

## KAPITTEL 6

# Menneskeverd og menneskerettighetsundervisning

En sosialsemiotisk multimodalitetsanalyse og drøfting av verdighetsbegrepet i filmen *A Path to Dignity: The Power of Human Rights Education*

*Eva Maagerø*

Universitetet i Sørøst-Norge

*Ådne Valen-Sendstad*

Universitetet i Sørøst-Norge

**Abstract:** This chapter is an analysis and discussion of the globally popular human rights education film: *A Path to Dignity: the Power of Human Rights Education*. The film is produced by Ellen Bruno and is a cooperation with the UN department OHCHR and the human rights education organisations HREA and SGI. The film combines human rights education and dignity. Our research question is how human rights education and dignity is presented and understood in the film. The film is organized in three parts, and addresses Indian children, a Muslim woman and police in Australia. We have analysed the part about the young children in India. In our discussion of the film we have applied social semiotic theory and related analytical tools. We have analysed the representations, interactions and composition of the film. The result of the analysis shows a focus on the local situation of the children. Through human rights education the children experience a transformation in gaining a sense of dignity. This leads to a particular concern for others whose dignity is violated. The state that is responsible for their human rights is not addressed. The film presents human rights education with an interest for individual children, and dignity is understood morally, as responsibility for the other.

**Keywords:** Dignity, Human rights education, United Nations, Multimodality

Filmen *A Path to Dignity: The Power of Human Rights Education* er en populær film i menneskerettighetsundervisningen (MRU), hyppig vist

Sitering av denne artikkelen: Maagerø, E. & Valen-Sendstad, Å. (2019). Menneskeverd og menneskerettighetsundervisning: En sosialsemiotisk multimodalitetsanalyse og drøfting av verdighetsbegrepet i filmen *A Path to Dignity: The Power of Human Rights Education*. I Å. Valen-Sendstad & I. R. Christensen (Red.), *Menneskeverd – en utfordring for skole og samfunn* (Kap. 6, s. 141–168). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.90.ch6>.

Lisens: CC BY-NC 4.0.

i store deler av verden. Dignity, eller verdighet på norsk, er et normativt og fundamentalt grunnbegrep i menneskerettighetene (MR). Til tross for begrepets sentrale rolle er det uklart hva det betyr. På bakgrunn av dette og filmens store utbredelse også i undervisning er det av betydning å undersøke hvordan filmen formidler og oppfatter verdighet.

Artikkelen har to formål. For det første ønsker vi å gjøre en analyse av filmen ut fra et sosiosemiotisk rammeverk for å avdekke noe av filmens meningspotensial. For det andre ønsker vi å diskutere framstillingen av verdighet i filmen. Vi vil ut fra dette forsøke å besvare to spørsmål: Hva slags meningspotensial finner vi i filmen? Hvordan forstås og kommuniseres verdighet i filmen? Vi går særlig inn på den delen av filmen som dreier seg om MRU med barn i India.

Nedenfor presenteres først filmen og bakgrunnen for den og deretter noen sentrale betydninger av begrepet verdighet og utvalgte modeller for MRU. Vi gjør så rede for den sosiosemiotiske tilgangen vi benytter for å analysere filmen som multimodal tekst, og for selve analyseverktøyet. Videre blir den sosiosemiotiske analysen presentert, før framstillingen av verdighet i filmen diskuteres i forhold til noen sentrale forståelser av verdighet.

## Presentasjon av filmen

Filmen *A Path to Dignity: the Power of Human Rights Education* er laget av den anerkjente amerikanske regissøren Ellen Bruno i samarbeid med SGI (SokaGakka International, en buddhistisk fredsorganisasjon), Human Rights Education Associates (HREA) og The Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR). Den ble vist for første gang på en tilstelning ved UN Human Rights Council i Genève i 2012 og har senere blitt vist på menneskerettighetsarrangementer over hele verden. Filmene er påkostet med opptak i flere deler av verden og med versjoner på flere språk (arabisk, kinesisk, engelsk, fransk, japansk, russisk og spansk). De tre organisasjonene som står bak filmen, sier at de har følgende mål med den: [We] «have jointly produced this film as a tool to raise awareness about the positive role that human rights education can play in fulfilling human rights.» De sier videre at de

ønsker å vise den kraften som ligger i utdanning, og at hovedbudskapet er: «One person can make a difference.» Filmen er med andre ord tenkt som en pedagogisk ressurs, og det er utarbeidet oppgaver som seerne kan arbeide videre med, og slik fordype seg i filmens tematikk. Filmen har en egen hjemmeside,<sup>1</sup> og her understrekes betydningen av utdanning og den pedagogiske dimensjonen som er tiltenkt filmen. Det heter blant annet:

Human rights education can transform people's lives, empowering individuals on a path to dignity and bring about positive change in their respective communities and societies. In this sense, human rights education plays a fundamental role in ensuring equality and equal opportunities, combating discrimination and preventing human rights violations.

Filmen er 28 minutter lang og består av tre deler eller caser som viser hvordan utdanning i menneskerettigheter har hatt betydning for skolebarn i India, politiet i Melbourne, Australia og kvinnelige voldsoffer i Tyrkia. De indiske barna lever i Tamíl Nadu i Sør-India. De lærer om den indiske grunnloven og om barns rettigheter og om likeverd og diskriminering, og de setter det de lærer, i forbindelse med dagliglivet sitt i skole og hjem. For politiet i Melbourne blir kunnskapen og bevisstheten om menneskerettigheter viktig i måten alt politiarbeid utføres på, og også måten den enkelte politimann og -kvinne ser på mennesker de møter i arbeidet sitt på. I Tyrkia lærer kvinner om menneskerettigheter gjennom ukentlige workshoper, og de får innsikt i hvilke muligheter de har som kvinner til å få et likeverdig og godt liv. De tre delene er rammet inn av bilder av sjø som slår mot en strand, og sjøen eller havet blir et sammenbindende element, nærmest en metafor for at vi alle hører sammen. I tillegg vises innslag av personer som informerer om ulike former for arbeid med menneskerettigheter og verdighet, og om hva dette har hatt å si for dem vi møter i filmen. Informasjonen gis både av personer som arbeider for menneskerettigheter regionalt, og av mer internasjonale størrelser som Laura Chinchilla Miranda, som var president i Costa Rica fra 2010 til 2014, og i en periode FNs høykommissær for menneskerettigheter. I

---

1 Se: <https://www.youtube.com/watch?v=ahEotJbvl78>

tillegg til informasjonen fra personer vises det dessuten plakater med tekst som gir konsentrert informasjon om forhold som de som står bak filmen, åpenbart ønsker at skal framheves. Plakatene tjener det pedagogiske budskapet.

## Teoretisk ramme

### Verdighet i en menneskerettighetskontekst

Verdighet, iboende verdighet, et liv i verdighet og menneskeverd er sentrale begreper i MR-konvensjoner. Slik konvensjonene er bygd opp, er verdighet grunnsteinen som rettighetene bygger på: «Dignity is ... what grounds all our rights» (Waldron, 2012, s. 17). På denne bakgrunnen er det ikke overraskende at en film om MRU spiller på nettopp verdighetsbegrepet. I denne delen trekker vi fram noen elementer i forståelsen av dette begrepet, hentet fra diskusjonen om innholdet i begrepet.

En av røttene til begrepet er naturretten, hvor verdighet oppfattes som iboende, noe mennesket har i seg selv fordi hun er menneske. Maritain sier mennesket innehar «intrinsic worth and dignity» (Maritain, 1952, s. 88). Menneskerettighetshistoriker Johannes Morsink (2009) hevder at de som utviklet Verdenserklæringen for menneskerettigheter, hadde en naturrettslig tolkning av verdighetsbegrepet. Han mener videre at dette er en umistelig dimensjon ved MR. Ifølge Morsink må forestillingen om en metafysisk dimensjon ved mennesket holdes i live for at MR skal ha en universell forankring og legitimitet. Det er noe ved mennesket som gir henne en unik verdi, en spesiell verdi blant annet liv; mennesket besitter «a mysterious essential human quality» (Bostrom, 2005, s. 209). Denne forståelsen er det også vanlig å legge til Kant (Gewirth, 1996, s. 66), selv om det også er andre lesninger av hans forståelse av verdighetsbegrepet (se Arntzens kapittel i denne boka og dessuten Sensen (2011, s. 174–214)). Mennesket har verdi i seg selv og ikke fordi det er til nytte, men derimot er et formål i seg selv.

Når dette verdighetsbegrepet blir så viktig i moderne MR-diskurs, er det blant annet fordi menneskeverdet knyttes til ethvert menneske. Mennesker må ikke kvalifisere seg til verdighet, det er nok å være menneske (Nussbaum, 2007). I flere konvensjoner og i barnekonvensjonens

artikkel 2 er det en omfattende liste over hvem som dekkes av konvensjonen. Alle barn har barns rettigheter, og alle mennesker har menneskerettigheter.

Andre forståelser av menneskeverdet avviser metafysiske tolkninger og søker i stedet immanente forståelser av begrepet, som Fukuyama (2002, s. 149) som hevder at mennesket har en «en x-faktor». En annen med en slik forståelse er Dworkin. Han konstruerer verdighetsbegrepet over to prinsipper. For det første består det av selvrespekt: «Dignity requires self-respect» (Dworkin, 2011, s. 204) og videre: «I must recognize the objective importance of my living well» (Dworkin, 2011, s. 205). Han forutsetter at det å være menneske innebærer at man tar sitt liv på alvor, og har en form for selvrespekt. Dette innebærer at man tar et ansvar for sitt liv og forsøker å gjøre det beste ut av det. Fokuset er på eget liv og å realisere det så godt som mulig. Det andre prinsippet i Dworkins verdighetsbegrep er autenticitet: «expressing yourself in your life, seeking a way to live that grips you as right for you» (Dworkin, 2011, s. 209). Autenticitet er å leve sitt liv på egne premisser. Man utvikler og følger sin egen plan for hvordan man ønsker å leve sitt liv, utvikler den stilen eller karakteren man selv ønsker seg. Selvrespekt innebærer å ta sitt liv på alvor, autenticitet er å gjøre sitt liv til noe personlig og unikt. Livet skal fylles med noe man genuint ønsker seg i den konteksten man lever i.

En annen dimensjon som er interessant, er hans bro mellom verdighet som et moralsk og et etisk begrep. Dworkin gjør verdighetsbegrepet til et grunnbegrep i sin etikk. Etikk handler om hvordan den enkelte kan leve gode og meningsfulle liv. Det verdige livet leves ut i et individuelt rom. I Dworkins anvendelse av moralbegrepet handler moral om hva som er felles normer og verdier for samfunn. Dette skal være normer og prinsipper som er forpliktende, objektive, upartiske – gyldige for alle. Dworkin anvender verdighetsbegrepet til å bygge bro mellom etikk og moral. Han bygger sin moralteori på et kantiansk prinsipp: «If you are to respect yourself, you must treat their (all human beings) lives, too, as having objective importance» (Dworkin, 2011, s. 255). Verdighet utvikles av Dworkin som en etisk verdi, individets gode liv, men han gjør det også til en grunnverdi i sin teori om moral. Hans resonnement er enkelt: Hvis

du tar ditt eget liv på alvor fordi det er viktig for deg, da må du samtidig tilkjenne og respektere at også andre må kunne gjøre det samme. Andre må også få anledning til å leve sine liv i verdighet, med selvrespekt. I det ligger den moralske forståelsen av verdighet, man får et ansvar ikke bare for seg selv, men også for andre.

Et annet aspekt ved verdighetsbegrepet er koblingen mellom verdighet og transformasjon. Begrepet har i deler av MR-diskursen en klar politisk betydning og knyttes til og er en brekkstang for samfunnsendringer. Beitz (2013, s. 288) forstår begrepet politisk og argumenterer for at verdighet er en verdi som fremmes gjennom MR: «a value advanced by a public practice of human rights». Den politiske forståelsen er enda mer eksplisitt hos inderen Baxi (Baxi, 1997). MR er for han et instrument for de undertrykte og skal først og fremst være et redskap til å endre livsvilkårene for de marginaliserte gruppene i samfunnet. Det er de som trenger MR. Det er de som skal løftes til et verdig liv. MR er i dette perspektivet normer forankret i de undertryktes kamp for verdighet.

Felisa Tibbitts (Tibbitts, 2002, 2017) har analysert MRU globalt og mener den kan organiseres i 3 hovedmodeller:

1. *Verdi- og bevissthetsmodellen*: Modellen er gjerne forbundet med offentlig og formell utdanning på ulike nivåer. Undervisningen gir en innføring i historie og bakgrunn for rettighetene, herunder filosofiske begrunnelser for dem. Det er videre sentralt å arbeide med betydningen av rettighetene og de institusjonene som forvalter dem.
2. *Den ansvarliggjørende modellen*: Denne modellen er rettet mot profesjoner som er særlig ansvarlige for MR i utøvelsen av sine «professional roles» (Tibbitts, 2002, s. 165). Hun nevner grupper som jurister, personer i offentlige tjenester og medisinsk personell, altså profesjoner som arbeider med sårbare grupper, som politifolk i filmen. En annen gruppe i filmen er lærere. De er ansvarlige for MR overfor elever og foreldre. De er forpliktet til å respektere elevs rettigheter, som retten til medvirkning og privatliv.
3. *Transformasjonsmodellen*: Modellen tilbys gjerne av NGO-er og er rettet mot mennesker som er krenket og undertrykt. Ofrene skal

skoleres og mobiliseres gjennom undervisningen. Målet er politisk og å endre samfunnsforhold. Ambisjonen er å skape aktivister (Mihir & Schmitz, 2007), mennesker som vil engasjere seg i kampen for MR og mot krenkelser av MR, for eksempel kvinnegrupper eller grupper som arbeider for minoriteters rettigheter.

Disse tre modellene for MRU gjenspeiler betydelige forskjeller i hva prosjektet MRU innebærer. Den første modellen vil i mindre grad medføre endringer, den andre utvikler profesjonalitet blant yrkesgrupper med ansvar for MR, mens den siste modellen er en radikal politisk endringsmodell, med betydelig gjennomslag i MRU-miljøer. I den delen av filmen som vi går inn på, er det særlig modell 2 og 3 som gjenspeiles. Dette kommer vi tilbake til nedenfor.

## Sosialsemiotikk og multimodalitet

Som bakgrunn for analysen av filmen har vi valgt sosialsemiotisk multimodalitetsteori. Sosialsemiotikk ble utviklet av den britiske lingvisten Michael Halliday (1978). Semiotikk er ifølge Halliday (og de Saussure før ham) læren om meningsskapende tegn, og Halliday sier at all form for meningsskaping skjer i samspill mellom mennesker i sosiale kontekster. Mennesket er for Halliday primært «a social man» (Halliday, 1978, s. 9) og kommuniserer med andre gjennom systemer av tegn. For Halliday er verbalspråket menneskets viktigste kommunikasjonsmiddel, men verbalspråket realiseres hele tiden sammen med andre former for meningsskaping. Grunnleggende for språk og andre meningsskapende systemer er tre fundamentale meningstyper (eller metafunksjoner som Halliday kaller dem, se blant annet Halliday, 1994) som alltid realiseres samtidig: den ideasjonelle, den mellompersonlige og den tekstuelle metafunksjonen. Den ideasjonelle metafunksjonen viser til den representasjonen som et meningsskapende system har i forhold til virkeligheten. Språk er for eksempel ikke virkeligheten, men setningene er konstruert slik at de representerer handlinger og tilstander i virkeligheten. Samtidig vil språk og andre meningsskapende systemer ha ressurser til interaksjon. Dette er den mellompersonlige metafunksjonen. Den tekstuelle metafunksjonen

betegner Halliday (1994) som limet mellom de to andre metafunksjonene. Språket og andre meningsskapende systemer har ressurser til å binde elementer sammen til større helheter.

Sosialsemiotikere som O'Toole (1994), Kress (2010), van Leeuwen (1999, se også Kress & van Leeuwen, 2001, 2006), Baldry og Thibault (2006) og Machin (2007) bygger på Hallidays syn på meningsskapning og har utviklet teorier og analysemetoder for andre meningsskapende systemer som visuell meningsskapning (stillbilder og levende bilder), musikk, farge, kroppsspråk m.m. De bygger i sine arbeider på de tre metafunksjonene som er presentert ovenfor, men i visuell meningskapning bruker for eksempel Kress og van Leeuwen (2006) begrepene representasjon, interaksjon og komposisjon i stedet. Flere av de sosialsemiotikerne som er nevnt ovenfor, har i sine arbeider også vært opp-tatt av samspillet mellom ulike former for meningskapning og bidratt til forståelse av multimodal meningskapning. En modalitet kan defineres som et semiotisk (eller meningsskapende) system som har et visst potensial og en viss begrensning for å skape mening. Dette omtales som det semiotiske systemets modale affordans. For eksempel vil et bilde ha et potensial for romlig og umiddelbar meningskapning, mens verbalspråket (som er sekvensielt) vil ha et potensial for beskrivelser og argumentasjon. Thibault hevdet i en omfattende artikkel fra 2000 at det ikke finnes noen monomodale tekster. Selv tekster i ei trykt bok, der verbalspråket absolutt er det mest framtreddende meningsskapende systemet, vil ifølge Thibault være multimodale ved at verbalspråket samspiller med design på siden, fonter og papirkvalitet og dermed skaper et multimodalt uttrykk. Film er derimot en svært rik multimodal tekst der flere modaliteter samspiller. Den helhetlige meningen i samspillet blir mer enn summen av modalitetene (Thibault, 2000).

Det er også viktig å understreke at all form for meningskapning skjer i en kontekst. Mennesker skaper mening i her-og-nå-situasjoner (situasjonskontekster), og konteksten vil påvirke hvilke valg som tas ut fra de ressursene som står til disposisjon. En film produseres for å presentere et innhold og fungere overfor tenkte seere i tenkte situasjoner. Når betrakterne ser filmen, skjer dette i konkrete kontekster som vil ha betydning for tolkningen. Samtidig vil filmen inngå i en større



kulturkontekst som skaper en ramme for filmuttrykket, både når filmen blir produsert, og når den blir sett. Betrakteren kommer til filmen med sine personlige, men også sine kulturelle erfaringer. Derfor vil tolkningen av filmen kunne variere fra individ til individ, fra situasjonskontekst til situasjonskontekst og innenfor ulike kulturkontekster. Ut fra dette vil vi understreke at analysen i neste delkapittel vil bygge på våre tolkninger.

## Analysemetode

I denne artikkelen er det en film som står i fokus. Filmer er komplekse multimodale uttrykk der levende bilder, verbalspråk (i dette tilfellet både muntlig og skriftlig verbalspråk), musikk, lyd, farger, bevegelser, gester m.m. er med på å skape den helhetlige meningen. Det er så godt som umulig å fange all form for meningsskaping i så komplekse uttrykk som film. Dessuten karakteriseres en film av stadig vekslende bilder som det ikke er meningen at skal holdes fast, men som utvikles etter hverandre sekvensielt i tid. Filmer har også en dramaturgi som viser en form for overordnet komposisjon. Vi vil i analysen av denne filmen bygge på de tre metafunksjonene nevnt ovenfor, og som Kress og van Leeuwen omtaler vi dem som representasjon, interaksjon og komposisjon.

Vi har valgt å analysere den delen av filmen som er fra Tamíl Nadu i Sør-India. Denne delen varer i 10 minutter, og det er som nevnt barn og MRU som står i sentrum. Vi legger vekten på visuell meningsskaping, og tabellen nedenfor viser hva vi vil se på i analysen. Vi kommenterer også noen trekk ved verbalspråket, særlig under interaksjon.

| Representasjon  | Interaksjon                      | Komposisjon                 |
|---|----------------------------------|-----------------------------|
| Representerte deltakere<br>Handlinger<br>Omgivelser<br>Farger | Bliikk<br>Nærhet<br>Kameravinkel | Oppbygning<br>Framtredenhet |

## Analyse

Som nevnt ovenfor vil metafunksjonene strukturere analysen av utdraget, men det er viktig å understreke at alle metafunksjoner er til stede

samtidig i alle deler av filmen. Film er som medium lineær ved at framstillingen presenteres i en rekkefølge fra begynnelse til slutt. Men enkelte filmer har ikke-lineære trekk (Engelstad & Tønnessen, 2011, s. 60) og byr på scener fra ulike steder og tidspunkter som holdes sammen av for eksempel voiceover. Slik er denne filmen.

## Representasjon

I denne delen av analysen er det viktig å identifisere de representerte deltakerne i filmen, handlingene deres og omgivelsene rundt handlingene. De representerte deltakerne i den delen av filmen som vi har valgt ut for analyse, er skoleelever, lærerne deres og personer tilknyttet organisasjoner som arbeider med menneskerettigheter. De tre gruppene har ulike oppgaver. Barna skal lære om menneskerettigheter og vise at det er mulig å endre på urettferdige forhold i dagliglivet. Lærerne har som oppgave å undervise barna om menneskerettigheter og være en støtte for dem når de ønsker å endre noe i nærmiljøet sitt. Personene fra menneskerettighetsorganisasjonene er Navi Pillay (FNs høykommissær for menneskerettigheter på den tiden filmen ble laget), Henri Tiphagne (direktør for People's Watch) og Mariasoosai Selvaraj (nasjonal programkoordinator ved Institute of Human Rights Education, People's Watch). De informerer om menneskerettigheter blant annet ut fra menneskerettighetserklæringen og andre dokumenter og understreker hvor viktig undervisning er for å oppnå rettferdighet for alle og et verdig liv. De løfter temaene som presenteres, til et mer globalt nivå. Filmene veksler mellom å framstille de to første gruppene, barna og lærerne, som gruppe og som enkeltindivider. Det siste gjøres ved å fokusere på noen representanter for gruppen.

Barna kan tolkes som de viktigste representerte deltakerne i denne delen av filmen. Det er de som er målet for undervisningen, det er de som skal endre samfunnet sitt til et bedre sted å være, og det er de som er framtiden. Barna blir hovedsakelig vist på skolen, i klasserommet og i skolegården, men også i noen tilfeller på skoleveien og hjemme. De bærer skoleuniformer, og dette blir et viktig attributt som styrker

skolens betydning i filmen. Det er derfor barna som elever og skolen som kontekst som understrekes. Skolekonteksten settes med en gang i åpningen av en kort sekvens som kommer før selve presentasjonen av filmens tittel og annen informasjon. Bilder av føtter som går på en buss, vises, og en guttestemme benyttes som voiceover. Han snakker sitt eget språk, og det han sier, oversettes til engelsk og presenteres i skrift: «In the teashop, the lower caste is served in cocunut shells and the upper class is served in steel cups. And with the teacher's help, we solved that problem. I told them, 'I will report this as a human right violation'». Mens gutten snakker, skifter bildet over til klasserommet og viser et nærbilde av ham foran ei tavle (se bilde 1 nedenfor). Hovedtema for den indiske delen av filmen presenteres konsentrert her i åpningen: Mye urettferdighet skjer i dagligdagse situasjoner som i tehuset, men også barn har makt til å endre urettferdige situasjoner hvis de lærer om menneskerettigheter. Samtidig understrekes det at læreren er viktig. Hun eller han er den støtten barna trenger for å kunne endre. Menneskerettigheter knyttes også til et klasseproblem der de fattige forskjellsbehandles, og utsettes for krenkelser.

Etter dette begynner selve den indiske delen av filmen, og bildet skifter til Navi Pillay. Hun leser menneskerettighetserklæringen som ble proklamert av det nyåpnede FN i 1948. Bildet skifter først tilbake til det seerne oppfatter som et klasserom, der et nærbilde av ei jente vises, før det igjen skifter over til en skolegård der hvite krittblomster er tegnet inn. Klasserommet er spartansk innredet uten bilder på veggene og uten annet pedagogisk materiale enn tavle og kritt. Jenta gir inntrykk av å følge godt med mens Navi Pillay avslutter med å si: «The full realization of human rights requires all human beings to be aware of their and other people's rights and of their means to ensure their protection.» Ved denne elliptiske klippemåten (Engelstad & Tønnessen, 2011, s. 96) skapes det en sterk forbindelse mellom elevene og menneskerettighetene, men barna, som andre, må bli klar over rettighetene sine. Her kan skolen hjelpe gjennom undervisning i menneskerettigheter. Filmene viser også flere ganger hvordan lærere tar opp dette temaet i klasserommet. Elliptisk klipping går igjen i filmen.



**Bilde 1 og 2.** Barn i Tamil Nadu. Bildene er hentet fra *A Path to Dignity*. © Human Rights Education Associates (HREA), Soka Gakkai International (SGI), Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR), 2012.

Jenta i bilde 2 kan tolkes som hovedpersonen i filmen. Hun har skoleuniform som de andre elevene, men blir også presentert med navn, Premalatha, i hvit skrift i et av bildene, noe som styrker hennes individualitet. Under navnet står det skrevet «Human rights student». Som de andre elevene kommer hun fra fattige kår. Dette understrekes gjennom klipp fra hennes verden: en vannpost med mange voksne og barn som kommer for å hente vann, kjøkkenet hjemme der jenta hjelper til med matlaging og veien til skolen i buss. I disse klippene er det mye reallyd, som biler som tuter, skraping, mennesker som snakker osv., noe som understreker den naturalistiske representasjonen (se Kress & van Leeuwen, 2006). Disse sekvensene knyttes til jenta ved hjelp av voiceover. Hun er i klasserommet og forteller om det hun opplever som krenking av menneskerettigheter, mens filmen viser scener fra de stedene som nevnes. Hun sier blant annet: «In our village, my family is of lower caste. When I fetch water from the tap the others take water first and only then we can get some. If we say: ‘We came here first’ they mock us and ask: ‘Why are you talking so much being from a lower caste?’» Senere i filmen bringes også kjønnsperspektiv inn gjennom denne jenta. Hun vises igjen i nærbilde, krever oppmerksomhet gjennom blikket (Kress & van Leeuwen, 2006) og sier: «My parents make me do all the work – never my brothers. Only boys are valued and supported in my family, not at all girls. I ask why the boys can’t help. You gave birth to all of us. Why am I the only one who has to work? They say, ‘The boys will take care of us until we die. But you will go away.’» Jenta forteller også at hun blir slått, og at ei jente i landsbyen satte fyr på seg selv fordi foreldrene oppførte seg dårlig mot henne.

Temaet tas opp igjen mot slutten av filmen i et klipp der jenta reflekterer over sin stilling som kvinne mens hun leker med en papegøye i bur, et kraftig symbol på ufriheten mange kvinner opplever. Menneskerettigheter handler med andre ord ikke bare om kampen mot urettferdighet i et klassesamfunn, men også om kvinners kamp for et verdig liv.

Selv om jenta kommer fra den laveste kasten, er hun framstilt på det vi kan kalle en verdig måte. Hun har en tydelig stemme i klasserommet i tillegg til at hun er ren og velstelt. Det rosa sløyfebåndet hennes (og de andre jentenes, også i sterke farger eller i hvitt) lyser opp og skiller seg ut fra de mørke og nokså triste omgivelsene og framstår som det vi med Kress og van Leeuwen (2006) kan kalle et symbolsk attributt, et objekt som viser en symbolsk verdi (Machin, 2007, s. 63). Machin (2007, s. 70) sier: «The meaning potential of brightness rests on the fundamental experiences we have with light and dark (...). Bright can be associated with moods such as happy ...». I dette tilfellet kan det rosa sløyfebåndet knyttes til verdighet og selvrespekt til tross for fattige kår og vanskelig livssituasjon, kanskje til og med til håp.

En annen enkeltelev blir trukket fram gjennom voiceover, for eksempel når Henri Tiphagne snakker mens scener fra landsbyen, klasserommet og skolegården vises. Til slutt vises et nærbilde av en gutt i klasserommet. Tiphagne snakker om underkasten som tidligere ble kalt «the Untouchables», og som i dag ofte betegnes som «Dalits». Han sier: «People who are upper class consider them, the Dalits, to be impure. For a young boy running into school ... just because he comes from the Dalit community, he may not be allowed to eat along with the others, because the spillover from his plate should not fall into somebody else's plate.» Når dette sies, løfter gutten hodet. Slik blir «det urene» koblet til ett enkelt barn, noe som gir en sterk virkning i filmen.

Lærerne er som nevnt over, den andre gruppen deltakere. De blir vist i klasserommet der de underviser i menneskerettigheter, og i en sekvens der de selv er på kurs i menneskerettigheter. De har ikke en like framtrædende plass i filmen som de to andre gruppene, men de er et viktig bindeledd mellom ideene om menneskerettighetene og dokumentene disse er nedfelt i, og elevene. På kurset er det Henri Tiphagne som underviser. I filmen zoomes det inn på både mannlige og kvinnelige deltakere, og de gir inntrykk av å lytte konsentrert og følge godt med. Kameraet zoomer

også inn på tre bilder på veggen der særlig et portrett av Gandhi er tydelig. Det er opplyst av dekorasjonslys og pyntet med en krans. Slik knyttes Gandhi og hans ikkevoldsfilosofi til det Tiphagne sier: «We started with the words ‘human rights’ ... and then we tried to understand what was Dalit human rights. We understand that these are very powerful words. But who are we? Who are we? All those who are working for the promotion or the protection of human rights, of all people, we are all human rights defenders.» Gjennom ordet dalit knyttes det et bånd til elevene som er presentert tidligere i filmen.

Særlig to kvinnelige lærere får spesiell oppmerksomhet og blir representanter for lærergruppen. De er begge kledd i fargerike sarier, bærer smykker og er velstelte. Fargene skaper kontraster til de enkle omgivelsene slik fargene på elevenes sløyfebånd gjør, og gir kraft til personene (se van Leeuwen, 2011). Den ene læreren vises i nærbilde rett etter kursituasjonen, og navnet hennes kommer opp i bildet: K. Jothimani, Human rights teacher, Theni District.



**Bilde 3.** K. Jothimani. Bildet er hentet fra *Path to Dignity*. © Human Rights Education Associates (HREA), Soka Gakkai International (SGI), Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR), 2012.

Jothimani sier på sitt eget språk (som oversettes til engelsk tekst): «The first time I attended the human rights training was in 2001. At the time, I didn't understand a lot of things that were happening in society. Human rights ... We didn't even know what it was or what it meant. We went to

the training programme and there we learned a lot.» Etter at hun har sagt dette, skifter bildet til et klasserom, og slik skapes sammenhengen mellom det hun har lært på kurs, til det hun og andre lærere nå kan lære elevene. Den andre læreren underviser i klasserommet som ble presentert i begynnelsen av filmen. Læreren står foran tavla og skriver (oversatt) «The rights of the child». Det hun sier, blir teksten til engelsk: «We have a lesson in human rights education on the rights of the child, the right to play, the right to freedom of expression, and the right to liberty.» Innholdet er med andre ord knyttet til barn og barns perspektiv. Læreren inviterer elevene til å skrive på tavla og ber dem skrive «the right to liberty» og «the right to freedom of movement». Hun prøver med andre ord å engasjere elevene i temaet, noe også elevenes presentasjoner av urettferdighet i dagliglivet skulle bidra til (se ovenfor). Det zoomes også inn på jenta vi møtte tidligere i filmen, og det skapes en sammenheng mellom det hun kjemper for i hverdagen sin, og det hun har lært av læreren.

Den tredje gruppen er de som arbeider med menneskerettigheter i organisasjoner. Det dreier seg i den indiske delen av filmen om tre personer (se ovenfor). De tre har som tidligere nevnt som oppgave å trekke forbindelser mellom ideene om menneskerettigheter og konkrete situasjoner i samfunnet representert ved elever og lærere i Tamil Nadu. De representeres først og fremst gjennom voiceover og gjennom nærbilder i nøytrale omgivelser (mot en vegg eller et tekstil) der de snakker inn i kameraet.



**Bilde 4.** Mariasoosai Selvaraj. Bildet er hentet fra *A Path to Dignity*. © Human Rights Education Associates (HREA), Soka Gakkai International (SGI), Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR), 2012.

Navi Pillay tar utgangspunkt i menneskerettighetserklæringen, mens Henri Tiphagne særlig kommenterer det elevene tar opp i skolen, og dessuten temaer som lærerne på kurs i menneskerettigheter må kunne. Mariasoosai Selvaraj (se bilde 4) understreker viktigheten av å presentere menneskerettighetene for myndighetene slik at alle barn kan få undervisning i menneskerettigheter og forbedre sin egen situasjon. Han hevder at det ikke er mulig å forandre foreldrene. Det er barna man må satse på. Hans budskap er: «Each child can make a change through practising the human rights value. That is important.»

## Interaksjon

I dette delkapitlet skal vi ta opp hvilke grep som gjøres for å skape kontakt mellom filmen og seerne. Machin (2007, s. 116) sier: «In images as in real life, distance signifies social relations.» Nærbilder av de representerte deltakerne er et grep som er svært tydelig i filmen, og dette grepet gjør det lettere for betrakterne å identifisere seg med de representerte deltakerne. Det skapes et intimt forhold mellom disse personene og seerne. Når elevene kommer med sitt budskap, er de nær oss, og de snakker direkte til oss. Det samme gjelder læreren som forteller om opplæringen hun har fått i menneskerettigheter, og det gjelder de tre representantene for menneskerettighetsorganisasjonene. I flere klipp ser i tillegg de representerte deltakerne rett inn i kamera. Blikket rettes mot seerne, og det kreves oppmerksomhet (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 120). Blikk er et svært viktig kontaktskapende middel, og seerne vil føle at de tiltales direkte. Et tydelig eksempel på dette er gutten som innleder filmen (se bilde 1). Han ser rett inn i kameraet og krever at seerne hører på det han har å si om hvordan den laveste kasten blir behandlet i tehuset. Siden en så stor del av filmen fra India har nærbilder av de representerte deltakerne, får filmen et sterkt pedagogisk preg. Som seere belæres vi om urettferdighet, og om hvordan kunnskaper om menneskerettigheter kan bøte på denne urettferdigheten. De tre representantene for menneskerettighetsorganisasjonene er vist svakt fra siden og har ikke blikket rettet rett mot kameraet. De krever derfor ikke oppmerksomhet gjennom blikket slik noen av barna gjør. Kontakten mellom seerne og barna blir derfor i flere tilfeller sterkere enn mellom



seerne og disse representantene. Barna snakker mer til følelsene, mens de tre representantene mer har en opplysende funksjon.

Kameravinkel er også et viktig filmatisk grep. I sekvenser med nærbilder er ofte kameravinkelen nøytral, dvs. at den representerte deltakeren som snakker, er i samme høyde som seerne, og det skapes et symmetrisk forhold mellom dem (Machin, 2007, s. 117; Kress & van Leeuwen, 2006, s. 134). Slik er det i bilde 2 ovenfor. Men i noen tilfeller er den som snakker, filmet nedenfra slik vi ser i bilde 1. Da får personen som snakker, ekstra makt (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 136). Seerne ser opp mot ham, og han ser ned i kameraet. Dette er med på å gjøre innledningssekvensen viktig. Gutten krever oppmerksomhet samtidig som han gis makt til å formidle budskapet sitt.

Når oversiktsbilder fra klasserommet, skolegården og landsbyen vises, er personene opptatt med ulike gjøremål. De henvender seg ikke direkte til seerne, men til hverandre, eller de er henvendt mot forskjellige objekter. I klasserommet er elevene gjerne vendt mot læreren og tavla. De lytter mens læreren underviser, eller de går fram og skriver på tavla. Seerne kan observere disse aktivitetene, men blir ikke trukket inn i dem. I slike sekvenser tilbys seerne informasjon (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 134). Informasjonen i bildene understøtter og utfyller det som sies av de representerte deltakerne, gjerne parallelt som voiceover. Disse sekvensene er viktige fordi de konkretiserer det som tas opp gjennom verbalspråket, og lar seerne få et innblikk i levetilstand hjemme og på skolen.



**Bilde 5.** Barn i Tamil Nadu. Bildet er hentet fra *A Path to Dignity* © Human Rights Education Associates (HREA), Soka Gakkai International (SGI), Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR), 2012.

Akkurat som bilder kan verbalspråket kreve handlinger eller informasjon av lytterne eller tilby informasjon. Når handlinger eller informasjon kreves, skjer det gjerne ved imperativer eller spørsmål som stilles til dem som hører på. Når informasjon tilbys, skjer det gjerne gjennom konstaterende setninger. I filmen henvender riktignok de representerte deltakerne seg direkte til seerne, men det er allikevel informasjon som tilbys, og ikke kreves, gjennom verbalspråket. Både elevene, læreren og de tre representantene fra menneskerettighetsorganisasjonene benytter konstaterende setninger. Lytterne kan ta imot informasjonen og være enig i den, eller de kan benekte den. Men det kreves ikke gjennom språket at lytterne skal gjøre noe aktivt. To eksempler kan illustrere dette. Navi Pillay sier følgende i begynnelsen av filmen: «All human beings are born free and equal in dignity and rights. The full realization of human rights requires all human beings to be aware of their and other people's rights and of their means to ensure their protection.» Mot slutten av filmen sier en av elevene (teksten på engelsk): «My neighbours forced their 13-year-old daughter to get engaged. We asked her parents why. They said it was because they were poor. We told them, 'This is wrong. You should allow your daughter to get an education.' So they allowed her to stay at school and called off the wedding. She is in the 9<sup>th</sup> grade now.» Begge informerer de lytterne gjennom verbalspråket, men ber ikke eksplisitt lytterne om å handle. Dette er typisk for den indiske delen av filmen. Gutten forteller at de derimot henvendte seg direkte til jentas foreldre og krevde noe av dem. Dette skjer flere ganger i filmen, både gjennom det barna forteller, og i klasserommet når læreren ber elevene gjøre noe. Men dette formidles til lytterne uten krav til dem.

## Komposisjon

En film består av sekvenser som er ordnet etter tid. Den begynner et sted og slutter et annet. Når vi studerer filmens komposisjon, er vi opptatt av rekkefølgen på sekvensene, med andre ord hvordan vi som seere blir ført gjennom filmen (Engelstad & Tønnessen, 2011). Det er ikke noe tydelig høydepunkt i den delen av filmen som foregår i India. Den har en flat struktur der sekvens avløser sekvens til den går over i den neste delen

(politiet i Melbourne, Australia). Denne delen av filmen er knyttet til ett sted, Tamil Nadu i Sør-India, og stedet binder filmen sammen. Det er mulig at representantene for organisasjonene befinner seg et annet sted, men de knyttes til stedet gjennom bruk av voiceover. Filmene veksler mellom nærbildene av representanter for de tre gruppene som snakker direkte til seerne, og sekvenser fra nærmiljøet som klasserom, skolegård, på bussen, ved vannposten, på kjøkkenet til jenta osv. (se over). Denne vekslingen danner en slags rytme i filmen. Engelstad og Tønnessen (2011, s. 103) sier at «korte innstillinger i rask rekkefølge egner seg til dramatisk og actionpreget handling, mens lange dvelende innstillinger kan gi signaler til tilskueren om noe spesielt betydningsfullt i det visuelle forholdet». Lengden på sekvensene varierer, men hver sekvens oppleves som nokså lang, og særlig talesekvensene gis stort omfang. Selve budskapet får dermed oppmerksomhet. Som tidligere nevnt binder voiceover delene sammen og blir et svært viktig grep for å skape sammenheng. Gjennom voiceover får dessuten de representerte deltakerne som snakker, formidlet mye informasjon på kort tid. Voiceover blir derfor også et grep som tjener filmen som opplysnings- og undervisningsfilm.

Også andre elementer holder filmen sammen. For eksempel er det noen barn som går igjen, særlig jenta som er presentert ovenfor. De andre barna som uttaler seg i filmen, er dessuten alltid framstilt som elever i skoleuniformer og med klasserommet som bakgrunn. Skolekonteksten er også med på å skape sammenheng og styrker undervisningsbudskapet i filmen. Også lærerne på kurs i menneskerettigheter understreker formidling av undervisning. Det samme gjør det som formidles gjennom verbalspråk ved at det er ord som «human rights» som går igjen, men også ved at eksempler på krenkelse av menneskerettigheter går igjen, alltid etterfulgt av at det går an å gjøre noe med urettferdighet.

Et kompositorisk trekk er plakater som er klippet inn i filmen. Plakatene er svarte og har hvit skrift. Den første kommer etter at Henri Tiphagne har tatt opp oppfatningen om at den laveste kasten er uren. Tiphagne er, som tidligere nevnt, direktør i People's Watch, og på plakaten står det: «People's Watch is actively engaged in training teachers in government schools throughout India. Teachers learn to conduct human rights education programmes for children in grades 6, 7 and 8.» De tre

andre plakaten som vises, er rett etter at Mariasoosai Selvaraj er introdusert. På den første står det: «United Nations human rights education initiatives, such as the ongoing World programme for Human Rights Education, encourage governments and civil society to develop effective human rights education programmes.» På den andre står det: «Since 1997, human rights educators have reached out to over 300 000 Indian school children», og på den tredje «In addition to learning about the Indian Constitution, the children develop an understanding of the rights of the child, and the principles of non-discrimination and equality, and how these apply to their daily lives.» Den siste plakaten kommer helt mot slutten av filmen etter sekvensen med jenta og papegøyen i bur (se ovenfor). Det står: «International human rights law requires governments to train all government workers in human rights, including the military and the police, health workers and other civil servants.» Mens denne plakaten vises, er det reallyd i bakgrunnen. Stemmer høres, og det snakkes engelsk. Dette blir overgangen til neste del om politiet i Melbourne. Også ordet «police» på plakaten forbereder denne overgangen. Verbalteksten på alle plakaten tar opp undervisning i menneskerettigheter, og de understreker derfor hovedbudskapet i filmen. Plakaten framstiller en slags essens av det denne delen av filmen formidler.

Hvis man skulle trekke fram ett trekk som er framtreddende i filmen, så må skoleelevene nevnes. Barnas stemme er den tydeligste ut fra komposisjonen i filmen. Det er barna som kommer med de mest konkrete eksemplene på urettferdighet, og det er barna som henvender seg mest direkte til seerne (se ovenfor). Samtidig er det barnas verden som får størst plass, ikke minst gjennom klipp fra klasserommet og skolegården. Dette er barnas arenaer, og det er barn som hele tiden vises. Ikke minst er de fargerike sløyfebåndene til jentene med på å gjøre dem framtreddende i alle klipp der de er til stede.

Analysen ovenfor har vist at budskapet i filmen er at undervisning i menneskerettigheter nytter. Når barn tar opp urettferdighet i sine omgivelser, blir forhold endret til det bedre. Lærere slutter å slå elevene, jenter får gå på skole, den laveste kasten blir mer respektert, osv. Undervisning har kraft, og barna er framtidshåpet. Dette budskapet formidles på en svært tydelig måte gjennom visuelle og verbalspråklige virkemidler. Det

blir for eksempel ikke problematisert at fattigdom ofte kan ødelegge de aller beste hensikter, og at kjønnsroller stikker dypt. Selv om de fleste vil være enige i at opplysning og undervisning er avgjørende for å få til samfunnsendringer, ser denne delen av filmen ut til å presentere en automatikk mellom undervisning og endring. Bare barn får høre om menneskerettigheter, kan de endre sin situasjon.

## Verdighetsbegrepet i filmen

Filmens tittel er *A path to dignity*. The path, stien, er et bilde på den vandringen og utviklingen som barna skal oppleve gjennom MRU. Barna blir, slik vi analyserer filmen, klar over sin verdighet gjennom undervisningen i menneskerettigheter. Filmene framstiller i utgangspunktet barn som ikke er bevisst på at de er bærere av verdighet. Med andre ord er verdighet noe man kan inneha uten å kjenne til det. Det er en blanding av noe naturgitt og noe man må tilføres gjennom kunnskap. Elevene får åpnet sine øyne og ser på seg selv på en ny måte, de oppdager sin iboende verdighet. Fordi man er menneske, innehar man verdighet uavhengig om man er klar over det eller ei. Den nyvunne innsikten endrer deres syn på seg selv og verden omkring. Jenta som er hovedpersonen i denne delen av filmen, sier at rettighetene (MR) er «birth rights», noe man er født med, mens en av lederne sier «all human beings are born free and equal in dignity and rights», klassiske referanser til naturrettstenkning.

Innsikten i det å være født med verdighet endrer selvforståelsen til jenta og de andre barna i filmen. Analysen av filmen viste at dette temaet er viktig på flere nivåer. Lærerne som er MRU-lærere, viser tilbake til sin egen utdanning. Før de begynte å lære om MR, var de uten innsikt og forståelse for mangelen på rettigheter, og vi legger til verdigheten som rettighetene bygger på. På samme måte som MRU endret lærernes selvforståelse, slik endrer deres undervisning elevene.

Vi så tidligere at Dworkin oppfattet menneskets verdighet som en kombinasjon av to faktorer. Den ene var autentisitet. Den framstår i møte med barnas virkelighet og deres utfordringer med grunnleggende hindringer i hverdagen som et vestlig ideal, som ikke treffer situasjonen i filmen. Den andre dimensjonen var selvrespekt. Det er mer relevant i filmens

kontekst. Det innebærer å ta sitt liv på alvor og ville gjøre det beste ut av det. Selvrespekt synes å være en viktig dimensjon ved filmens forståelse av verdighet. Elevene får gjennom innsikten i MR tilgang til sin egen verdighet. Dette gjenfinnes i filmen gjennom framstillingen av barna, som jenta med kjole og sløyfe i håret. Det medfører også at barna står opp for seg selv med tyngde og autoritet. De konfronterer til og med mennesker rundt seg, og de stoler på sine tolkninger av situasjoner. MRU tilfører og avdekker for barna deres verdighet, og det medfører selvrespekt og mot.

MRU er i filmen framstilt på en måte som korresponderer godt med hva Tibbitts kaller transformativ MRU. I denne delen er det en transformasjon av hvordan elevene ser på seg selv. Transformasjonen framkommer i filmens komposisjon, representasjon og interaksjon. MRU er en «mindchanger», et avgjørende element i å skape et samfunn basert på verdighet og MR.

## Verdighet i hverdagen

Analysen av filmen viser en vektlegging av barnas hverdag. Mye urettferdighet skjer i dagligdagse situasjoner. Det er to viktige poenger som analysen av filmen viser. For det første har barna hovedrollene i den delen vi analyserer. Barna løftes opp og presenteres med verdighet, og det understrekes at barn har verdighet. Det andre poenget er at barnas hverdag vektlegges. Urettferdigheten er noe barna møter rundt seg i måter de blir behandlet på. Barnas verdighet har med hverdagen å gjøre.

Filmens engasjerer seg særlig med erfaringer som barn fra svakere stilte grupper har. På tehuset blir barn fra de øvre kastene servert med metallkopper, mens de fra lavkastene får te servert i kokosnøttskall. Jenta som tilhører en lav kaste, blir ignorert og må vente til de fra høyere kaster er ferdige med å tappe vann, selv om hun var der først. Barn fra lavkaster, jenter og de kasteløse dalitene blir i framstillingen i filmen gjennomgående behandlet med verdighet i kontrast til hverdagens mangel på respekt og verdighet.

I analysen viste vi situasjonen til jenta, Premalatha, som er hovedpersonen i den delen vi diskuterer. Hun blir i sin egen familie utsatt for diskriminering. Etter å ha blitt en MR-elev avdekker hun og tar tak i krenkelsen av hennes verdighet som urettferdigheten innebærer. Hun krever av sine

foreldre en begrunnelse for den skjeve fordelingen av plikter i hjemmet, hvorfor brødrene hennes slipper husarbeidet.

Dalitene nevnes eksplisitt. De kan ikke spise sammen med mennesker fra høyere kaster fordi de kan komme til å søle mat på deres mat, og da blir maten uren. Anvendt på dalitenes situasjon blir menneskeverdighet et særlig sterkt budskap. De som i det indiske samfunnet ikke har plass ved bordet, får gjennom MRU en helt annen posisjon. Dalitene har samme verdighet som alle andre. I lys av et samfunn hvor verdighet i generasjoner er vevd sammen med blod og kaste, er dette et svært radikalt budskap. Verdighet er noe alle har, og det innbefatter likeverd.

## Verdighet og transformasjon

Et viktig poeng i filmen som viser seg på alle de tre analysenivåene, er at MRU virker. I et tradisjonsbundet samfunn som barna i filmen lever i, er det at barn har verdighet i seg selv et radikalt budskap, en del av transformasjonen. Filmene framhever, som analysen påpeker, at barna har makt. De filmes med kameravinkler som kompositorisk understreker dette, og de krever oppmerksomhet fra tilskuerne med blikket sitt. De forteller stolt om hvor effektive de har vært når de har grepet inn i situasjoner på vegne av andre. Lærere sluttet å slå. Tehuset sluttet å servere lavkaster i kokosnøttskall, og foreldrene som skulle gifte bort datteren, gjorde det ikke etter at en gutt i filmen hadde grepet inn på vegne av jenta. Barnas virke som MR-agenter gir resultater. Barn har makt; de kan endre verden.

Målet med MRU er, slik den indiske MRU-pedagogen Bajaj forstår det, et prosjekt for «social change». Tanken i filmen, som analysen påpekte, er at hvis man begynner med barna og endringene av dem og deres omverden, så vil det endre samfunnet og etablere en MR-kultur. Filmens visjon er et langsiktig prosjekt. Verdigheten har politiske konsekvenser. Fortellingene i filmen fokuserer, som vi har påpekt flere ganger, på barns hverdag. Transformasjonen skjer på det nære planet. Barn kan omforme samfunn med sitt engasjement. Et liv i verdighet leves i hverdagen slik som Eleonore Roosevelt beskrev det i sin berømte tale fra 1958, «In our hands»: «Where, after all, do universal human rights begin? In small

places, close to home – so close and so small that they cannot be seen on any maps of the world» (Roosevelt, 1958)

## Verdighet – et moralsk anliggende

Tidligere så vi hvordan Dworkin anvendte verdighetsbegrepet som et moralsk begrep. På det moralske nivået argumenterte han for at det å ta sitt eget liv på alvor med nødvendighet innebar å respektere at andre har de samme ønskene for sine liv som en selv. Andre har i likhet med en selv krav på selvrespekt. Andre skal også kunne leve ut sine liv på en god måte. I det ligger moralen: Man må respektere andre og deres rettigheter.

I filmen trekkes dette moralske anliggendet enda lenger enn hos Dworkin. I flere av eksemplene i filmen handler barna uselvvisk for andre. Bajaj kaller det «coalitional agent» (Bajaj, 2012, s. 77). Man ser uretten som rammer andre, og engasjerer seg på vegne av dem. Gutten som nevnes i analysen, involverer seg for jenta som er i ferd med å bli giftet bort av foreldrene. Han snakker og argumenter med foreldrene til jenta. Han er en agent for MR og andres verdighet. Et sentralt budskap i denne delen av filmen er dette moralske perspektivet. I filmen innebærer det moralske ikke bare å respektere egen og andres verdighet, men også aktivt å engasjere og involvere seg på de ufrie og undertrykte side, å gjøre noe aktivt for å endre forholdene, og bidra til at andre får et verdig liv. Hovedfokus er ikke på en selv, slik det er for Dworkin. I filmen er verdigheten noe man har, men det er også en væremåte. Et liv i verdighet innebærer et ansvar og engasjement for andre. Det er en uselvvisk dimensjon i verdigheten.

## Noen kritiske perspektiver

Filmene velger å sette fokus på hva verdigheten gjør med barna, hvordan de endrer sin selvforståelse, og hvordan de tar ansvar for mennesker rundt seg. MRU og verdighet handler om det daglige liv. Resultatet er at begrepet først og fremst formidles som et moralbegrep. Et spørsmål som da reiser seg, er: Hvem er det som har forpliktet seg på MR? Det er stater, og det er stater som krenker MR. I filmene er statene ikke gjenstand for kritikk eller



ansvar, tvert om siden det pedagogiske opplegget som presenteres, blir gjennomført i statlige skoler. Den egentlige adressaten for MR unnslipper. De som i filmen krenker MR, er enkle mennesker, naboer som selv i liten grad kontrollerer sin situasjon, som selv gjerne er produkter av undertrykkelser. Den juridiske dimensjonen ved MR-prosjektet er fraværende i filmen. MR-konvensjoner er juridiske dokumenter, lover som forplikter stater. Verdighet blir i filmen nærmest et privatisert og individualisert anliggende.

I filmen tilfører MRU barna et nytt perspektiv på seg selv, og endringer skjer hurtig og framstår som ukompliserte. Filmene ignorerer hvor dypt kulturens påførte selvforståelse stikker. MRU er nærmest et magisk opplegg som effektivt tar et oppgjør med kulturen. Gamle og tunge tradisjoner og institusjoner som organiserer mennesker i kaster, underkommuniseres. Filmene adresserer mangelen på rettigheter og menneskeverd som kvinner erfarer. Jenta, hovedpersonen, stiller spørsmål om hvorfor hun behandles annerledes enn brødrene, hvorfor hun har så mange plikter, mens guttene slipper unna. Hun får et svar om at hun må hjelpe til nå, for senere skal hun forlate foreldrene, og brødrene vil da ta ansvaret for foreldrene. De strukturelle forholdene som er årsakene til fattigdom, uvitenhet og kjønnsroller er utelatt i filmene. Det er til en viss grad forståelig, man kan ikke ta med alt, men problemet er at filmene hopper over de dypere årsakene til fattigdom og kjønnsroller.

Denne delen av filmene bygger på en langsiktig politisk visjon som eies av pedagogene. I første omgang er det viktig å endre barn som så på sikt kan endre kulturen og politikken. Transformasjonen av samfunnet skal skje gjennom transformasjon av barna. Prosjektet er presentert som et nedenfra-prosjekt. Barna er kompetente subjekter. De avdekker overtramp mot MR, de handler og endrer. Det hele skjer på barnas premisser – eller gjør det det? Barna er engasjerte og får ting til, pedagogikken har virket og den er effektiv, men i hvilken grad er det barna selv? Man kan spørre om de blir marionetter for NGO-enes visjoner og politiske ambisjoner. Vi tolker at filmene bygger på en pedagogikk basert på Freires (Freire, 1996) frigjøringspedagogikk der de undertrykte selv må handle, men den mangler kritiske blikk på kompleksiteten i en pedagogikk som initieres av lærere (Ranci re, 1991) (Ely-Yamin, 1993), men som så skal overtas av elevene og v re elevenes egen.

## Konklusjon

Filmen framstiller en sterk kobling mellom MRU og verdighet. Forståelsen av verdighetsbegrepet er en blanding av ulike tolkninger av begrepet, men med en klar forankring i en naturrettslig forståelse. I filmen frambringer MRU forståelse av verdighet hos elevene og gjør det effektivt og virkningsfullt. Filmen hevder at verdighet er en fødselsrett, det er noe man er født med og til. Samtidig er det ikke noe man nødvendigvis har umiddelbar tilgang til. MRU opplyser elevene om deres egen verdighet, noe som leder til selvspekt. Innsikten leder videre til handling. Uselvsk tar elevene initiativ på vegne av andre; de griper inn til støtte for dem som er mer utsatt enn dem selv. Verdighetsbegrepet gis en moralsk tolkning. Det er en måte å leve på i relasjon til andre.

Med filmens fokus på elevene blir statens ansvar for MR langt på vei usynliggjort. Ansvar blir barnas moralske ansvar. Det juridiske er så godt som usynlig. Filmen er basert på en politisk visjon, og den formidler en tro på at kombinasjonen MRU og verdighet innebærer politisk og kulturell transformasjon. Det politiske verdighetsprosjektet blir et uendelighetsprosjekt som en gang langt, langt fram i tiden vil realiseres. Den tror på det å starte i det små. Når mange nok barn har fått MRU, vil transformasjonen finne sted. Kanskje er det utilsiktet, men den politiske dimensjonen ved verdighetsbegrepet blir svak og utydelig. Filmen går etter vår mening for langt i privatiseringen av MR-prosjektet. Det er de nære relasjoner som adresseres, mens de dypere maktstrukturer langt på vei slipper unna kritikk. I filmen har verdighet med hverdagen å gjøre, og det er barna selv som skal stå for omveltningen. Selv om barn engasjerer seg for lokale forhold, trenger en transformasjon en endring av økonomiske, politiske og kulturelle maktstrukturer. Filmen framstår dermed som noe naiv og med et romantisk syn på verdighet, MRU og transformasjon, og den undervurderer potensialet og rekkevidden av de funksjonene verdighetsbegrepet rommer.

## Forfatteromtale

**Eva Maagerø** er professor i norsk på Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for språk og litteratur og underviser i lærerutdanninga. Hennes

forskningsinteresser er sosialesemiotikk, systemisk funksjonell lingvistik, multimodalitet og literacy.

**Ådne Valen-Sendstad** er førsteamanuensis ved Universitet i Sørøst-Norge ved Fakultet for humaniora, idrett og utdanningsvitenskap. Han har en PhD fra University of Birmingham. Han arbeider med etikk, filosofiske forståelser av menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning. Han har publisert om menneskerettigheter i skolen, barnets beste, demokrati og normativ pluralisme.

## Referanser

- Bajaj, M. (2012). *Schooling for Social Change: The Rise and Impact of Human Rights Education in India*. New York, London, New Delhi, Sydney: Bloomsbury.
- Baldry, A. & Thibault, P. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis: A Multimedia Toolkit and Coursebook*. London: Equinox.
- Baxi, U. (1997). Human Rights Education: The Promise of the Third Millennium? In G. J. Andreopoulos & R. P. Claude (Eds.), *Human Rights Education for the Twenty-First Century* (pp. 142–154). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Beitz, C. R. (2013). Human Dignity in the Theory of Human Rights: Nothing But a Phrase? *Philosophy & Public Affairs*, 41(3), 259–290.
- Bostrom, N. (2005). In Defense of Posthuman Dignity. *Bioethics*, 19(3), 202–214.
- Dworkin, R. (2011). *Justice for Hedgehogs*. Cambridge, Massachusetts and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Ely-Yamin, A. (1993). Empowering Visions: Toward a Dialectical Pedagogy of Human Rights. *Human Rights Quarterly*, Vol. 15 No. 1, 640–685.
- Engelstad, A. & Tønnessen, E. S. (2011). *Film. En innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Fukuyama, F. (2002). *Our Posthuman Future*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Gewirth, A. (1996). *The Community of Rights*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotics. The social interpretation of language and meaning*. London: Open University Press.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse*. London: Bloomsbury Academic.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: A Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Machin, D. (2007). *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Bloomsbury Academic.
- Maritain, J. (1952). *Man and the State*. New York: The University of Chicago Press.
- Mihr, A. & Schmitz, H. P. (2007). Human Rights Education (HRE) and Transnational Activism. *Human Rights Quarterly*, Vol. 29, 973–993.
- Morsink, J. (2009). *Inherent Human Rights: Philosophical Roots of the Universal Declaration*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Frontiers of Justice; Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge, Massachusetts & London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.
- O'Toole, M. (1994). *The language of displayed art*. New Jersey: Leicester University Press.
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster*. Stanford: Stanford University Press.
- Roosevelt, E. (1958). In our Hands. Retrieved from <http://www.un.org/en/globalissues/briefingpapers/humanrights/quotes.shtml>
- Sensen, O. (2011). *Kant on Human Dignity*. Berlin and Boston: De Gruyter.
- Thibault, P. (2000). The Multimodal transcription of television advertisement: theory and practice. I: A. Baldry (Red.): *Multimodality and Multimediality in the distance learning age*. Campobasso: Palladino Editore.
- Tibbitts, F. (2002). Understanding What We Do: Emerging Models for Human Rights Education. *International Review of Education*, Vol. 40 No. 3–4, 159–171.
- Tibbitts, F. (2017). Evolution of Human Rights Education: Conceptual perspectives In M. Bajaj (Red.), *Human Rights Education; Theory, Research, Praxis*. Philadelphia: PENN, University Pennsylvania Press.
- van Leeuwen, T. (1999). *Speech. Music. Sound*. London: Macmillan.
- van Leeuwen, T. (2011). *The Language of Colour: An Introduction*. London: Routledge.
- Waldron, J. (2012). *Dignity, Rank, & Rights*. Oxford, New York: Oxford University Press.