitale rom som er der barn og unge er i interaksjon og kan møte på diskriminering og krenkelser (2021, s. 196). Noen aktuelle spørsmål Vesterdal stiller innenfor denne dimensjonen er: Hvilke menneskerettighetsdebatter kan vi identifisere i media i dag? Hvilke MR-relaterte temaer kan knyttes til elevenes hverdag her og nå? (2021, s. 196). Slik som foreleserne forklarer som viktige verdier i deres MRU, vil disse spørsmålene Vesterdal drar opp være relevante i planleggingen av denne undervisningen. Samtiddimensjonen blir en viktig verdi som er gjenkjent i det foreleserne bruker for å oppnå sine mål i undervisningen. Også Tibbitts og Kirschlaeger (2010, s. 6) viser til et syn som ligger nært Vesterdals samtidsdimensjon, hvor de påpeker at elevenes evne til å

gjenkjenne menneskerettighetsbrudd i undervisning er større, dersom en gjenkjennelig konflikt blir brukt som eksempel.

Videre i intervjuet beveger samtalen seg mot hvordan tid og sted er med på å påvirke eksempler som blir dratt opp i undervisningen.

Vi håper jo at studentene kan diskutere temaene som blir dratt opp hjemme også. Nå vil menneskerettighetsundervisning være ulikt fra land til land basert på hvordan samfunnet styres. I et kapitalistisk samfunn vil det være andre verdier som er viktige enn de verdiene som blir lagt til menneskerettighetsundervisning i Kurdistan. Her vil det å snakke om fred og de sivile rettighetene være viktigst.

Her argumenteres det for hvordan samfunnet styres er med på å påvirke hva undervisningen skal legge vekt på. I intervjuet forklarer foreleserne hvilke konkrete metoder de tar i bruk for å oppnå mål og budskap i undervisningen sin. Flere trekker fram metoder som korte videosnutter, workshop i klasserommet, training, eller at de har en mer diskusjonstime hvor studentene blir spurt om deres meninger og studentene for å drøfte sammen. Variert bruk av metoder er noe de er opptatte av så lenge det er mulig å utføre dem. Samtidig poengterer de at for dem er det ikke viktig å ha noen fasit svar, men at studentene tørr å stå opp for sine meninger. En undervisning som legger til en bred deltagelse og dybdeforståelse, vil føre til et større engasjement og toleranse argumenterer Tibbits, hun peker på hvordan en slik engasjement tiltrekker elevenes oppmerksomhet i tillegg (2002, s. 6).

En annen foreleser jeg møter på etter forelesningen på vei til lærerrommet nevner også hvor viktig det er å åpne opp for studenter til å kunne ytre sine egne meninger. Han sier han ofte bruker 6/9-tallet som et eksempel når han får en ny klasse, at fra et perspektiv ser det ut som 6, mens fra et annet perspektiv ser det ut som 9. Han stopper opp, før han forklarer videre.

Og sånn kan jeg fortelle de at begge har rett. Men ut fra ulike perspektiv vil man ha ulike svar. Vi må hele tiden minne de på å sette seg i noen andre sko, for at vi skal forstå hverandre best. Vanskeligere er det ikke.

Foreleseren som bruker 6/9 tallet som et eksempel har utdanning fra kommunikasjonsfag, og underviser om hvordan en skal kommunisere med hverandre. Poenget han drar opp om å være enige om å være uenige, er noe flere studenter viser også fram til og andre forelesere. Inne på lærerkontoret snakker vi videre om MRU. Han hadde vært med på å åpningen av denne utdanningslinjen. Han er også enig i at det å planlegge undervisningen med eksempler studentene kjenner til er viktig. Han forteller meg om en workshop han var del av, laget for

yezidi kvinner. Oppgaven til denne foreleseren var å gi kvinnene kunnskap om MR, han forklarer at det å snakke om de 30 artiklene virket for fjernt for kvinnene han snakket for, så han måtte introdusere dette temaet på en annen måte.

Jeg startet med å spørre kvinnene om de foretrakk en mannlig eller en kvinnelig lege. Kvinnelig, svarte de. Hvorfor ble den ene en lege men ikke du? Spurte jeg kvinnene igjen. Mens jeg ga de tid til å tenke før de svarte. Vi hadde ikke råd til utdanning, svarte flere av kvinnene. Men fikk deres bror råd til å utdanne seg da? Spurte jeg de. Ja, det hadde det. Og hvorfor ble deres brødre prioritert, spurte jeg de til slutt. Da ble det stille i salen. Hvorfor skulle kvinnene spise etter menn? Hvorfor skulle familien ta opp lån for at sønnen fikk utdanning, men ikke det samme ble gjort for datteren? Og slik kan vi bevege oss mot rettigheter, slik kan jeg gjøre de klar over hvor mye dette angår dem, ikke bare i krig og konflikt, men i hverdagssituasjoner de ikke har tenkt over før.

Her gir foreleseren et eksempel på hvordan «det gjenkjennelige» blir introdusert, i dette tilfellet ved å bruke eksempler fra hverdagen til kvinnene, som peker dem mot en urettferdig behandling de kan relatere seg til. Han forteller med stort interessere for temaet, og viser begeistring når han snakker om hva workshopen hadde tilført kvinnene. Han argumenterer da med at de som tilegner seg kunnskapen i en slik ramme er bedre i stand til å forstå at det er deres egne rettigheter også de kjemper for, slik at MR ikke virker for fjernt for dem.

Dette eksempelet foreleseren forteller om trekker flere likheter med Tibbitts modeller, slik jeg la fram bevissthetsmodellen, argumenterer Tibbitts med hvordan det å kunne identifisere menneskerettighetsbrudd vil gjøre det mulig å forebygge dem (Tibbitts, 2002, s. 6).

Transformasjonsmodellen er også relevant, i en slik workshop foreleseren trekker fram, settes et søkelys på mikro nivået blant de som mottar kunnskapen. Formålet for denne modellen blir da som forklart tidligere å utvikle og styrke, disse kvinnene i fra eksempelet foreleseren gir. Stillheten blant kvinnene i workshop som foreleseren beskriver, kan peke på at kvinnene har opplevd disse menneskerettighetsbruddene eller ulikhetene. Dermed, for at transformasjonsmodellen skal være gjeldende, går modellen ut ifra at «mottakerne» av denne kunnskapen, kvinnene, har noen erfaringer med menneskerettighetsbrudd, slik at modellen hjelper dem til å stå opp for seg selv.

Foreleseren forklarer videre at slike workshoper også ofte blir gjennomført ved å invitere imamer, eller ledere fra ulike *esâret* (tribe), hvor deres tilstedeværelse gir et forum hvor man kan forklare "likhetene mellom oss", sier han, istedenfor å sette søkelys på ulikhetene. Han begrunner dette med at imamer og slike ledere er høyt respekterte. Derfor vil det å høre fra

dem at rettighetene som brytes ikke skyldes religion eller rettslige lover, men kulturelle tradisjoner som har gjort samfunnet slik, være mer mottakelig for studenter.

Også studentene kommer med noen mer konkrete eksempler som blir tatt opp i undervisningen. I samtaler med noen av studentene utenfor klasserommet, gir en som går andre året uttrykk for at de hadde ikke gått nøye gjennom *Jina Amini* og konfliktene som skjedde rundt Iran. Jina Amini ble i september 2022 arrestert i Iran, av det såkalte moralpolitiet. Ifølge øyevitner, ble Amini banket opp, havnet i koma samme dag, og døde tre dager senere. Dette dødsfallet skapte reaksjoner, og globalt ble det gjennomført demonstrasjoner, demonstrasjonene har ikke lenger bare vært en kamp om frihet til å gå kledd slik man vil (Amnesty, 2022). Med det kurdiske ordtaket «*Jin, Jiyan, Azadi*» oversatt til: «Kvinner, liv og frihet», har denne kampen og utspilt seg til å være vesentlig viktig for å kjempe for friheten til å ytre seg. Dette blir synliggjort når vi så reaksjonene mot demonstrantene. De forferdelige skadene som ble påført de som stod imot moralpolitiet har ført til gjentatt skyting av spesielt kvinner, i de kurdiske provinsene som Mahabad (Amnesty, 2022). Grunnen til at jeg spesifikt spurte om denne saken var fordi dette gjaldt ei kurdisk kvinne, massevis av protester hadde skjedd i de kurdiske provinsene, samtidig handlet dette mye om fred og menneskerettigheter. Hvorfor hadde likevel ikke dette blitt tatt opp i undervisningen?

I en annen sidesamtale spør jeg en annen student om saken om Jina Amini hadde blitt diskutert. De hadde snakket om dette for seg selv i klasserommet, svarer han, en foreleser hadde hørt dem snakke og valgte å ta det i plenum for å drøfte videre rundt hvorfor de konfliktene hadde oppstått og hva studentene tenkte over det. Dette viser at selv om foreleserne ikke nødvendigvis planlegger slike aktuelle eksempler i undervisningen, er de villige til å ta det opp når de ser studentene har fått det med seg. Når jeg spør studentene fra fjerde året, svarer også de at dette var et tema som flere av studentene snakket om daglig, men som ikke så ut som foreleserne hadde planlagt med mindre de ble spurt eller hørte studentene snakket om det.

En annen foreleser forklarer at lokale konflikter var mye mer relevante å ta opp, enn det som skjedde lenger unna. Derfor synes jeg det var merkelig at foreleserne selv ikke planla å introdusere Jina Amini, eller konfliktene som skjedde i Øst-Kurdistan, da denne konflikten påvirket flere kurdere, og jenter. Men slik studentene gir uttrykk for, blir likevel dette tatt opp med engang foreleserne fanger opp at studentene har noen formening om dette. Også

eksempler utenfra blir tatt opp som Ukraina konflikten. Selv om dette ikke var en lokal konflikt, kan vi likevel se likheter mellom det å ikke være trygg i eget land, eller ikke ha en egen stat mot kurderens stilling til en uselvstendig stat. Årsakene bak konflikten vil derfor være gjenkjennelig for studentene.

I selve forelesningssituasjonene og de andre studentaktivitetene studentene har blir ofte uttrykk og situasjoner studenter kan finne seg igjen i brukt, dette spesielt på 1. og 2. året. Et eksempel for 1.året var en foreleser som snakker om «urettferdighet» og hvordan makt spiller en rolle i forhold til en rolle. Her brukte foreleseren hyppig eksempler fra hverdagen: «Kan jeg behandle deg urettferdig?» spør han rett ut i salen, en student svarer «nei», og da ler foreleseren med å svare «Jo, basert på min rolle som foreleser kan jeg gi deg en urettferdig karakter». Studentene smiler, og innser det er mulig. «Min rolle gir meg noe makt» mens foreleseren går rundt i salen, og stadig oversetter til arabisk for de studentene som ikke har kurdisk som sitt morsmål. «Hva sier rettighetene mine om denne makten?» Det er først stille i salen, da ingen tar til orde fortsetter foreleseren med en rolig, men bestemt stemme «jeg kan vel ikke misbruke denne makten?» sier han, og studentene rister på hodet. Noen mumler «nei», og slik fortsetter han, mens han bruker caser og fra fattigdom og caser fra de som har valgt å bosette seg i Europa. Dette var en økt i «*introduction to conflict*», foreleseren velger å bruke små eksempler som rollen studentene har, og videre hva som skal til for at de blir fornøyde. «Hadde dere akseptert et liv uten inntekt, mat, strøm, osv» fortsetter han, mens studentene rister på hodet, fortsetter foreleseren med hvordan dette er en årsak til at mange velger å «gjøre» noe med dette. Slik presentert, går foreleseren gjennom flere ulike temaer som knyttes opp mot utfordringer flere av studentene kan kjenne igjen. Dette blir lagt fram først, før han går videre til hvordan de ulike eksemplene kan føre til utløsning av konflikt – ved å bygge på det studentene kjenner til fra før.

Studentene fra 3. og 4. året hadde en større mengde pensum knyttet deres forelesninger i forhold til 1. og 2. året. I forelesningen «The rise of groups», bruker foreleseren en god repetisjonsmetode for å sørge for at studentene har forstått før han går videre. Sammenliknet med forelesningen for 1.året virket det som foreleserne hadde høyere forventninger til studentene også. Foreleseren startet med forskjellen mellom individ og samfunn, og drøftet rundt definisjonene av disse begrepene og denne motsetningen. Før han går videre spør han noen studenter om å gjenta hva som er blitt sagt, deretter stiller han kritiske spørsmål som åpner opp for mer drøfting. Foreleseren stiller kritiske spørsmål konstant, knytter temaet opp

mot ord studentene kjenner til, han ber studentene gjenta, og så går han videre i forelesningen til et nytt deltema «kommunisme og demokrati» – han fortsetter å knytte det opp mot det han allerede har gått gjennom, men introduserer nye definisjoner og nye eksempler. Studentene er aktive under forelesningen, noen få noterer, men flesteparten bare følger med.

Til oppsummering, er det tydelig at bruken av det gjenkjennelige eksemplene i undervisningen en viktig måte å gjennomføre MRU av denne utdanningslinjen. Dette blir bekreftet av både foreleserne som underviser denne utdanningslinjen, og studentene på tvers av de 4 årene i utdanningen. Slik jeg observerer det, har undervisningen en god blanding av både lokale eksempler, men og eksempler utenfor de kurdiske grensene. Men det kan og nevnes at utfordringer og dilemmaer knyttet til staten og myndighetene ble diskutert i mindre grad, som for eksempel kurdernes posisjon i samfunnet uten en selvstendig stat eller situasjonen rundt Jina Amini. Likevel kan en konkludere med hvordan denne undervisningen trekker fram viktige punkter fra Samtidsdimensjonen til Vesterdals modell. Men og transformasjonsmodellen til Tibbitts, hvor formålet om en sosial endring er til stede, en slik endring som er ment for å individet til å tenker selv, samtidig som han eller hun tenker over sin rolle i de mer personlige relasjonene.

6.2.2 «Skulder mot skulder skal vi leve sammen» - *Undervisning om, for og gjennom rettigheter*

En annen verdi som dukker opp under fokusgruppeintervju med både studenter og forelesere er respekt overfor hverandres rettigheter, at ens rettigheter ikke skal bryte noen andre sine. Gjennom tolkning og assosiasjoner var også dette et viktig punkt for hvordan forelesere og studenter tolker og forstår ordet «rettigheter». Dette blir nøye presentert i emnene som handler om sameksistens, og hvordan en skal leve sammen. I emnet «Tolerance and Peace» kommer dette veldig tydelig fram. Alle studentene sitter, jeg sitter helt fremst og foreleseren starter timen med å forklare hvordan vi skal leve sammen. Han plukker ut meg og noen andre studenter og spør om hvilken landsby⁵ vi kommer fra. Studentene skulle stemme på hvem de kunne levd sammen med basert på å kun vite landsbyen vi kom fra. «Doktor» svarer hun ene ved å bruke tiltaleform, noe som var veldig vanlig, da det ble sett på som respekt «jeg velger henne fordi hun er den eneste jenta og jeg tror siden vi har samme kjønn vil vi forstå

⁵ Landsby, små områder kurdere enten har opprinnelse fra eller har tilhørighet til. Flere som har bused både i landsby og byen, disse bruker landsbyen som en slags «hytte» og til jordbruk. Noen bor hovedsakelig i kun landsbyene.

hverandre bedre» fortetter hun med, og peker på meg selv om vi ikke har møttes før. Foreleseren prøvde å få studentene til å argumentere når de svarte – hvorfor velger du den personen når du kun vet landsbyen, han spør studenten hva det var de la vekt på når de avga sin stemme, «vennen min» bruker noen studenter som argument. Vi satt oss ned og han illustrerte på ny, denne gangen skulle forskjellen være mellom en kristen og en muslimsk student. Hvordan kan en leve med noen basert på å kun vite dens religion? Spør foreleseren til studentene, videre forklarer han hvordan vi skal leve sammen til tross for våre forskjeller, ikke velge noen fordi de kommer fra samme landsby, eller fordi de tilhører samme religion, eller grunnet deres kjønn.

«Konseptet å leve sammen, handler ikke om leve sammen fordi vi må eller fordi samfunnet tvinger oss. Vi lever sammen på en fredfull måte, sammen som menneske. Du er et menneske, han er et menneske, hun er et menneske, og vi hjelper hverandre. Du rekker en hånd for din venn og din venn rekker hånden tilbake. Vi lever sammen uten å skade eller påvirke personen vi lever med på en negativ måte.»

Foreleseren tar i bruk aktivitet ved å bruke seg selv og studenter som eksempel før han forklarer hensikten bak aktiviteten. I en helhet viser forelesningen et godt eksempel av hvordan undervisning skjer om, for og gjennom menneskerettigheter. Slik Struthers forklarer undervisning om, vil det inkludere å gi kunnskap og forståelse av menneskerettighetsnormer og -prinsipper, verdiene som ligger til grunn og mekanismene for å beskytte dem (Struthers, 2015, s. 56). Dette kommer til syne når foreleseren bruker eksempler som landsby og religion, noe som igjen kan knyttes opp mot transformasjonsmodellen, der Tibbitts forklarte at ved gjennomføringen av en slik modell blir det naturlig å knytte tema som skole og familie liv sammen, dette blir mer synliggjort videre i forelesningen, som jeg kommer tilbake til.

Man kunne merke stemningen var helt annerledes i denne timen, alle studentene lyttet etter og fulgte med på foreleseren som gikk rundt i klasserommet hvor han gjentok seg selv med å si «vi lever sammen skulder mot skulder», som og kan minnes om det norske uttrykket «side om side». Foreleseren tullet med studentene, og de kunne le sammen, i en helhet virket det som om studentene hadde et godt forhold til han og læringsmiljøet virket godt. Slik Struthers (2015) forklarer utdanning gjennom, har dette som mål å respektere rettighetene til både lærere og elever, og verdier som rettferdighet og likeverd er tilført hele veien (s. 58). Et mål med dette er å skape et trygt læringsmiljø, slik at studenter vil fritt kunne ytre sine meninger og holdninger uten å bli dømt for dette. Dette kommer godt fram i denne økten, hvor diskusjonen mellom studentene og foreleseren er aktiv.

Han kommer med flere eksempler når han forklarer situasjoner hvor vi må ta et valg om å leve sammen med noen. I vennskap, i skolen, blant andre, men og i ekteskap. Han poengterer hvor viktig det er å være ærlige når man velger en partner man skal dele livet med, for dersom man utgir seg for å være noen man ikke er vil det bare være vanskeligere å leve sammen. Denne delen av økten tar opp flere viktige punkter, først kan det minnes om at studiet heter «Peace and Human Rights», dermed er «fred» delen veldig relevant i denne forelesningen. Det at foreleseren bruker «ekteskap» som et eksempel er veldig relevant i forhold til alderen studentene er i og kulturelt er det flere som søker partner i den alderen, slik flere forelesere var opptatt av var å bruke noe studentene kunne relatere seg til. Det å kunne bli akseptert for den du er uten å være uærlig om din status, og det å akseptere noen som ikke nødvendigvis er helt lik deg åpner opp for rettighetene som knyttes opp mot det sosiale, og her kommer vi inn på utdanning for menneskerettigheter. Utdanning for rettigheter handler om å fremme bevissthet om hvordan menneskerettigheter kan omsettes til sosial og politisk virkelighet (Struthers, 2015, s. 59). Studentene kan bruke denne kunnskapen de tilegner seg i undervisningen utenfor klasserommet, på bakgrunn av eksemplene foreleseren bruker, til å beskytte sine rettigheter.

«Nå må dere ikke misforstå, å leve sammen betyr ikke å bli som den personen», sier foreleseren for denne dagen, med godt trykk på ordet «betyr». «Vi kan leve sammen, og fortsatt være ulike. Jeg må ikke bli kristen for å leve med en kristen, jeg bare aksepterer han som et menneske.» Han utdyper det videre med å forklare hvordan ulikhetene er med på å gi oss ulike perspektiver å se på livet. Forelesningen tar opp verdier som åpner opp for å ha et åpent sinn mot hverandre, og hvordan en løser konflikter selv under uenigheter. Dette har mye til felles med hva Monisha Bajaj mener om «HRE for coexistence» som i følge Bajaj handler om konfliktløsning. I en slik undervisning er målet å skape større empati og forståelse, ved å skape et miljø som respekter forskjeller blant befolkningen (Bajaj, 2011, s. 492).

For oppsummering ser vi noen koblinger mellom avsnittet «Det gjenkjennelige arenaene i undervisningen» og «Skulder mot skulder skal vi leve sammen», hvor begge trekker fram viktigheten av å gjøre undervisningen relevant ut fra studentenes liv og hverdag. I det sistnevnte avsnittet presenterer forelesningen flere viktige tematikker som fred, toleranse, men og hvordan vi skal leve sammen med et åpent sinn. I en helhet er forelesningen et godt eksempel som kan knyttes opp mot hvordan undervisning skjer om, for og gjennom rettigheter.

6.2.3 «Det fremmede er bedre enn oss» - Undervisning for å minske forskjeller

Til nå har jeg gitt to viktige punkter som legges vekt på i MRU i universitet i Duhok. Det første har som mål å legge opp til en undervisning studentene kan kjenner seg igjen i. Det andre å fremme en type MRU som legger opp til verdier der likhet og respekt overfor hverandres rettigheter er synlige. I denne delen vil jeg gå innpå et annet punkt MRU kan inneholde. Etter observasjon av forelesningen som handlet om de flerkulturelle samfunnet, satt jeg med foreleseren etterpå, hvor jeg spurte på hva hun ønsket å legge vekt på i sin MRU.

Jeg har i flere anledninger forklart Norge som et godt eksempel på hva de har oppnådd, jeg har og forklart hva kurdere har klart å oppnå ... Det er trist å tenke over hvor mange som har et ønske om å forlate Kurdistan fordi de tenker de har en bedre fremtid utenfor, for meg er det viktig å fjerne disse forskjellene. Og fjerne dette stigmaet om at vi ligger bak andre land.

Foreleseren kommer innpå et utbredt problem blant befolkningen i Kurdistan. Å fjerne forskjeller ved å fremstille gode sider ved ulike land er viktig å bygge undervisningen fra. Selv om hun ønsker å fjerne stigmaet om at kurdere ligger bak, innebærer det ikke å fremstille andre land på negative måter for å oppnå formålet. Jeg hadde allerede et inntrykk av at europeiske land ble positivt fremstilt, denne fremstillingen kommer til syne gjennom sosiale medier studentene utsettes for daglig. Med et irakisk pass, er det ikke like mulig å reise til vestlige land, likevel har studentene en formening om hvordan det ser ut utenfor de kurdiske grensene. I samtaler med studentene jeg møter på kafeene kommer det tydelig fram hvor mange som kjenner en eller annen menneskesmugler, de fleste var villige til å gjøre mye for å komme seg til Europa, et sted de kanskje ikke visste mye om. Selv om foreleseren forklarer at det legges vekt på å fjerne forskjellene, er det likevel mange som sitter med at livet utenfor er bedre. Dette kommer ganske godt fram i en annen forelesning jeg er med på.

Vi sitter i forelesning i emnet «Conflict Assessment» og foreleseren utfordrer plutselig studentene ved å si «*em bêtir qîmetê didin biyaniyan!*». Dette kan oversettes til «Vi gir mer verdi til det fremmede». «Det fremmede» vil defineres ulikt ut fra kontekst, i denne konkrete sammenhengen kan «det fremmede» tolkes som «der som ikke er» eller alt utenfor de kurdiske grensene, og er en frase som gjerne blir brukt for å referere til «vestlige» land og internasjonale organisasjoner.

Responsen fra studentene er ulik, noen avviser påstanden, mens andre bekrefter den. Den kjappeste studenten til å rekke opp hånden avviser påstanden «lærer, ofte er det fremmede fremstilt bedre, uten at de egentlig er det». Læreren bygger videre på hennes kommentar og

nevner hvordan World Bank for eksempel har velger «det beste» fra et land, som ikke alltid gir et rett bilde av landet. En annen student henger seg på diskusjonen: «Lærer, det fremmede er som regel mye smartere enn oss», og en lav latter brer seg i klasserommet, før en annen student sier seg enig med den andre studenten. «Ja, de har kommet lengre enn oss» sier han. Flere bekrefter påstanden enn de som avviser den. Det som blir lagt vekt på i argumentasjonen er at utviklingen til «de fremmede», og at «deres» utvikling har vært bedre enn hos kurderne. Eksempler de gir er utvikling i samfunnet som demokrati, utdanningssystem og helsetilbud. De vektlegger og utvikling av gode arbeidsplasser, som ordninger til sykemelding og ferier, samtidig at arbeidsmarkedet er større hvor det finnes mer tilbud. En annen student nevner og den faglige kompetansen til «vestlige» land, han uttrykker at folk fra vesten virker smartere.

Det finnes nok flere grunner til disse tankene hos studentene, i et av gruppeintervjuene svarer en student at han var sikker på at ingen på den utdanningslinjen hadde klart å gi navn på noen kurdiske samfunnsutviklere eller berømte personligheter, som har gjort noe bra, men alle hadde visst hvem Newton, er for eksempel, sa han. Selv om det legges vekt på å bygge undervisningen på det studentene allerede kjenner til fra før, er pensumet til denne utdanningslinjen også basert på «vestlige» teoretikere. Studentene hører om de «vestlige» organisasjonene som har gjort det ene og det andre, de hører om hvordan «vestlige» har gjort det bedre økonomisk. I alt ga det ett inntrykk av at vestlige land og Kurdistan hadde et stort skille mellom seg.

Foreleseren og studentene holder diskusjonen aktiv på en imponerende måte. Konstant utfordrer foreleseren studentene til å argumentere både for og imot påstanden, han bruker teorien fra tidligere økt underveis som fører til at noen studenter endrer sin mening angående påstanden etter hvert. Det skal likevel nevnes at foreleseren ikke avbryter studentene, men heller spiller videre på deres argumenter. Dette er et annet eksempel vi kan knytte opp mot undervisning gjennom rettigheter, hvor et sentralt poeng er at undervisningen skal

...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)

Slik det blir lagt vekt på av Struthers skal det være mulig å uttrykke seg selv og sine meninger fritt, fremme like muligheter og bidra til et læringsmiljø som er preget av gjensidig forståelse, respekt og ansvar. Dette synes i forelesningen når foreleseren åpner opp for at studentene

uttrykker sine egne meninger, og at studentenes svar blir respektert. Selv om det er litt fliring og smålatter undervegs blant studentene når de svarer, virker det ikke som om de «ler av» studenten, men at det ligger i klassemiljøet.

Foreleserens kommentar om å «minske forskjeller» handler ikke bare om forskjeller mellom kurdere og andre, men om minske forskjeller mellom andre gruppe- og statusinndelinger som religioner, kjønn og nasjonaliteter i Kurdistan. Denne foreleseren er ansvarlig for emnet «*menneskerettigheter mellom kjønn*» som gis for tredje året, dette går spesifikt inn på kvinner. Utover samtaler med flere forelesere og studenter, er det kanskje 3-4 stk som direkte nevner kvinner som enten noe de assosierer med rettigheter, eller anser de som noen av de viktigste menneskerettighetene knyttet dem. Selv om få nevner noe om kvinnerettigheter, var det flere som hadde flere meninger om dette når det først ble tatt opp.

En undervisning som er bygd opp for å minske forskjeller, bidrar til å jobbe spesifikt med de rettighetene som fremmer et samfunn hvor individene står likt. Likhet i denne konteksten innebærer blant majoritet- og minoritet befolkningen, blant kjønn, blant ulike religioner og blant kurderne og de som befinner seg utenfor de kurdiske grensene. Fremt til nå har oppgaven vektlagt svar fra foreleserne når det gjelder hvordan MRU i Kurdistan vektlegges, videre trekker jeg fram studentenes meninger rundt dette.

6.2.4 «En undervisning bygd på praktiske metoder» - Studenters vektlegging av MRU
Utdanningen «Peace and Human rights» kvalifiserer studenter til å jobbe deriblant i skolen. De tre eksemplene som ble forklart overfor var hovedsakelig hva forelesere vektlegger i sin MRU, i denne delen presenterer hvordan disse studentene ønsker å undervise om menneskerettigheter når de selv står fremme i klasserommet for barn og unge. Spørsmålet «Som fremtidige lærere, hva ønsker dere å legge vekt på i deres MRU?» gir flere ulike svar, men det er og likheter i hva som blir vektlagt.

I alle gruppeintervjuene med studentene blir det nevnt viktigheten av aktivitet og praksis i undervisningen.

Jeg kan sitte i hele dag og fortelle mine elever om rettigheter, men uten den praktiske delen vil de aldri forstå hvorfor dette er viktig, om vi så bare besøker et fengsel for å visualisere rettigheter, tror jeg dette hadde hjulpet elevene mye mer.

De andre i gruppen sier seg enig med studenten, og tilføyer at det å sitte på en stol i et klasserom for å tilegne seg kunnskap om menneskerettigheter ikke er nok for å se helheten i

hva menneskerettigheter egentlig er. Dette begrunner flere studenter med sine egne erfaringer, fra både det å være student, men og fra tidligere skolegang. «Vi har jo hatt om menneskerettigheter på skolen, men jeg visste jo nesten ingenting før jeg begynte dette studiet» forteller en student i en annen gruppe. Deres opplevelse fra deres egen utdanning om menneskerettigheter før de begynte å studere var svært lav, noen studenter nevner og at det var egentlig et fag du kunne bestå så lenge du bestod alle andre fag.

Slik jeg tolker fra studentenes svar, var deres forståelse av MRU fra grunnskolen, bare det spesifikke faget som handler om menneskerettigheter. Altså, det var ikke hvordan studenter opplever deres rettigheter ble oppfulgt gjennom utdanning, eller at utdanningen kan gjenspeile de verdiene som representerer menneskerettigheter, men mer fra samfunnsfag hvor det spesifikt blir undervist om menneskerettigheter. MRU skal ikke bare forbindes med skole, i teorien pekte Tibbitts (2002) på hvordan MRU skjer på de ikke-formelle arenaene også, dermed er hele samfunnet ansvarlig for å fremme en menneskerettighetene. Derfor spør jeg et oppfølgingsspørsmål om hvordan de hadde undervist i andre fag ved å bruke prinsipper fra menneskerettigheter. «Mine elever skal ha frihet til å uttrykke seg selv» nevner en student fra tredje året i intervjuet. Friheten å til å ytre sine meninger i alle fag, vil være et eksempel fra menneskerettigheter, dette var også vektlagt i utdanningsreformen for grunnskoleopplæring. En student fra andre året svarer «Ikke ty til vold, gi trygghet til elevene», studenten hadde ikke kurdisk som morsmål, så jeg spurte mer spesifikt hva hun mente med vold. «You know» sier hun, mens hun etterligner det som skal se ut som om hun har en linjal i hånden og skal slå med den. Studentene som satt lo litt av mitt sjokkerte ansiktsuttrykk. «Dette var mer i gamle dager» skyter en annen student inn, en annen forsvarer det med at noen barn har bare godt av å bli satt på plass. Studenten forklarer dette var fra barneskolen, men sa ikke noe om det var i den kurdiske regionen eller utenfor. Men som jeg nevnte ut fra Utdanningsreformen, beskriver artikkel 49 at lærerne skal opptre med respekt, tillit og samarbeide med elevene.

Videre havner diskusjonen mer på selve faget menneskerettigheter igjen, at faget står veldig svakt fremfor de andre fagene i skolen er noe alle studentene uttrykker for. Faget blir gitt to ganger gjennom hele grunnskolen, en gang i 6. klasse og en annen gang i 9 forteller studentene, noe de selv ville endret på nevner flere av dem. Ni studenter av 23 forteller at faget burde bli introdusert fra og med første klasse, og være til stede i alle år.

Etter dette studiet, har utviklingen av min forståelse for hva menneskerettigheter er, endret oss mye personlig. Du kan spør alle studenter, og de ville svart en positiv

utvikling, og for meg personlig har jeg utviklet meg til å bli modigere. Jeg tørr å stå opp for mine meninger, og disse meningene klarer jeg å argumentere for på en helt annen måte. Dette for meg til å tenke om jeg bare hadde hatt denne kunnskapen allerede fra 1.klasse, hvor modigere hadde jeg vært nå.

Studenten fra tredje året poengterer en positiv utvikling etter studiene om menneskerettigheter. Hennes påstand om at alle har en positiv utvikling, bekreftet alle studenter og forelesere jeg intervjuet. Foreleserne forklarte hvordan de selv har lært mye av studentene og deres arbeid i forarbeidet til å undervise om menneskerettigheter.

Bortsett fra en undervisning som er legger mer vekt aktiviteter og praksis fremfor teori, svarer studenter fra første året mer spesifikt hva innholdet skal være. Her blir det nevnt å forberede en undervisning som legger vekt på å minske ulikheter blant mennesker i et samfunn.

Kvinnerettigheter, nevner en annen student, han begrunner det med at kvinnerettigheter ikke nødvendigvis gjelder i voldshendelser, men at kvinnerettigheter skal bli innpasset slik at vi alle innser hvordan våres handlinger kan bryte kvinnerettigheter uten at vi selv er klar over det. Også i denne gruppen nevner en student hvordan aktivitet vil være viktig. Eksempel han gir er å bruke lokale steder for å tilegne seg kunnskap gjennom praksis.

Svarene fra denne gruppen legger mer til rette for en undervisning basert på likhet, likeverd og respekt ovenfor hverandre. Disse verdiene ligner på svarene fra foreleserne, som også nevner verdier som hvordan vi skal leve sammen gjennom respekt og behandle hverandre som enkelt individer. Men at undervisningen skal være basert på mer enn bare teori, er noe jeg selv er enig om. Slik vi så i tidligere forskning, hadde også Osler og Yahya vist til hvordan flere sider av utdanningen var bygd på en form for «utenatføring», og Struthers som begrunner hvordan en MRU ikke skal være bygd på kun faktainformasjon, men at rettighetene praktiseres. I tillegg understreker den ene artikkelen for grunn

6.3 utfordringer

I denne delen vil jeg presentere utfordringer foreleserne og studentene kan oppleve under MRU. I bakgrunns kapitlet introduserte jeg noen utfordringer knyttet opp mot samfunnet, i denne delen vil disse utfordringene komme til syne i utdanningen. I gruppeintervjuet med foreleserne spør jeg de utfordringer de hadde møtt på som forelesere: Den ene foreleseren ler før han svarer: «Ikke du også». Dette var ikke første gang de fikk dette spørsmålet, slik jeg tolket svaret virket det som om utfordringene foreleserne opplevde har de allerede belyst om, men at ikke noe hadde blitt gjort for å løse dem. Det som nevnes er de rammefaktorerene som begrenser eller muliggjør undervisningen. De ikke-skriftlige rammefaktorene foreleserne

nevner er korte økter som begrenser ulike metoder de ønsker å ha med i undervisningen. Andre rammefaktorer er problemer med strøm, «Jeg har sittet i flere timer og laget en PowerPoint med korte filmer for å komme på jobb hvor strømmen ikke fungerer slik den skal og jeg må bare droppe det jeg egentlig hadde planlagt», slike forhold knyttet til undervisningens stedbundethet begrenser metodene de ønsker å bruke i forelesningene, og en rask eller «tryggere» undervisningsplanlegging blir dermed tavleundervisning.

I samme intervju nevner en foreleser at de skulle ønske å være friere i hvilke temaer de kan undervise om. Når jeg spør noen studenter hva de tror de kom til å møte på av utfordringer som lærere kommer det også fram et lignende svar.

Vi har ikke friheten til å legge undervisningen slik vi vil, fordi det å snakke om rettigheter andre har gjør at vi utsetter oss for andre ting, som å miste jobben.
«Roj»

Jeg kommer til å styre min undervisning uansett, spesielt på barnetrinnet kommer jeg til å legge vekt på at de er informerte om deres rettigheter «Zhian»

Ja klart vi skal informere, men når vi krysser noen grenser risikerer vi oss selv. «Roj»

Verken foreleserne eller studentene nevner hva som kan være årsaken til denne begrensningen av undervisningen. I samtalen med studentene om dette temaet blir stemningen fort tam, og jeg merket at studenter i mindre grad delte sine meninger. Jeg prøver å omformulere spørsmålet: «I noen tilfeller vil noen stater i mindre undervise om MR, for at folk gjerne ikke skal ha kunnskap om hvilke rettigheter de har. Tror dere dette kunne vært et tilfelle her også?» Studenten som har drøftet om at en risikerer sin egen jobb, svarer «godt jobba», som kan tolkes som en bekreftelse på at de ser slike faktorer som begrenser hvordan en lærer/foreleser ville gjennomført sin MRU også i deres fremtidige lærergjerninger.

Noen av utfordringene som er nevnt er eksempler på det som begrenser innhold og metodebruk i undervisningen. En annen utfordring som kommer fra flere forelesere er motivasjon. I et samfunn der arbeidsmulighetene er få, gir ikke høyrere utdanning noen garanti for å finne jobb uansett. Når vi kommer inn på temaet om studenters motivasjon sier en foreleser «Vi har studenter som fortsatt kommer uten skrivesaker» mens vi venter på hans neste undervisningsøkt. «Vi vet studentene utvikler seg godt her, men når motivasjonen ikke er på plass, spiller det ikke noen rolle for studentene om de stryker noen år fordi de vet de kommer til å være hjemme uansett». Her kommer vi inn på et aspekt ved utdanningskulturen i

Kurdistan fungerer, hvor flere andre også nevner at dersom man ikke har noen *waste*⁶ er det umulig å komme inn i arbeidslivet uansett, så å fullføre eller strebe etter gode karakterer er dermed ikke første prioritet, eller nødvendig i alle tilfeller for å komme inn arbeidslivet.

Jeg deler noen av disse tankene med flere av studentene på tvers av årene. Synes de at det er vanskelig å holde motivasjonen? Av de 23 studentene jeg intervjuer, virker de enige om at det er vanskelig å holde seg motivert. De begrunner det ikke bare med få arbeidsmuligheter, men generelt hvordan *waste* gjør det urettferdig å oppnå det man har krav på som for eksempel karakterer. Studentene fra 2 og 4 året forklarer hvordan denne urettferdige behandlingen ikke bare gjelder høyere utdanning, men utdanning generelt, og bidrar til å gjøre utdanning meningsløst for flere av dem. Studentene fra 1. og 2. året nevner noen av de samme årsakene bak mangelen på motivasjon, men argumenterer med at kunnskapen til får gjennom høyere utdanning er noe de har godt av, til tross for hvilke muligheter det gir i fremtiden. «We will not give up» svarer ene studenten på engelsk, og uttrykker at man taper ingenting på å tilegne seg mer kunnskap, flere i gruppeintervjuet støtter dette perspektivet og sier seg enige i at kunnskap om MR er veldig viktig.

Samtalen med studenter om hvordan de ser for seg selv som lærere og undervisere om MR blir noe jeg drøfter inngående med studentene. Et annet punkt som blir dratt frem i alle gruppeintervjuene er metodevalg av undervisningen i MR. Flere forelesere forteller meg at de selv synes det er utfordrende å undervise i et tema som MR som innebærer mye forståelse. I en utdanningskultur som Kurdistans, forklarer både forelesere og studenter, utgjør mesteparten av utdanningen fra barneskole til høyere utdanning en eller annen form for «pugging», men dette er noe både forelesere og studenter ønsker å gå vekk i fra. Foreleserne uttrykker at dette er utfordring når de får studenter som bare har lært på denne måten, da de selv mener MR er noe som må forstås for å kunne bruke det i hverdagen. De forklarer variasjonen av metodene de bruker for å gå vekk fra denne «pugge-kulturen», men studentene på sin side opplever liten grad av variasjon. Under observasjoner merker jeg de korte undervisningsøktene de har virker å begrense ulike måter å utføre undervisningen på. Der hvor 1. og 2. året oftere har samtaler økter hvor studenter drøfter og uttrykker meninger, opplevde jeg også i noen undervisningsøkter på 3. året hvordan studentene i større grad må

⁶ Waste, kurdisk ord, som handler om at en kjenner noen som kan hjelpe deg å oppnå noen goder eller fullføre noen prosesser kjappere fordi personen man kjenner ofte ordner opp dokumentene på en ikke formell måte. (Forklart i Kap 2.3.2)

forholde seg til «pugging» som metode. Dette kom synlig fram i den ene økten når foreleseren underviste noe fra pensum fra kateter, og brukte mye av tiden på å få studenter til å fullføre en serie med setninger fra pensum som de tydeligvis hadde «pugget» og var forventet å kunne på rams. For å konkludere virker det som om verken forelesere eller studenter ønsker å bruke pugging som en metode, men at undervisningen er fortsatt lagt opp i noen økter hvor den metoden blir sentral.

Jeg nevnte i innledningen av masteren hvordan det fremdeles er forskjeller mellom rike og fattige i det kurdiske samfunnet. Den ene informant uttrykker at det er lite grad av slike store økonomiske forskjeller blant studentene. En annen foreleser moderer like etterpå denne enigheten, og påpeker at han likevel har studenter som kommer fra familier som sliter med å få endene til å møtes. Han nevner hvordan faktorer som mangel på innlagt vann, strøm og hverdagsbehov er fortsatt et problem for mange. «Hvordan skal disse studentene sitte her og sette søkelys på menneskerettigheter når de føler de har viktigere ting å tenke på?», reflekterer han. UNICEF gjennomfører jevnlig surveys og analyser for å beskrive utviklingen i verden, og vi kan se statistikk på blant annet kvinner, fattige og barn i utdanningssystemet. Noe av funnene i denne analysen er den store forskjellen mellom de fattigste og rikeste kvantilen for å ikke fullføre grunnskolen, der barn fra den fattigste kvantilen utgjør 38% av alle barn som ikke fullførte grunnskolen (UNICEF, 2020, s. 8). Analysen viser tydelig et bilde av forskjellene mellom rike og fattige når det gjelder utdanning på grunnskolenivå, men man kan likevel merke seg at undersøkelsene er gjennomført med søkelys på grunnskolen og ikke høyere utdanning. I tillegg har undersøkelsen vist at det er store forskjeller på det ulike byene, og forskjellen på den kurdiske provinsen og Irak, hvor tallene viser stor forskjell. I den ene tabellen fremkommer det antall barn som fullfører og de som ikke fullfører eller «dropper ut» av grunnskolen. I Kurdistan er 89% som fullfører fra barneskolen, mens tallet i resten av Irak tilsvarer 73% som fullfører (UNICEF, 2020, s. 9).

Introduksjonen av utfordringene fra bakgrunns kapittelet legger et bakteppe for hvor studentene jeg intervjuer kommer fra, og hvilke utfordringer de har som bagasje. Som sagt var disse utfordringene spesifikt valgt for å forklare hvordan utfordringene igjen gjenspeiles i utdanningen. Som nevnt først ser vi på skriftlige rammefaktorer og de ikke-skriftlige rammefaktorene som spesielt begrenser innhold og metoder i undervisningen, dette er utfordringer noen av studenter er enige med foreleserne om og uttrykker hvordan de selv mest sannsynlig vil møte på samme utfordringer når de blir lærere og skal undervise om MR. Den

største utfordringen som gjentas av både forelesere og studenter er likevel motivasjon, som følge av urettferdighet på grunn av *waste* og dårlige arbeidsmuligheter. Men det skal sies at mangelen på motivasjon ikke har stoppet studentene til å likevel fortsette. Jeg selv hadde en forventning om at forskjellene mellom rike og fattige skulle være mer merkbare og skulle bli en tydeligere utfordring i utdanningen, men slik foreleserne forklarer det er dette ikke den største utfordringen de møter på. Noen studenter kommer fra vanskelige levekår, men i følge flere av foreleserne er det ikke en stopper for flere å fullføre en høyere utdanning i det kurdiske systemet.

7.0 Hovedfunn og Konklusjon

Vi har nå kommet til slutten på denne masteroppgaven. Gjennom en kvalitativ studie, som innebærer dybdeintervju, fokusgruppeintervju og observasjon på et nytt ukjent felt for meg, har problemstillingen *Hva vektlegges i menneskerettighetsundervisning for å fremme utdanning om, for og gjennom menneskerettigheter på et universitet i Kurdistan* lagt fram flere ulike verdier. Disse ulike verdiene eller viktige tematikkene som inkluderes i en undervisning på universitetet, viser frem til flere viktige punkter ulike teoretikere og forskere har pekt på som viktig i tidligere teori. Avslutningsvis vil jeg gå tilbake til forskningsspørsmålene, for å oppsummere hovedfunn i forhold til problemstillingen.

1. Hvordan tolker og definerer forelesere og studenter «rettighet(er)»

Dette første forskningsspørsmålet, er også et spesifikt spørsmål som ble tatt inn i intervjuguiden (vedlegg 1 og 2). Her gir både studenter og forelesere svar som på en naturlig måte knyttet deres definisjon på «rettighet» opp mot «menneskerettigheter», hvor fleste parten av informantene hadde positive assosiasjoner knyttet til begrepet. Det er flere punkter som vektlegges i de ulike svarene, deriblant rettferdighet, likhet, respekt, men og kvinner. Som en sårbar gruppe verden rundt, har kvinner blitt spesifikt nevnt blant både studenter og forelesere som enten en assosiasjon til rettigheter, eller at det ofte blir brukt som et eksempel i definisjonen. Som et eksempel mener jeg hvordan informantene nevner eksempler på hvem som har mangel på rettigheter, eller hva rettigheter innebærer, og hvordan du som for eksempel kvinne har rettigheter knyttet ditt kjønn, har informantene bruk av «kvinner» som et eksempel blitt gjentakende.

I en helhet forklarer informantene «rettighet(er)» som noe ment for alle, men som likevel ikke skal gå utover andre rundt deg på en negativ måte. Slik flere av studentene drøftet rundt, vil mangel på en rettighet påvirke de andre rettighetene. Dette kjenner vi igjen fra Verdenserklæringen om menneskerettigheter som understreker at alle rettigheter er universelle og udelelige.

2. Hva legger forelesere vekt på i utarbeidelsen av menneskerettighetsundervisning på universitetet?

Det kurdiske samfunnet er gjennom historien utviklet til et kulturelt samfunn, hvor verdier som skaper likhet blant befolkningen blir ekstra viktig å få fram. Samfunnets utvikling og struktur, sammen med de institusjonelle kravene fra utdanningsdepartementet og utdanningsreformene, har jeg i denne oppgaven lagt vekt på tre ulike punkter som Universitetet i Duhok legger i sin MRU. Det første var en utdanning som er basert på det gjenkjennelige. Her poengterer flere forelesere viktigheten av å undervise om noe studentene kan relatere seg til, ved bruk av eksempler som er knyttet til deres personlige liv, det lokale samfunnet de er kjent med, og utfordringer knyttet til kjønn og urettferdighet. Slik jeg presenterte fra flere teoretikere, er det å skape en undervisning på det som er relevant eller kjent fra før av, en god metode for å kunne undervise om menneskerettigheter. Deriblant Struthers forklaring på utdanning for menneskerettigheter, hvor hun understreker at undervisningen bør være relevant til elevenes hverdag.

En annen verdi som jeg presenterte, var en undervisning bygd på respekt og likhet. Den spesifikke forelesningen jeg detaljert valgte, viser et godt eksempel på hvordan utdanningen skjer om, for og gjennom. Forelesningen trekker fram flere tematikker, som sameksistens, toleranse, fred, respekt og generelt flere verdier fra menneskerettigheter. Studentenes ytringer, og måten de argumenterer for disse blir deriblant vektlagt gjennom foreleserens bruk av ulike eksempler studentene kunne kjenne seg igjen i. Denne forelesningen kan igjen knyttes til flere sider av teorien jeg har presentert, spesielt i Tibbitts sine modeller, mer spesifikt transformasjonsmodellen. Slik jeg presenterte i teoridelen, hadde denne modellen et formål om å kunne styrke individet til å gjenkjenne menneskerettighetsbrudd. Samme modell tar og opp hvordan studentene tenker om seg selv, deres roller i familien og personlige relasjoner. Eksemplene foreleseren brukte, i forhold til landsby, religion og ekteskap, bidrar til disse sosiale endringene hvor studentene blir mer bevisste over hvordan de forholder seg til de gitte eksemplene.

Et siste punkt som ikke nødvendigvis er en verdi som vektlegges, men som likevel ga meg et inntrykk av å være relevant, var en undervisning bygd på å minske forskjeller. I dette eksempelet presenterte jeg hvordan flere studenter sitter igjen med tanken om det «fremmede» er bedre, basert på deriblant ulike medier studentene blir utsatt for. Bortsett fra de ulike mediene som oftest fremstiller den «vestlige» livsstilen gjennom musikk, film og ulike apper studentene befinner seg på, kan og tanken om «det fremmede» komme fra teori og pensum studentene er vandt med. Slik det ble nevnt i funn delen, har studenter inntrykk av at de kjente kurdiske innenfor forskning og utvikling er i mindre kjente, enn for eksempel de vestlige som Newton. At foreleserne registrerer dette dilemmaet, for å fremme en undervisning som viser en nærmere sammenheng mellom det lokale, nasjonale og internasjonale perspektivene, er det Vesterdal nevner i sin modell, med på å utvikle solidaritet og en menneskerettighetskultur som inkluderer utover landegrensene (Vesterdal, s. 19).

3. Hvilke vurderinger ligger til grunn for foreleserens metodevalg og valg av temaer i undervisningen?

I oppgaven har jeg også prøvd å gi et svar på gjennomføringen av undervisningen. Etter svar fra foreleserne om hva de vektlegger i sin undervisning, blir det like relevant å trekke inn hvilke vurderinger de tar i forhold til valg av metode og temaer.

I begynnelsen, under kapitlet om Utdanningssystemet, forklarte jeg de institusjonelle kravene foreleserne er pålagt og følge. Dermed er noe av valgene om metode og tema allerede bestemt på forhånd. Med det sagt, blir det nevnt viktigheten av å variere bruken av undervisningsmetoder. Samtidig ble det understreket at foreleserne ser på temaene knyttet til menneskerettighetsundervisning, som sentrale tema som angår hverdags livet til studentene. Med dette forklarte foreleserne hvor viktig det er at studentene forstod selve undervisningen, kontra «pugget» teorien. Dette innebærer at vi beveger oss vekk fra å kunne teorien utenat, som nevnt i teoridelen forklarer Struthers at en undervisning basert på utenat læring og faktainformasjon er ikke nok for å kunne beskytte og forsvare ens rettigheter.

Fra forskningen til Osler og Yahya for 10 år siden, gjorde de og rede for hvordan mye av undervisningen i Kurdistan var basert på utenat læring. Etter mine egne observasjoner, til tross for korte forelesninger, fikk jeg inntrykk av at forelesningene likevel inneholdt andre undervisningsmetoder enn tavleundervisning og pugging. Dette har jeg lagt mer detaljert fram i funnkapitlet, hvor de forelesningene jeg nevner, ofte inneholdt gruppesamtaler, drøfting og

aktivitet ved å bruke studenter selv som eksempler. Men igjen kan noen av metodene fortsatt minnes om «forventning» til å kunne utenat.

4. Hvordan hadde studenter som studerer Peace and human rights presentert en menneskerettighetsundervisning som lærere i grunnskolen?

Mitt inntrykk av de forelesningene jeg observerte var en grei variasjon av ulike måter å undervise om menneskerettigheter, men under gruppeintervju med studentene viser flesteparten av informantene en uenighet til dette. Mangelen på aktivitet, praksis, og det å bare komme seg ut av klasserommet for å visualisere en undervisning om menneskerettigheter er noe flere av studentene påpekte. Deres erfaring av mangel på variasjon i undervisningen, legger til grunn for hva de selv synes er viktig, nemlig mer aktivitet og praksis i undervisningen.

Studentene trekker fram en undervisning som visualiserer de ulike tematikkene som fremmer en menneskerettighetskultur, krever å bare legge vekk pensumboken av og til, dra til et fengsel for eksempel og vise fram hvorfor menneskerettigheter finnes og hvordan dette kan knyttes opp mot en fanger i fengselet. Utenom metodevalg, nevner flere studenter fra erfaring at de følte de hadde altfor lite kunnskap når de startet denne utdanningslinjen. At MRU ikke hadde blitt så vektlagt under deres skolegang fra grunnskole og videregående kan være årsak, dermed argumenterer flere informanter om en slik utdanning bør starte så tidlig som mulig.

Videre forskning

Temaet menneskerettighetsundervisning åpner opp for flere mulige retninger til videre forskning. Dersom jeg selv hadde gjort noe annerledes, ville det vært å avgrense informanter. Utvalget førte til at jeg hadde for mye data innsamling, som til tider ble vanskelig å håndtere. Ellers er det mulighet for å forske videre på hvordan de som blir lærere fra denne utdanningslinjen gjennomfører MRU i praksis når de selv kommer i arbeid.

Jeg tror jeg selv hadde forsøkt å finne mer ut av hva MRU fra grunnskoleopplæringen oppfattes av studenter, eller eventuelt elever i grunnskolen. Dette da jeg fikk et innrykk av at flere av informantene beskrev MRU som noe inn forbi samfunnsfag, og ikke et «tverrfaglig» tema, som er og like relevant selv utenfor klasserommet.

For å avslutte, så håper jeg oppgavebesvarelsen bidrar til et større perspektiv på hvilke andre metoder lærere kan bruke for å fremme en menneskerettighetsundervisning. Og at oppgaven kan brukes som et verktøy for både lærere og andre som jobber innenfor ikke-formelle institusjoner, for å få nytte av å utvikle en MRU som fremmer likhet, respekt og er bygd på relevante eksempler fra hverdagen.

Litteraturliste

- Akman, H. (2009). *Kurdisk kulturarv. Krig, makt og tap av symboler. Kulturarv i fortid, samtid og framtid.*
- Amnesty. (2022, september 22). *Protesterte mot moralpolitiet etter Jina (Mahsa) Aminis død – flere drept.* <https://amnesty.no/protesterte-mot-moralpolitiet-etter-jina-mahsa-aminis-dod-flere-drept>
- 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>
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter med protokoller (norsk oversettelse)–Lovdata.* https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Brinkmann, S., Kvale, S., & Flick, U. (2018). *Doing interviews* (Second edition). SAGE.
- Bruinessen, M. van. (1991). Religion in Kurdistan. *Kurdish Times (New York) Vol. 4 Nos. 1-2 (1991)*, 5-27. https://www.academia.edu/6265981/Religion_in_Kurdistan
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020012277040
- Eppel, M. (2019). The Kurdish emirates: Obstacles or precursors to Kurdish nationalism? I *Routledge Handbook on the Kurds* (1. utg., s. 35–47). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315627427-4>
- Flowers, N. (u.å.). *Human rights here and now: An Introduction to Human Rights Education.* Hentet 5. mai 2023, fra <http://hrlibrary.umn.edu/edumat/hreduseries/hereandnow/Part-2/HRE-intro.htm>
- FN. (1948). *Verdenserklæringen for menneskerettigheter.*
- FN. (2022, november 23). *Kurdistan.* <https://www.fn.no/Konflikter/kurdistan>
- Freeman, M. (2017). *Human rights* (3rd edition.). Polity Press.
- General Assembly. (1980). *Resolution 35/55, Establishment of the University for Peace.* <https://www.upeace.org/files/Legal%20Docs/RES%2035-55%20English.pdf>

- General Assembly. (2022). Resolution adopted by the General Assembly on 9 December 2021. I United Nations, *UNCITRAL Expedited Arbitration Rules 2021* (s. 1–2). United Nations. <https://doi.org/10.18356/9789210021753c001>
- Greve, T. (2023). Lausanneavtalen. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/Lausanneavtalen>
- Hagen, A. L., & Skorpen, G. S. (2016). *Hjelp, jeg skal på feltarbeid!: Håndbok i etnografisk metode*. Cappelen Damm akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919851296402202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Høstmælingen, N. (2010). *Hva er menneskerettigheter* (2. utg., Bd. 13). Universitetsforl.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013110506071
- Izady, M. A. (2018). *Origin of The Kurds*. <https://kurdistanica.com/302/origin-of-the-kurds/>
- Kaveh, C., Wiborg, S., Askheim, S., & Lindstrøm, A. T. (2021). Kurdere. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/kurdere>
- Kaya, Z. N. (2020). *Mapping Kurdistan: Territory, Self-Determination and Nationalism* (1. utg.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108629805>
- Kurdistan regional Government. (u.å.). *Quality Assurance*. Kurdistan Regional Government. Hentet 26. mai 2023, fra <https://gov.krd/mohe-en/quality-assurance/quality-assurance/>
- Kurdistan regional Government. (2009). *Basic and Secondary Systems*. Kurdistan Regional Government. <https://gov.krd/moe-en/system-and-education/basic-and-secondary-systems/>
- Meiselas, S. (2008). *Kurdistan*. <https://www.akademika.no/kurdistan/meiselas-susan/9780226519272>
- Minorsky, V. (u.å.). *Median Empire—Crystalinks*. Hentet 2. juni 2023, fra <http://www.crystalinks.com/media.html>
- Navi, P. (2018). *HRE panel: Preview final*.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)—Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. -*

Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

- Osler, A., & Yahya, C. (2013). Challenges and complexity in human rights education: Teachers' understandings of democratic participation and gender equity in postconflict Kurdistan-Iraq. *Education Inquiry*, 4(1), 189–210.
<https://doi.org/10.3402/edui.v4i1.22068>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013091106155
- Pring, C. (2015). *Kurdistan Region of Iraq: Overview of corruption and anti-corruption*. <https://www.u4.no/publications/kurdistan-region-of-iraq-overview-of-corruption-and-anti-corruption>
- Said, E. W. (2004). *Orientalismen: Vestlige oppfatninger av Orienten*. Cappelen.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011091906016
- Struthers, A. E. C. (2015). Human rights education: Educating *about*, *through* and *for* human rights. *The International Journal of Human Rights*, 19(1), 53–73.
<https://doi.org/10.1080/13642987.2014.986652>
- Søreide, T. (2013). *Korrupsjon: Mekanismer og tiltak*. Cappelen Damm akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991314710664702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Tibbitts, F. (2002). Understanding What We Do: Emerging Models for Human Rights Education. *International Review of Education/ Internationale Zeitschrift Fr Erziehungswissenschaft/ Revue Inter*, 48(3/4), 159–171.
<https://doi.org/10.1023/A:1020338300881>
- Tibbitts, F. (2017). *Revisiting 'Emerging Models of Human Rights Education'*. 25.
- Tibbitts, F., & Kirchsclaeger, P. (2010). PERSPECTIVES OF RESEARCH ON HUMAN RIGHTS EDUCATION. *Journal of Human Rights Education*, 2.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020092507516

Udir. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.*

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?kode=nor01-06&lang=nob>

UNESCO. (2005). *Revised draft plan of action for the 1st phase (2005-2007) of the World*

Programme for Human Rights Education. <https://digitallibrary.un.org/record/544160>

UNESCO. (2022). *World Programme For Human Rights Education: Fourth Phase.*

https://www.ohchr.org/sites/default/files/2022-10/OHCHR-OSGEY-UNESCO-World_Programme-for-Human-Rights-Education_Fourth-Phase.pdf

UNICEF. (2020). *Iraq Education Fact Sheets: Analyses for learning and equity using MICS data.*

University of Duhok. (2022). *University of Duhok (UoD) About center for peace and conflict*

resolutions. <https://uod.ac/ac/institutes-and-centers/center-for-peace-and-conflict-resolution-studies/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *2.5.2 Demokrati og medborgerskap.*

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?kode=nor01-06&lang=nob>

Vesterdal, K. (2021). *Menneskerettighetsundervisning som medborgerskap i skolen.* I T.

Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet – Demokratiet i skolen* (2. utgave., s. 184–204).

Universitetsforlaget.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920113996302202"](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Vindheim, J. B. (2016). *Kurdistan stiger fram.* I *Norbok*. Kolofon.

https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021072848017

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod.*

Studentlitteratur.

Vedlegg 1: Intervjuguide til forelesere

Intervjuguide

Start:

- Takk:

Takk for at de takker ja til intervjuet og stiller opp.

- Bakgrunn:

For meg som har jobbet i skole både i praksis og som vikar, vært en elev selv og nå som student har interessen rundt menneskerettighetsundervisning økt hos meg, da jeg ser viktigheten av dette temaet. Erfaringer jeg har gjort meg er i Norge, dermed ønsker jeg gjennom intervjuet å finne ut mer om menneskerettighetsundervisning i Kurdistan, hvor jeg ønsker å intervju forelesere som underviser i dette temaet og deres bakgrunn bak valgene de tar.

Gjennomgang og signering av samtykkeerklæring.

- Gå gjennom samtykkeerklæringen, oversette muntlig eventuelt og forklare slik at alt er tydelig.
- Fortelle litt om hvordan intervjuet fungerer – om jeg noterer, hva jeg gjør med lydopptak osv.

Aktuelle spørsmål som kan bli tatt opp for foreleserne:

- Hvilke verdier anser dere som viktigste for lærere å bygge undervisningen på? ○
Dersom MRU blir dratt opp:
 - Hva legges vekt på her?
 - Hvorfor velger de å presentere temaet som de gjør?
 - Hva er viktigst å påpeke, hvilke formål har de med sin MRU?
- Hva er det viktigste for de å få fram som forelesere?
 - Har dette endret seg gjennom årene i skolen?
- Hva er mest givende rundt læreryrket/det å være foreleser?
- Hvilke utfordringer ser dere på som de største? (generelt – men knytte opp mot MRU dersom det tas opp)
- Hva assosiasjoner og tanker har dere rundt begrepet «rettighet»?
- I hvilken grad tenker dere på om studentene lærer om rettighetene direkte eller indirekte i forarbeidet til MRU?

Intervjuene vil foregå i fokusgrupper, dermed ønsker jeg å ha spørsmål de kan få svare fritt uten en fasit svar, samtidig som jeg kan få litt mer drøfting blant deltakerne.

Avslutning

- - Ordet er fritt

Noe som jeg ikke har nevnt dere ønsker å ta opp, eller det noe dere lurer på eventuelt spørsmål, så må dere gjerne spørre.

- - Takk

Takk for dere har stilt opp i intervjuet, jeg håper dere har fått fram det dere ville sagt, men dersom dere kommer på noe mer kan dere alltid kontakte meg. Jeg setter pris på deltakelsen.

Vedlegg 2: Intervjuguide til studenter:

Intervjuguide

Start:

- Takk:

Takk for at de takker ja til intervjuet og stiller opp.

- Bakgrunn:

For meg som har jobbet i skole både i praksis og som vikar, vært en elev selv og nå som student har interessen rundt menneskerettighetsundervisning økt hos meg, da jeg ser viktigheten av dette temaet. Erfaringer jeg har gjort meg er i Norge, dermed ønsker jeg gjennom intervjuet å finne ut mer om menneskerettighetsundervisning i Kurdistan, hvor jeg ønsker å intervju studenter som kommer til å bli fremtidige lærere.

Gjennomgang og signering av samtykkeerklæring.

- Gå gjennom samtykkeerklæringen, oversette muntlig eventuelt og forklare slik at alt er tydelig.
- Fortelle litt om hvordan intervjuet fungerer – om jeg noterer, hva jeg gjør med lydopptak osv.

Aktuelle spørsmål som kan bli tatt opp for studenter:

- Hva forbinder dere med begrepet «rettighet»?
 - o Har dere noen rettigheter dere tenker er viktigere enn andre?
- Hvordan vil dere begrunne viktigheten av å undervise om menneskerettigheter?
 - o Har studentene noen tanker om hvor tidlig en bør begynne med slik undervisning?
- Hvilke tanker har dere rundt MRU-kurset fra studiet?
- Hvordan har MRU-kurset bidratt til deres forståelse av MR?
- Som fremtidige lærere, hva ønsker dere å legge vekt på i deres MRU?
- Tror dere det vil være noen utfordringer knyttet til MRU som lærere?
 - o Dersom ja, hvilke?

Intervjuene vil foregå i fokusgrupper, dermed ønsker jeg å ha spørsmål de kan få svare fritt uten en fasit svar, samtidig som jeg kan få litt mer drøfting blant deltakerne.

A vslutning

- Ordet er fritt
Noe som jeg ikke har nevnt dere ønsker å ta opp, eller det noe dere lurer på eventuelt spørsmål, så må dere gjerne spørre.
- Takk
Takk for dere har stilt opp i intervjuet, jeg håper dere har fått fram det dere ville sagt, men dersom dere kommer på noe mer kan dere alltid kontakte meg. Jeg setter pris på deltakelsen.

Vedlegg 3: Samtykkeskjema til studenter

Information about and request to participate in the research project

“Human Rights Education in Kurdistan”

Purpose of the project

You are invited to participate in a research project where the main purpose is to study how the human rights education (HRE) is presented at universities in Kurdistan, and how people think about HRE as a part of the school experience. The project will form my Master’s thesis in social studies at University of Stavanger. In this project the focus will be on how rights education is conducted and how it can be relevant to the student. I am interested in finding out the different ways to educate students about human rights and to learn and find more about a variety of human rights education.

Which institution is responsible for the research project?

University of Stavanger, UiS, is responsible for the project (data controller). I am a student at the Department of Education and Sports Science, under the Faculty of Education and Humanities.

Why are you being asked to participate?

You are being asked to participate, because I want to learn more about human rights education as presented in Kurdistan’s university and by extension the school-system, and I am interested in getting the perspectives of students and/or pre-service teachers. For students I see their perspectives and thoughts about the courses as valuable for the project to create an image of human rights education in Kurdistan.

What does participation involve for you?

The project as a whole includes different methods, including observation of lectures and other training sessions as well as interviews. You are asked to participate in a group interview or workshop with fellow students to talk about your perceptions of and thoughts about human rights education. These interviews will be recorded, and I will take notes.

Participation is voluntary

Participation in the project is voluntary. If you choose to participate, you can still withdraw your consent at any time without giving a reason. If you wish to withdraw, all information about you will be deleted. There will be no negative consequences if you choose not to participate or later decide to withdraw. To withdraw will in no way have consequences for academic work or employment and will not in any way influence your future degrees or assignments.

Your personal privacy – how we will store and use your personal data

We will only use your personal data for the purposes specified here, and we will process your personal data in accordance with data protection legislation (the GDPR).

- The purpose of the data is for the master thesis.
- All personal data (the recording of the interview) will be stored on *Nettskjema*, this is used to collect sensitive data and have a high degree of security and privacy. This way nothing will be saved on mine own personal electronical devices, but only in *Nettskjema* which is an encrypted service.
- All data will be deleted after the projects is done.
- It's only me and my supervisor who will have the access to the data.
- In the master thesis no personal data beyond quotes will be presented, like names or something personal that could say something about who this person quoted is. However, the other students also present at the same group interview might recognize some of what is written because they were there.

What will happen to your personal data at the end of the research project?

The planned end date of the project is 01.09.2023. At that time all personal data will be deleted, and the master's thesis document in its completed form, along with *anonymised* transcripts of the interview is the only parts that will be saved. The audio recording will be deleted.

Your rights

So long as there is any chance you can be identified in the collected data, you have the right to:

- access the personal data that is being processed about you
- request that your personal data is deleted
- request that incorrect personal data about you is corrected/rectified
- receive a copy of your personal data (data portability), and
- send a complaint to the Norwegian Data Protection Authority regarding the processing of your personal data

What gives us the right to process your personal data?

We will process your personal data based on your consent. Based on an agreement with the Faculty of Education and Humanities, Data Protection Services has assessed that the processing of personal data in this project meets requirements in data protection legislation.

Where can I find out more?

If you have questions about the project, or want to exercise your rights, please contact:

Project leader (academic supervisor): Associate Professor Tord Austdal.
E-mail: Tord.Austdal@uis.no. tel: +47 51831291

Student researcher: Seibar Hassan. E-mail: ses.hassan@stud.uis.no.

Our Data Protection Officer: E-mail: personvernombud@uis.no

If you have more specific questions about how data protection has been assessed in this project, contact: Data Protection Services, by email: (personverntjenester@sikt.no) or by telephone: +47 53 21 15 00.

Yours sincerely,



Tord Austdal
Project Leader
(Academic supervisor)

Seibar Hassan
Student researcher

Your consent to participate will be given during - and documented in – the recording of the group interview. This is to minimize the amount of personal data collected. Giving consent verbally is as binding as a signed written consent.

I will not ask your full name, only that you confirm to having read the information and familiar with your rights as stated, and that you consent to your personal data being processed until the end of the project.

Vedlegg 4: Samtykkeskjema til Forelesere

Information about and request to participate in the research project ***“Human Rights Education in Kurdistan”***

Purpose of the project

You are invited to participate in a research project where the main purpose is to study how the human rights education (HRE) is presented at universities in Kurdistan, and how people think about HRE as a part of the school experience. The project will form my Master’s thesis in social studies at University of Stavanger. In this project the focus will be on how rights education is conducted and how it can be relevant to the student. I am interested in finding out the different ways to educate students about human rights and to learn and find out more about a variety of human rights education.

Which institution is responsible for the research project?

University of Stavanger, UiS, is responsible for the project (data controller). I am a student at the Department of Education and Sports Science, under the Faculty of Education and Humanities.

Why are you being asked to participate?

You are being asked to participate, because I want to learn more about human rights education in Kurdistan’s university and by extension the educational system. I am very interested in getting the perspectives and insights from educators in the field, and to participate in educational settings as well as to discuss your professional experiences and thoughts. I see these as valuable for the project to create an real-life image of human rights education in Kurdistan.

What does participation involve for you?

The project as a whole use different methods, including being present in relevant lectures or other training sessions as well as interviews with different people. If you teach and would **allow me to sit in on lectures**, or even record, any of your lectures or trainings, this will help my work tremendously. You are also asked to participate in a **personal interview** to talk about your experiences and perspectives on HRE; your thoughts and ideas about the role of human rights education in Kurdistan; and your perspectives on good strategies for teaching rights. If you will allow, this interview will be recorded, and I will take notes.

Participation is voluntary

Participation in the project is voluntary. If you choose to participate, you can still withdraw your consent at any time without giving a reason. If you wish to withdraw, all information about you will be deleted. There will be no negative consequences if you choose not to participate or later decide to withdraw.

Your personal privacy – how we will store and use your personal data

We will only use your personal data for the purposes specified here, and we will process your personal data in accordance with data protection legislation (the GDPR).

- The purpose of the data is for the master thesis.
- All personal data (the **recording** of the interview and any lectures, and the **signed consent form**) will be stored on *Nettskjema*, this is a service used to collect research data and have a high degree of security and privacy. This way nothing will be saved on my personal electronic devices, but only in *Nettskjema*. *Nettskjema* is an encrypted data service engineered and managed by the University of Oslo, Norway.
- All data will be deleted after the project is done
- It's only me and my supervisor who will have the access to the data

In the master thesis no personal data beyond transcribed quotes will be presented (like names or something personal that could say something about who this person quoted is). However, there is always a possibility that for instance close colleagues or others familiar with your approach to HRE or perspectives on teaching strategies might infer your participation.

What will happen to your personal data at the end of the research project?

The planned end date of the project is 01.09.2023. At that time all personal data will be deleted, and the master's thesis document in its completed form, along with *anonymised* transcripts or notes from the interview/sessions is the only parts that will be saved. All audio/video recordings will be deleted.

Your rights

So long as there is any chance you can be identified in the collected data, you have the right to:

- access the personal data that is being processed about you
- request that your personal data is deleted
- request that incorrect personal data about you is corrected/rectified
- receive a copy of your personal data (data portability), and
- send a complaint to the Norwegian Data Protection Authority regarding the processing of your personal data

What gives us the right to process your personal data?

We will process your personal data based on your consent. Based on an agreement with the Faculty of Education and Humanities, Data Protection Services has assessed that the processing of personal data in this project meets requirements in data protection legislation.

Where can I find out more?

If you have questions about the project, or want to exercise your rights, please contact:

Project leader (academic supervisor): Associate Professor Tord Austdal.
E-mail: tord.austdal@uis.no. tel: +47 51831291

Student researcher: Seibar Hassan. E-mail: ses.hassan@stud.uis.no.

Our Data Protection Officer: E-mail: personvernombud@uis.no

If you have more specific questions about how data protection has been assessed in this project, contact: Data Protection Services, by email: (personverntjenester@sikt.no) or by telephone: +47 53 21 15 00.

Yours sincerely,



Tord Austdal
Project Leader
(Academic supervisor)

Seibar Hassan
Student researcher

I have received and understood information about the project “*Human Rights Education in Kurdistan*” and have been given the opportunity to ask questions. I give consent:

- to participate in an audio-recorded interview
- to participate in an interview without audio recording
- to the student researcher to sit-in and observe my lectures/training session
- to [audio] / [video] recording of my lectures [please specify if only one applicable]

I give consent for my personal data to be processed until the end of the project.

(Signed by participant, date)

Vedlegg 5: Vurdering fra Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 397504

Vurderingstype Standard

Dato 14.12.2022

Prosjekttittel: Menneskerettighetsundervisning i Kurdistan

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig: Tord Austdal

Student: Seibar Hassan

Prosjektperiode: 01.12.2022 - 01.09.2023

Kategorier personopplysninger: Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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

Personverntjenester 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).

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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 oss 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/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!