



Mänskliga rättigheter i svenska läromedel

- ett kritiskt perspektiv

Sara Tapper

Avdelningen för mänskliga rättigheter
Historiska institutionen
Kurskod: MRSG31
Höstterminen 2015
Handledare: Lina Sturfelt och Frida Nilsson
Omfång: 10997 ord

Abstract

Arbetet handlar om hur mänskliga rättigheter framställs i svenska läromedel. Syftet med undersökningen har varit att undersöka om den kritik som finns mot undervisningen om mänskliga rättigheter är giltig för svenska läroböcker. Kritiken handlar om att undervisningen om mänskliga rättigheter har en tendens att skapa en tudelad världsbild med västvärlden som ständig försvarare av mänskliga rättigheter och övriga världen som en plats fylld av ständiga människorättskränkningar. Till följd av detta konstrueras även andra traditioner, religioner och kulturer än de västerländska som ett hinder för mänskliga rättigheters införlivande.

Jag har med hjälp av Faircloughs kritiska diskursanalys undersökt fyra textböcker inom ämnet samhällsvetenskap för gymnasial- och vuxenutbildning för att besvara frågan: om det finns något som vittnar om att kritiken är giltig för de svenska läromedlen. Mina resultat visar att den kritik som globalt riktas mot människorättsundervisning är i allra högsta grad giltig även i de svenska läromedlen. Jag har visat på att det finns delar i läromedlen som är rent av kontraproduktiva i förhållande till människorättsundervisningens mål och syfte.

Nyckelord: Mänskliga rättigheter, Svenska läromedel, Samhällsvetenskap, Diskursanalys, Human right education, HRE, Demokrati, Integration.

Innehåll

1 Inledning	3
1.1 <i>Problemformulering och syfte</i>	3
1.2 <i>Material och avgränsningar</i>	4
1.2.1 <i>Primärmaterial</i>	4
1.2.2 <i>Sekundärmaterial</i>	6
2 Bakgrund	8
3 Forskningsöversikt	11
4 Teori och metod	14
4.1 <i>Metod</i>	14
4.1.1 <i>Metodens vetenskapsteoretiska grund</i>	14
4.1.2 <i>Faircloughs kritiska diskursanalys</i>	15
4.1.4 <i>Metodkritik</i>	16
4.2 <i>Teori</i>	17
4.2.1 <i>Kritik gentemot Human Rights Education</i>	17
5 Undersökning	20
5.1 <i>Demokrati</i>	20
5.2 <i>Mänskliga rättigheter</i>	23
5.3 <i>Integration</i>	25
6 Diskussion	30
7 Sammanfattning	33
Referenser	35
<i>Primärkällor</i>	35
<i>Litteratur</i>	35
Bilagor	38

1 Inledning

Idag när högerpopulistiska, nationalistiska och rasistiska partier tar mark i Sverige och i tider av intolerans och främlingsfientlighet är det av stor vikt att vi ställer oss frågan: Hur blir en människa demokratisk? Human right education (HRE) och vad som på svenska benämns som människorättsundervisning har genom Förenta Nationernas arbete blivit ett viktigt uppdrag för stater. Det handlar om att stärka, främja och att utbilda om mänskliga rättigheter dels gentemot samhällsmedborgaren i stort men ett stort ansvar läggs också på skolväsendet och fostran av samhällsmedborgare därigenom. Jag har valt för detta arbete att betrakta begreppet tämligen snävt och endast fokuserat på HRE inom det svenska skolväsendet.

Sverige har nio års skolplikt. Det betyder att vi *vet* att alla medborgare, som inte kommit till Sverige senare i livet, kommer att spendera mellan nio och fjorton år inom det svenska skolväsendet. Skolan är alltså en unik institution på det viset och ger naturligtvis en unik möjlighet. Ett av skolans huvuduppdrag är att förmedla och förankra den referensram för samhället som mänskliga rättigheter utgör samt att främja respekt och tolerans. Uppdraget handlar således inte bara om kunskap och fakta utan om värderingar och att fostra en god demokratisk samhällsmedborgare. Med bakgrund av den intolerans och främlingsfientlighet som får allt mer plats idag i det svenska samhället finner jag det mycket intressant att undersöka på vilket sätt skolväsendet fostrar den goda demokratiska medborgaren och mer specifikt vad den svenska skolan lär ut om mänskliga rättigheter.

Undervisningen om mänskliga rättigheter har fått utstå en del kritik globalt. Inte mot idén som sådan utan mot att undervisningen tenderar konstruera en världsbild som inte är nyanserad och som inte går hand i hand med människorättsundervisningen grundläggande syfte: att förena människor inom ramverket för mänskliga rättigheter. Jag kommer att ta avstamp i kritiken och med svenska läromedel som underlag undersöka om det är giltigt även inom en svensk kontext.

1.1 Problemformulering och syfte

Den forskning som finns om mänskliga rättigheter i undervisning och läromedel som jag utgår från i detta arbete är inte skriven i svensk kontext och på svenskt material. Jag har valt att ta avstamp i den kritiska forskningen och tagit hjälp av tre kritiska invändningar mot hur

undervisning i mänskliga rättigheter tenderar att konstruera omvärlden. Kritikerna menar att människorättsundervisningen konstruerar en tvådelad värld där det västerländska konstrueras som allmänt goda människorättsförsvare medan det som inte faller under det västerländska konstrueras som en motsats till mänskliga rättigheter. Konsekvensen blir enligt kritikerna att undervisningen cementerar olikheter istället för att överbygga dem. Syftet med undersökningen är att redogöra för *om* och *hur* den kritiken från en icke-svensk kontext är applicerbar även på mitt utvalda material primärmaterial. Jag kommer att genomföra undersökningen på svenska läroböcker ämnade för undervisning i ämnet samhällskunskap. Jag kommer att ta hjälp av Faircloughs tredimensionella diskursanalys och undersöka framför allt hur språket i textböckerna konstruerar en bild av mänskliga rättigheter och närliggande begrepp samt undersöka om det är samma bild som den kritiska forskningen visat på. Jag kommer genom detta arbete att utgå och sträva efter att besvara följande frågeställning:

- Är de kritiska invändningarna mot Human rights education (HRE) giltiga även för svenska läromedel och i så fall hur?

1.2 Material och avgränsningar

I detta kapitel kommer jag först att redogöra för det primärmaterial min undersökning vilar på samt beskriva hur mitt sekundärmaterial är giltigt för undersökningen jag ämnar göra.

1.2.1 Primärmaterial

För denna undersökning har jag valt att titta på svenska läromedel, närmare bestämt traditionella läroböcker. Visserligen höjs röster om att den konventionella textboken har spelat ut sin roll och är på väg bort från det svenska skolväsendet i takt med att de digitala medierna blir allt vanligare samt material från andra aktörer än läromedelsförlag t.ex. NGOs. Jörgen Mattlar skriver i sin avhandling från 2008 att trots den pågående IT-revolutionen så visar undersökningar att textboken fortfarande är den viktigaste pedagogiska texten. Läroböckerna skall motsvara läroplaner och examensmål och de ses, av läraren, som en garant för att undervisningen sker inom det rätta ramverket. Framförallt, skriver Mattlar, är detta giltigt för undervisning inom SO-ämnen¹. Med SO-ämnen menas, enligt Skolverket, kurser inom ramarna

¹ Mattlar, Jörgen, 2008, *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995-2005)*. Studia Didactica Upsaliensia 1, Uppsala. s.20.

för religion, samhällsvetenskap, historia och geografi². Med bakgrund av Matllers forskning om textbokens starka ställning finner jag därför att det är relevant att studera textböckernas innehåll. Jag är naturligtvis medveten om att undervisningen och lärandet i klassrummet består av mycket mer än det som textboken omfattar men jag hävdar att det går att säga någonting om den undervisning som sker med hjälp av böckernas innehåll.

Jag har valt att endast undersöka textböcker inom ämnet Samhällskunskap av tre skäl. Dels utifrån Matllars påstående om skolbokens fortsatta starka ställning inom ämnet samhällskunskap, dels utifrån att kursplanen för ämnet har stort fokus på mänskliga rättigheter jämfört med andra kurser och dels för att samhällskunskap tillhör det som tidigare kallades kärnämne och idag benämns som gymnasiegemensamma ämnen vilket innebär att kursen skall ges alla elever som går i svensk gymnasieskola.

Samtliga böcker jag valt att använda som underlag för min analys är utgivna och ämnade för det nya kurssystemet skall således motsvara skolreformen som genomfördes 2011. Jag kommer att redogöra noggrannare för den nya skolreform längre fram i arbetet. Detta är relevant för min undersökning eftersom att skolreformen innebar ett ökat fokus på mänskliga rättigheter i såväl läroplaner som kursplaner eftersom att begreppet inkluderades. Böckerna är skrivna specifikt för det svenska skolväsendet men jag kan inte säga något om i vilken omfattning just dessa böcker används av skolor. Så vitt jag vet finns inga sådana siffror tillgängliga. Jag har valt att använda böcker som är skrivna för gymnasiet samt för vuxenutbildning som skall motsvara gymnasial nivå.

1.2.1.1 Urval

Jag kommer kort att presentera de fyra textböcker jag har valt för min undersökning.

*Reflex 123 – Samhällskunskap för gymnasieskolan (2012)*³. Boken är skriven för gymnasiekurserna Samhällskunskap 1b, 2 och 3. I denna bok kommer jag att undersöka kapitlen ”Mänskliga rättigheter”, ”Demokrati & Diktatur” samt ”Individ och samhälle”.

*Z-konkret Samhällskunskap Kurs 1b (2005)*⁴ Boken är skriven 2005 vilket är innan skolreformen men är ämnad för kursen Samhällskunskap 1b på gymnasial nivå. Samhällskunskap 1b är betäckning på kursen från det nya kurssystemet och jag tolkar det därför som att bokens senare upplaga är skriven för de nya läroplanerna. Från denna bok kommer jag

² Skolverket, 2012, Ämnesdidaktiskt forskning om samhällsorienterade ämnen, <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/ammen-omraden/so-ammen> [hämtad 2015-12-01]9

³ Almgren, Hans, Stefan Höljelid & Erik Nilsson, 2012, *Reflex 123, Samhällskunskap för gymnasieskolan*, 1:a uppl., Gleerups Utbildning AB, Malmö

⁴ Bengtsson Bengt-Arne, 2005, *Z-konkret, Samhällskunskap kurs 1b.*, 3:e uppl., Liber AB, Stockholm.

att undersöka innehållet i kapitlen ”Förenta Nationerna – Aktör för en bättre värld” och ”Statsskick”.

*Samhällskunskap för grundläggande vuxenutbildning (2012)*⁵. Boken är ämnad för kommunal vuxenutbildning samt även folkhögskolornas kurser inom samhällskunskap på grundskolenivå. Ur boken kommer jag arbeta med kapitlen ”Demokrati”, ”Integration” samt ”Världen och FN”.

*Samhällskunskap 1b (2011)*⁶. Boken är ämnad för undervisning inom gymnasieskolans samhällskunskapskurs 1b och från boken kommer jag undersöka kapitlen ”Individen, samhället och kulturen” samt ”Demokrati och diktatur”.

Vidare har jag för att genomföra min undersökning gjort ett urval ur böckerna eftersom att jag endast vill undersöka den människorättsdiskurs som råder. De tematiska områdena i skolböcker som kan definieras som människorätsfrågor är många och kan skilja sig beroende på hur betraktaren definierar mänskliga rättigheter. Min intention är inte att täcka allt det som faller under HRE i materialet utan endast en del av det. Jag har för undersökningen valt tre tematiska områden ur textböckerna. Det första temat är mänskliga rättigheter. Detta tema har sin grund i de kapitel i böckerna som uttryckligen benämns som mänskliga rättigheter. Jag ämnar dock utöka urvalet något och har valt två teman till som jag menar är människorätsfrågor men som böckerna inte uttryckligen benämner som sådana. Dessa två teman är ”Demokrati”, vilket ofta innehåller rättighetsproblematik, värderingsfrågor och dylikt samt ”Integration” vilket innehåller frågor om respekt, tolerans, diskriminering och dylikt. Undersökningen kommer alltså att baseras på de tematiska områdena demokrati, mänskliga rättigheter och integration. Jag har valt dessa tre teman därför att jag finner att de är centrala för kursen i samhällskunskap vilket gör att de återfinns i alla textböcker. Jag menar också att dessa tre teman hör samman genom att exempelvis läroplaner och kursmål skriver ihop mänskliga rättigheter, demokratiska värderingar, respekt och tolerans som ett sammanhållet fält. Om detta skriver jag mer i kapitel 2 Bakgrund.

1.2.2 Sekundärmaterial

Jag vill kort redogöra för två aspekter av det sekundärmaterial jag använt för att genomföra min undersökning. Jag är medveten om att en stor del av det teoretiska ramverk jag kommer

⁵ Turesson, Martin, 2012, *Samhällskunskap för grundläggande vuxenutbildning*, 1:a uppl, Capensis förlag AB, Falköping.

⁶ West, Daniel, 2011, *Samhällskunskap 1b*, 1:a uppl., Liber AB, Stockholm.

att måla upp kommer från forskning om undervisning i mänskliga rättigheter och inte specifikt om textbäckernas bild av ämnet. Jag finner det dock intressant att applicera det på mitt material då textböcker i stor grad representerar den undervisning som sker, vilket jag visat på ovan.

Vidare är det teoretiska materialet inte skrivet i svensk kontext med undervisning i svenska klassrum som forskningsunderlag. Jag finner inte heller detta problematiskt då jag inte okritiskt applicerar teorin på primärmaterialet eftersom att syftet med undersökningen är att redogöra för *om* och *hur* den kritiken från en icke-svensk kontext är applicerbar även på mitt utvalda material.

2 Bakgrund

Syftet med detta kapitel är dels att redogöra för de lagar och förordningar nationellt och internationellt som undervisningen om mänskliga rättigheter vilar på och dels förmedla den ställning mänskliga rättigheter, åtminstone formellt, har inom hela det svenska skolväsendet. Artikel 26 i Universal Declaration of Human Rights omfattar alla människors rätt till grundläggande utbildning samt att utbildningen skall bidra till att förstärka respekten för mänskliga rättigheter och de fundamentala friheterna⁷. Liknande formulering om mänskliga rättigheter som en grund i utbildningen finns även att läsa i artikel 13 i International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights⁸ och i artikel 29(b) i Convention on the Rights of the Child⁹.

Med artiklarna beskrivna ovan som grund fick idén om HRE sitt stora genomslag år 1995-2004 då Förenta Nationerna deklarerade att detta skulle bli Decade of Human Rights Education. Syftet var i grunden att skapa en universell människorättskultur baserat på tolerans och med respekt för de fundamentala friheterna. FN:s gav ansvar åt regeringar att genomföra denna reform som innefattade formell utbildning inom skolväsendet såväl som informell utbildning till samhällsmedborgaren¹⁰.

Decade of Human Rights Education uppföljs av Generalförsamlingens resolution 66/173 United Nations Declaration on Human Rights Education and Training från 2011¹¹. Denna resolution är aktuell och den som ligger till grund för arbetet med HRE även idag. Grundidéerna är samma som tidigare med främjandet av den universella människorättskulturen, tolerans, jämlikhet, icke-diskriminering genom det livslånga lärandet. Det som är nytt från 2011 och som jag uppfattar har blivit tongivande för den pedagogiska forskningen inom HRE är idén om att utbildningen skall ske *om, genom* och *för* mänskliga rättigheter¹². Undervisningen skall alltså bedrivas så att eleven tillskansar sig kunskap *om* människorättsnormer och principer.

⁷ Universal Declaration of Human Rights, UN Doc. A/RES/217 (III), 10 December 1948, art.26.

⁸ International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, UN Doc. NUMMER 16 December 1966, art. 13.

⁹ Convention on the Rights of the Child, UN doc., NUMMER, 20 November 1989.

¹⁰ United Nations Decade for Human Rights Education, UN Doc. A/RES/49/184, 23 December 1994.

¹¹ United Nations Declaration on Human Rights Education and Training, UN doc. A/Res/66/137, 19 December 2011.

¹² Ibid art. 2.

Undervisningen skall dessutom utformas och genomföras på ett vis som respekterar rättigheterna, *genom* mänskliga rättigheter. Slutligen skall syftet med undervisningen vara att stärka den lärande för att kunna göra anspråk på sina egna rättigheter samt skydda andras; *för* mänskliga rättigheter¹³. HRE beskrivs som ett livslångt lärande som löper genom alla nivåer i samhället. Staten ges det främsta ansvaret bl.a. genom skyldigheten att implementera HRE i utbildningsväsendet genom läroplaner. Icke-statliga aktörer tillsammans med de nationella människorättsinstitutionerna enligt Parisprinciperna betraktas också som viktiga aktörer¹⁴.

I en svensk kontext genomfördes 2011 en skolreform vilket innebar nya läroplaner och en ny kursstruktur med ämnesplaner som grund och tillhörande examensmål. I gällande läroplan för gymnasiet står det skrivet att all utbildning skall syfta till att förmedla och förankra respekt för mänskliga rättigheter och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på¹⁵ och att det är ett av skolans huvuduppdrag att förmedla den gemensamma referensram för samhället som mänskliga rättigheter utgör¹⁶. Den svenska läroplanen för gymnasiet vilar på en mycket stark grund av mänskliga rättigheter. Även ämnesplanen för Samhällskunskap på gymnasial nivå har en stark prägel av mänskliga rättigheter. I ämnesplanen anges som syfte är ämnet samhällskunskap:

I undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om frågor som berör makt, demokrati, jämställdhet och de mänskliga rättigheterna inklusive barns och ungdomars rättigheter i enlighet med konventionen om barnets rättigheter.¹⁷

Ämnesplan Samhällskunskap, Skolverket, 2011.

Kunskapskraven i alla grundkurser för samhällsvetenskap, vilket inkluderar Samhällskunskap 1a1, Samhällskunskap 1a2 samt Samhällskunskap 1b, omfattar kunskaper om de mänskliga rättigheterna, vilka de är och hur det förhåller sig till stat och individ samt hur man gör anspråk på individuella och kollektiva rättigheter¹⁸.

Även läroplanen för vuxenutbildning innehåller samma formuleringar gällande skolans uppdrag och att utbildningen skall genomsyras av de mänskliga rättigheterna samt innehåller även mänskliga rättigheter inom ramen för kunskapsmålen¹⁹.

¹³ Ibid.

¹⁴ Ibid. art. 8,9 & 10.

¹⁵ Skolverket (2011), *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, Stockholm: Skolverket.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Skolverket (2012), *Läroplan för vuxenutbildning 2012*, Stockholm: Skolverket.

All verksamhet inom det svenska utbildningsväsendet tar sin grund i Skollagen och även där i 4 § och 5 § anges mänskliga rättigheter som grund i det alla utbildning skall syfta till att förmedla och förankra²⁰.

²⁰ SFS 2010:800. Skollagen. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 4§ och 5§.

3 Forskningsöversikt

Jag ämnar i detta stycke med breda penslar förklara hur jag uppfattar forskningsläget. Syftet med forskningsöversikten är att redogöra för de fält som rör sig runt omkring mitt arbete. Den forskning som är mest relevant för min undersökning som kretsar kring kritiken mot HRE har jag redogjort för i avsnitt 4.2.1 Kritik gentemot Human Rights Education och kommer följaktligen inte att upprepas i detta kapitel. Forskningen kring HRE rör sig genom ett antal olika discipliner exempelvis pedagogik, statskunskap och sociologi vilket gör den tämligen svår att ringa in. Jag kommer att beskriva forskningsläget utifrån ett antal tydliga strömningar som jag funnit i kartläggningen av fältet.

Den mer renodlade *pedagogiska forskningen* handlar mycket om hur lärare bör gå tillväga för att undervisa om mänskliga rättigheter, hur undervisningen bör organiseras, hur en gynnsam lärandemiljö bör se ut och dylikt. Alison Struthers tar avstamp i FNs konventioner som rör utbildning och vidare idén om att HRE skall ske *om, genom och för* mänskliga rättigheter och hur det kan och bör ta sig i uttryck i klassrummet ²¹. Meyer, Bromly och Ramirez har undersökt hur idén om mänskliga rättigheter har förändrats över tid i skolböcker mellan åren 1970-2008. Undersökningen genomfördes med skolböcker från hela världen med grundidén att skolböckernas människorättsidéer speglar samhället i stort. Resultaten visar bl.a. att människorättsdiskursen tagit ett fastare grepp om textböckerna men även på skillnaderna i textböckerna till stor del beror på landets historia, om det finns en lång tradition av demokrati, om landet varit kommunistiskt, om det är välutvecklat, vilka internationella relationer landet och osv ²². Lärarens roll som den viktigaste aktören inom HRE utforskas av Claire Cassidy, Richard Brunner och Elaine Webster. Författarna visar på att lärarstudenter känner sig osäkra gällande omfattningen av HRE och vad som förväntas av dem enligt resultatet av en undersökning med lärarstudenter i Skottland. En intressant och oroande aspekt som undersökningen visar är att många av lärarstudenterna känner en osäkerhet inför hur eleverna föräldrar skall reagera på HRE med bakgrund av deras egna religiösa eller kulturella

²¹ Struthers, 2015.

²² Meyer, John W, Patricia Bromley & Francisco O. Ramirez, 2010, "Human Rights in Social Science Textbooks: Crossnational Analyses, 1970-2008", *Sociology of Education*, vol.83, no.2.

föreställningar²³. Även Anatoli Rappaport resonerar kring betydelsen av lärares (o)kunskap i undervisning och vikten av tydliga kunskapsmål i styrdokument i amerikansk kontext²⁴.

Min undersökning om HRE berör endast den formella utbildningen inom klassrummets väggar men mycket av den forskning som är tillgänglig inom fältet idag har ett bredare perspektiv. Centrum i den typen av forskning är utbildningen av *samhällsmedborgaren* vart hen än befinner sig i samhällets. Monisha Bajaj skriver om innehållet och hur HRE förändras beroende på vart i samhället den sker och målar upp tre idéer om vad HRE kan vara beroende på vilka som är målgruppen och framförallt vilket resultat som eftersträvas²⁵. Anja Mihr vill understyrka vikten av HRE och menar att en god utbildning i mänskliga rättigheter, som lyckas förmedla människorättsnormer, och inte bara undervisning om traktater och liknande, lägger grunden för ett samhälle där medborgare kan göra anspråk dels på sina egna rättigheter men också kommer att skydda och respektera andras rättigheter i högre grad. Mihr trycker också på kopplingen mellan att om mänskliga rättigheter har en stor del i medborgarens utbildning så kommer demokratin att stå mycket starkare på en stabilare grund²⁶. Mihr har även tillsammans med Hans Peter Schmitz skrivit om vikten av HRE för NGO:er och människorättsaktivister. Mihr och Schmitz skriver att NGO:er ofta arbetat med svartmålning (shaming) och ofta kortsiktigt arbete medan HRE erbjuder ett långsiktigt arbete som arbetar med normer och ett förebyggande arbete. Mihr och Schmitz gör också viktiga poänger av att NGO:er har en nyckelroll men att det naturligtvis är staterna som har det främst ansvaret för att människorättsutbildning²⁷.

Nästa kategori går i samma spår som den tidigare men riktar in sig på *officiella aktörer och deras utbildning i mänskliga rättigheter*. Rachel Wahl har undersökt HRE inom poliskåren i Indien med bakgrund av de problem med tortyr som kåren genom historien haft. Bakgrunden är att lokala traditioner och kulturer ibland porträtteras som ett hot mot mänskliga rättigheter medan forskare ofta menar att lyckat utbildningsprojekt lyckas föra samman människorättsnormer med de lokala normerna. Wahls resultat visar att det inte är lokala och

²³ Cassidy, Claire, Richard Brunner & Elaine Webster, 2014, "Teaching Human Rights, All hell will break loose!", *Education, Citizenship and Social Justice*, vol.9, no.1.

²⁴ Rapoport, Anatoli, 2010, "We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education" *Education, citizenship and social justice*, vol.5 no.3.

²⁵ Bajaj, Monisha, 2011, "Human Rights Education: Ideology, Location and Approaches" *Human Rights Quarterly*, vol.33, no.2.

²⁶ Mihr, Anja, 2009, "Global Human Rights Awareness, Education and Democratization" *Journal of Human Rights*, no.8.

²⁷ Mihr, Anja & Hans Peter Schmitz, 2007, "Human Rights Education (HRE) and transnational activism" *Human Rights Quarterly*, vol.29, no.4.

traditionella normer som hindrar att mänskliga rättigheter respekteras utan individernas bild av sin roll som poliser som gör att mänskliga rättigheter åsidosätts ²⁸.

Ytterligare forskning handlar specifikt om HRE i samhällen som drabbats av *krig och konflikter*, auktoritära stater eller som av andra anledningar har en orolig historia. Bernath, Holland och Martin skriver om vikten av HRE i ett post-konfliktsamhälle och HRE som helt nödvändigt för att kunna skapa och bibehålla fred ²⁹.

Slutligen vill jag nämna Felisa Tibbits som tongivande inom fältet under de senaste 20 åren. Tibbits perspektiv på HRE rör genomgripande NGO:er som de främsta aktörerna och det är samhällsmedborgaren i stort som skall utbildas, inte specifikt inom skolväsendet. Det finns också en underliggande idé hos Tibbits att det är i länder med människorättskränkningar i sitt bagage och även grupper som är speciellt utsatta som är det främsta målet för hennes forskning. Jag tycker mig också se att Tibbits har en idé som löper genom hennes arbete att syftet med HRE är att individen själv ska förstå sina rättigheter och därmed kunna göra anspråk på dem och på så sätt minska människorättskränkningar. Tibbits skrev 2002 om tre modeller för hur HRE ofta utformas utifrån kontext och mottagare och som med fördel kan ses som en pyramid över hur inläringen av mänskliga rättigheter bör betraktas. I denna pyramid är ”transformativt lärande” längst upp och därmed målet med HRE ³⁰. Det transformativa lärandet här betyder att individen får verktyg att förändra sin egen tillvaro vilket senare leder till individen bidrar till social förändring. 2005 tar Tibbits fast på det transformativa lärandet och skriver om hur HRE bör organiseras och vilka förutsättningar som krävs för att uppnå syftet ³¹. Tibbits har även publicerat ett antal verk på 1990-talet som handlar om HRE i västeuropeiska stater där kommunismen fallet och vilka utmaning och möjligheter som finns inom dessa länder ³². Genomgående i Tibbits arbete är ett stort fokus på kopplingen mellan HRE och demokratiseringsprocessen.

²⁸ Wahl, Rachel, 2013, ”Policing, Values and Violence: Human Rights Education with Law Enforcers in India”, *Journal of Human Rights Practice*, vol.5, no.2.

²⁹ Bernath, holland and paul martin

³⁰ Tibbits, Felisa, 2002, ”Understanding what we do: Emerging models for human rights education”, *International Review of Education*, vol.48, no.3-4.

³¹ Tibbits, Felisa, 2005, ”Transformative learning and Human Rights Education: taking a closer look”, *Intercultural Education*, vol.16, no.2.

³² Tibbits, Felisa, 1994, ”Human Rights Education in Schools in the Post-Communist context”, *European Journal of Education*, vol.29, no.4.

4 Teori och metod

4.1 Metod

Jag kommer i detta avsnitt först att presentera det diskursteoretiska ramverk inom vilket min uppsats rör sig och efter det redogöra specifikt för den analysmodell som Fairclough skapat och som jag ämnar använda i min undersökning. Vidare finns en begreppslista med det jag uppfattar är centrala begrepp och som jag kommer att använda av i presentationen av min analys. Sist i kapitlet ämnar jag att redogöra för kärnan i den kritik som framförs mot Faircloughs metod och hur jag kommer att förhålla mig till den i min undersökning.

Jag har valt diskursanalys mer specifikt Faircloughs tredimensionella modell som metod av flera anledningar. Dels eftersom att analysen intresserar sig för språkbruket men också att bilder kan läsas och inkluderas³³ vilket lämpar sig för mitt primärmaterial och dels för att jag finner att det kritiska inslaget i modellen är av stor vikt för mitt arbete. Jag kommer att belysa både språkbrukets del och det kritiska inslaget mer i nästkommande avsnitt.

4.1.1 Metodens vetenskapsteoretiska grund

Jag kommer genom detta arbete att betrakta diskurs som ett typ av system där vårt sätt att tala inte neutralt avspeglar vår omvärld, våra identiteter och relationer utan både skapar och förändrar omvärlden³⁴. Det finns alltså ett socialkonstruktivistiskt synsätt genomgående inom diskursteoretiska ramverket.

Vad som skiljer Fairclough från andra diskursteoretiker³⁵ är att han ser på diskurs som konstituerad och speglas av sociala relationer och praktiker i samhället men ser också diskurs som något som konstituerar och formar dessa sociala relationer och praktiker³⁶. Det är detta dialektiska förhållande som också gör att diskurs kan fungera som ett verktyg för social förändring³⁷. Enligt Fairclough bidrar diskurs till att konstituera; Sociala identiteter, sociala relationer samt kunskaps- och betydelsesystem³⁸.

³³ Fairclough, Isabela & Norman Fairclough, 2012, *Political Discourse Analysis – A Method for advanced students*, Book Now Ltd, London, s.81.

³⁴ Winter Jørgenssen, Marinne & Louise Philips, 2000, *Diskursanalys som teori och metod*, Eurographic Danmark A/S, Danmark, s.7.

³⁵ Winter Jørgenssen & Philips, 2000, s.71.

³⁶ Fairclough, Norman, 1992, *Discourse and Social Change*, MPG Books Group, Storbritannien, s.64.

³⁷ Fairclough, Norman, 1989, *Language and Power*, Longman Group UK Limited, Singapore, s. 37.

³⁸ Fairclough, 1992, s.64.

För Fairclough är språket det främsta verktyget genom vilket makt och social kontroll utövas. Med det inte sagt att makt bör reduceras till endast språk, maktbegreppet är mer komplext än så och kan utövas exempelvis genom våld och tvång³⁹. Språk, menar Fairclough, bidrar till dominansen som vissa människor har över andra människor⁴⁰. Det är just denna koppling, som kan betraktas som dold, som det kritiska i diskursanalysen strävar efter att synliggöra⁴¹. I analysen av en diskurs bör man titta på två dimensioner; den kommunikativa händelsen och diskursordningen⁴². Den kommunikativa händelsen är den som bör analyseras enligt Faircloughs tredimensionella modell vilket jag beskriver i nästa kapitel.

4.1.2 Faircloughs kritiska diskursanalys

Varje kommunikativ händelse (ett fall av språkbruk) kan och bör enligt Fairclough analyseras genom tre dimensioner som samspelar och till viss del överlappar varandra och kan utföras i vilken ordning som helst beroende på typen av undersökning⁴³. Jag kommer nedan att beskriva de tre dimensioner som Fairclough anser vara nödvändiga för en diskursanalys; diskursiv praktik, text och social praktik. Jag kommer endast att behandla de delar av Faircloughs modell som är lämpliga att applicera på mitt primärmaterial i form av skolböcker.

Diskursiv praktik, syftet med denna dimension är att specificera dels vilken eller vilka diskurstyper texten bygger på, dels vilket eller vilka intertextuella sammanhang texten är en del av och dels vilket utrymme som lämnas i texten för konsumenten åt tolkningar⁴⁴. Winter Jørgenssen och Philips beskriver likartat att denna dimension handlar om att undersöka hur texten och producerad och hur texten konsumeras⁴⁵. Interdiskursiviteten och intertextualiteten handlar om produktion och den tolkande delen handlar om konsumtionen.

Text, här ligger fokus på de rent lingvistiska egenskaperna. Här är målet att se hur diskursen förverkligas textuellt⁴⁶. Det genomförs genom att undersöka och besvara ett antal frågor. Frågorna handlar om *tematik* (Finns det ett mönster i textens tematiska struktur?), *Ordval, grammatik och begreppsdefinitioner* (Vilka förställningar finns inbyggda i ordvalen? Definieras begrepp enligt gängse norm eller ges den annat innehåll=), *etos* (hur konstrueras

³⁹ Fairclough, 1989, s.3.

⁴⁰ Ibid. s.4.

⁴¹ Ibid. s.5.

⁴² Winter Jørgenssen & Philips, 2000, s.73.

⁴³ Fairclough, 1992, s.231.

⁴⁴ Ibid. s.232.

⁴⁵ Winter Jørgenssen & Philips, 2000, s. 85.

⁴⁶ Ibid. s.87.

sociala identiteter och ett "själv" i texten), *transitivitet* (hur händelser binds samman med objekt och/eller subjekt, är textens röst passiv eller aktiv?), *modalitet* (vilken form av modalitet återfinns i texten? Konstrueras påståenden objektiva sanningar eller finns ett visst mått av subjektivitet?) och *metaforer* (vilka metaforer används och vilka kulturella och ideologiska föreställningar ligger till grund för dessa?)⁴⁷.

Social praktik, det övergripande målet här är att definiera den sociala praktik som den diskursiva praktiken är en del av.⁴⁸ Denna dimension kan beskrivas som en contextualisering där de två första dimensionerna sätts i förhållande till det bredare perspektivet⁴⁹. Det är i denna dimension som förklaringsmodellen till varför de två första dimensionerna ser ut som de gör och vidare varför diskursen ser ut som den gör⁵⁰. För att kunna analysera den sociala praktiken i den tredje nivån krävs att ytterligare en teoretisk utgångspunkt bortom det diskursanalytiska används för att kunna förklara varför resultaten ser ut som de gör⁵¹. Den teoretiska utgångspunkt jag har valt för min analys kommer jag att redogöra för teoriavsnittet längre fram i arbetet.

4.1.4 Metodkritik

Den kritik som framförs mot Faircloughs handlar om oklarheten av konsekvenserna av skiljelinjen mellan diskursiva och icke-diskursiva element samt att gränsen mellan den diskursiva analysen och den sociala praktiken är otydlig⁵². För mitt syfte utgör detta inte ett stort problem. Jag kommer dels att fokusera främst på den rent lingvistiska analysen i min undersökning och sedan föra visst resonemang kring den diskursiva dimensionen och den sociala praktiken. Jag kommer heller inte att sträva efter att särskilja de två dimensionerna i min undersökning, jag ser inte att det finns något egenvärde med att sådant grepp.

Resonemangen kring dessa två kommer att föras parallellt och sammanflätas i mångt och mycket. Ytterligare en kritik handlar också om otydlighet, denna gång gällande vilken sociologisk teori eller kulturteori som kan användas i analysen av den sociala praktiken⁵³. Eftersom att Fairclough inte skriver några tydliga riktlinjer kring detta väljer jag för denna

⁴⁷ Fairclough, 1992, s. 234-7.

⁴⁸ Ibid. s.237.

⁴⁹ Winter Jørgenssen & Philips, 2000, s. 90.

⁵⁰ Fairclough, 1992, s.237.

⁵¹ Winter Jørgenssen & Philips, 2000, s. 90.

⁵² Ibid. s. 93.

⁵³ Ibid.

undersökning att tolka det som att mitt valda teoretiska perspektiv är lämpligt för att genomföra en diskursanalys enligt Faircloughs modell.

4.2 Teori

Jag ämnar i detta kapitel att beskriva det teoretiska ramverket inom vilket mitt arbete rör sig. Jag kommer att i inleda med att kort redogöra för begreppet HRE och vidare kommer jag att gå igenom den kritik som framför gentemot HRE och som således kommer att ligga till grund för min undersökning.

Human rights education (HRE) är ett begrepp som etablerats av Förenta Nationerna. Begreppet innebär i grund och botten att stater, FN, mellanstatliga organisationer och NGO:er skall arbeta för att förankra och förstärka den universella respekten och förståelsen för mänskliga rättigheter⁵⁴. Begreppet skall alltså inte betraktas som något som endast sker inom ramen för skolans verksamhet utan ett ständigt pågående projekt i samhället genom olika aktörer för att förstärka respekten för mänskliga rättigheter. För detta arbete har jag valt att endast titta på HRE inom det svenska skolväsendet. Jag kommer genom arbetet att använda begreppen human rights education, HRE och människorättsundervisning och betrakta dem som synonymer.

4.2.1 Kritik gentemot Human Rights Education

Det kritiska fältet inom HRE är tämligen samlat och enligt min mening enas forskarna kring ett antal gemensamma nämnare. Den här forskningen är inte kritisk till HRE som idé utan framför allt hur undervisningen genomförs och vad det får för konsekvenser för elevens lärande.

Jag tar hjälp av de tre grundläggande ortodoxier (constitutive orthodoxies) eller kritiska invändningar som Obiora Chinedu Okafor och Shedrak C. Agbakwa⁵⁵ målar upp över hur undervisningen om mänskliga rättigheter utformas på ett sätt som får negativa konsekvenser och därmed blir misslyckat som projekt. Jag har valt denna teori eftersom att jag menar att dessa tre ortodoxier fångar in det kritiska fältet tämligen väl och jag kommer att använda dessa som ett yttre ramverk för teorin och placera in den övriga forskningen inom dessa ramar. Jag menar att denna teori sammanfattar och ramar in den kritiken som framförs. Jag väljer att organisera kritiken på det är här viset dels för att den ska bli översiktlig men också för att den skall kunna fungera som ett lätthanterligt verktyg för att analysera de resultat jag kommer att

⁵⁴ United Nations Declaration on Human Rights Education and Training, s.1.

⁵⁵ Okafor, Obiora Chinedu & Shedrak C. Agbakwa, 2001 "Re-Imagining International Human Rights Education in Our Time: Beyond Three Constitutive Orthodoxies", Leiden Journal of International Law, vol. 14, no. 3.

presentera med utgångspunkt i den diskursanalys jag ämnar genomföra. Jag kommer alltså att läsa textböckerna, dekonstruera texten med hjälp av Faircloughs språkliga verktyg och sedan undersöka om det finns något som tyder på att den kritik jag presenterar nedan är närvarande även i svensk kontext.

Den första ortodoxin som Okafor och Agbakwa beskriver benämns som *himmel- och helvetesdikotomin* (the heaven and hell binary). Detta koncept innebär att undervisningen om mänskliga rättigheter målar en bild som delar upp jorden i två delar; den del som värnar mänskliga rättigheter och är helt fri från människorättskränkningar samt en del som är den raka motsatsen med konstanta människorättskränkningar. Det målas upp en total dikotomi som i texten beskrivs som ett gott himmelrike å ena sidan och ett ont helveteslikt å andra sidan. Med andra ord är det västvärlden som porträtteras som det himmelska och syd som något slentrianmässigt kallas ”den tredje världen” som den helveteslika. Konsekvensen blir himmelriket, väst, som ett ofelbart ideal och en uppsättning sanningar om hur ett gott liv och samhälle bör se ut⁵⁶. Fuad Al-Daraweesh tar i sin kritik avstamp från Okafor och Agbakwas och menar att de internationella konventionerna om mänskliga rättigheter framförallt från Förenta Nationerna blir ramverket och befäster idén om det allmänt goda livet och det som också ger legitimitet till den himmelrikesbilden⁵⁷. Joanne Coysh framför liknande kritik och menar att undervisningen om mänskliga rättigheter ofta saknar den kritiska blicken och ifrågasättande eftersom att det institutionella ramverket från FN betraktas som fundamentala sanningar⁵⁸ och vidare att HRE helt domineras av en FN-diskurs⁵⁹. Alison Struthers målar samma bild och menar att HRE har en tendens att bli detsamma som att undervisa om FNs konventioner⁶⁰.

Den andra ortodoxin benämns som *det enkelriktade paradigmet* (the one way paradigm). Detta har sin grund i och legitimeras av idén om det himmelska och det helveteslika. Detta innebär att väst i sin himmelska form har ansvar att lära och undervisa syd om mänskliga rättigheter med målet att goda idealet skall spridas. Information, idéer och kunskap går endast i en riktning; från väst till syd⁶¹. Kunskap och praktiker från andra delar än väst osynliggörs

⁵⁶ Okafor & Agbakwa, 2001, s.566.

⁵⁷ Al-Daraweesh, Fuad, 2013, ”Human Rights and Human Rights Education: Beyond the conventional approach” *In Factis Pax*, vol.7, no.1, s. 40.

⁵⁸ Coysh, Joanne, 2014, ”The Dominant Discourse of Human Rights Education: A Critique”, *Journal of Human Rights Practice*, vol.6, no.1, s. 95.

⁵⁹ Coysh, 2014, s.110.

⁶⁰ Struthers, Alison E.C., 2015, Human rights educations: Educating about, through and for human rights” *The International Journal of Human Rights*, vol.19, no.1, s.64.

⁶¹ Okafor & Agbakwa, 2001, s.575.

och ogiltigförklaras⁶² och det förhindrar dessutom dialog mellan de olika världarna⁶³. Coysh stämmer in och skriver att den dominerande HRE-diskursen trycker bort viss kunskap och bekräftar annan⁶⁴. Shenila Khoja-Moojli talar i termer av epistemiskt våld i normaliserande av ett visst sätt att leva på inom HRE⁶⁵. Även Mayer, Bromly och Ramirez kommer i deras undersökning av läroböcker fram till liknande resultat; mänskliga rättigheter som liberal tanketradition beskrivs som en naturlig produkt av historien utan några andra konkurrerande perspektiv⁶⁶. Denna ortodox får också konsekvenser för historieskrivningen som placera mänskliga rättigheter i väst och berättelsen början efter andra världskrigets slut.

Den sista ortodoxin Okafor och Agbakwa beskriver benämns som *abolitionistparadigmet* (the abolitionist paradigm). Grunden i detta är att allt som hör till lokala kulturer och praktiker konstrueras som ett hinder för införlivandet av och respekten för mänskliga rättigheter. Lokala kulturer står i vägen för stater på sin resa mot att uppnå det himmelska idealet⁶⁷. Detta bidrar till ett mycket etnocentriskt och deterministiskt synsätt⁶⁸ och att andra röster och berättelser som anses ligga bortom det allmänt accepterade osynliggörs.

De tre inriktningarna som jag presenterat är nära sammankopplade och omöjliga att helt isolera, det finns heller inget egenvärde i att isolera dem. De föder varandra och bör ses som en del i en helhet. Jag har presenterat en sammanfattning av den kritik som riktas mot undervisningen i mänskliga rättigheter. Inte mot HRE som idé utan en kritik mot den diskurs som dominerar undervisningen och som enligt kritikerna cementerar olikheter och gör undervisningen rent av kontraproduktiv i förhållande till dess syfte.

⁶² Okafor & Agbakwa, 2001, s.577.

⁶³ Ibid. s.582.

⁶⁴ Coysh, 2014, s.89.

⁶⁵ Khoja-Moojli, Shenila, 2014, "Producing neoliberal citizens: critical reflections on human rights education in Pakistan", *Gender and Education*, vol.26, no.2, s.101.

⁶⁶ Meyer, bromly ramirez s.130.

⁶⁷ Okafor & Agbakwa, 2001, s.584.

⁶⁸ Al-Daraweesh, 2013, s.43.

5 Undersökning

Jag kommer i detta kapitel att presentera resultaten av min undersökning. Jag kommer att redogöra för mina resultat tematiskt, utifrån textbäckernas uppdelning. Temana som jag i undersökningen utgått ifrån och presenterar mitt resultat utefter är *demokrati*, *mänskliga rättigheter* och *integration*. I början av varje kapitel kommer jag att lyfta ut citat ur mitt primärmaterial och visa på, med hjälp av Faircloughs språkliga verktyg, hur texten kan betraktas och vilka budskap det språkliga valen sänder ut. Därefter kommer jag att resonera kring om de språkliga har tendenser att konstruera den verklighet som kritikerna menar att undervisningen skapar.

5.1 Demokrati

Citatet nedan återfinns under kapitlet ”Demokrati” och med underrubriken ”Sveriges långa väg till demokrati”. Stycket är en kort historisk överblick över rösträttens plats i den svenska historien.

Under 1890-talet fick nästan inga svenska kvinnor rösta. Rika män hade fler röster än fattiga. Ur vårt moderna perspektiv är det naturligtvis djupt odemokratiskt.⁶⁹

Samhällskunskap för grundläggande vuxenutbildning, 2012.

Genom att studera textens etos kan vi studera vilka som är textens vi. Konstruktionen av ett ”vi” genom ”vårt” vilket innebär att det också finns ett ”dom”. ”Vi” kopplas dessutom ihop med det moderna i motsats till det omoderna, ”dom”, som dessutom kopplas samma med begreppet odemokratiskt. Kedjorna som skapas är alltså vi – moderna – demokratiska i motsats till dom – omoderna – odemokratiska. Jag vill även belysa hur begreppsdefinition är aktuellt i utdraget. Stycket som utdraget kommer ifrån har rubriken Sveriges långa väg till demokrati och handlar endast om rösträtt. Jag finner att författaren därav definierar demokrati som att alla har rösträtt. Rösträtt är alltså både nödvändigt och tillräckligt för att begreppet demokrati skall vara giltigt. Här använder alltså författaren än strikt lexikalisk definition av demokrati medan demokrati idag i det offentliga samtalet innefattar mer t.ex. mänskliga fri- och rättigheter än endast allmän rösträtt.

⁶⁹ Turesson, 2012, *Samhällskunskap för grundläggande vuxenutbildning*, s.9

Liknande mönster finns genomgående i textböckerna, följande utdrag är uttrycker ännu tydligare kopplingen mellan det västerländska och en idévärld av demokratiska värderingar. Utdraget kommer kapitlet ”Statsskick” och återfinns under rubriken ”Den västerländska demokratin”.

.../ Vi använder begreppet demokrati – egentligen västerländsk demokrati - som en betäckning på styrelsesättet i vissa likartade länder. .../ I fortsättningen kommer vi att använda etiketten ”västerländskt demokratiska” enbart om länder som klarar av alla kraven i nedanstående lista.⁷⁰

Z-konkret Samhällskunskap kurs 1b, 2005.

I listan med kraven som beskrivs i citatet återfinns sedan fyra kriterier bestående av demokratiska fri- och rättigheter, allmän rösträtt, mer än ett parti ska finnas och rättssäkerhet. Om dessa fyra uppfylls skall de enligt boken kallas för västerländskt demokratiska. Här kopplas det västerländska och det demokratiska ihop helt. Begreppet demokrati definieras genom att det är ”det västerländska”. Alla länder som uppfyller det fyra väldigt breda och allmänna kraven skall alltså betecknas som västerländska demokratier enligt författaren. Det innebär att även många länder runt hela jordklotet som uppfyller kraven är västerländska demokratier även om de inte ligger i väst. Demokratin i dessa länder konstrueras alltså inte som deras egen, för det finns ingen annan demokrati, utan den som finns är den västerländska demokratin.

Vidare vill jag visa på tre exempel från samma bok och kapitel där detta ”vi” förändras under textens gång beroende på vilket tema texten handlar om. Alla tre utdragen kommer från samma bok och återfinns alla under kapitlet ”Demokrati”. Det första utdraget återfinns under stycket ”Korruption i Sverige”, det andra utdraget kommer från underrubriken ”Diktatur” och det tredje utdraget kommer från underrubriken ”Liberal och social syn på demokrati”.

Korruptionen i Sverige är liten och vi hamnar högt upp på listan.⁷¹

Samhällskunskap för grundläggande vuxenutbildning, 2012.

När det gäller Kina blir det tydligt att det kan vara komplicerat att säga vad som är demokrati och vad som är diktatur. Kina uppfattas som en diktatur ur vårt europeiska perspektiv.⁷²

Samhällskunskap för grundläggande vuxenutbildning, 2012.

⁷⁰ Bengtsson, 2005, *Z-konkret, Samhällskunskap kurs 1b.*, s.87.

⁷¹ Turesson, 2012, *Samhällskunskap för grundläggande vuxenutbildning* s.11

⁷² Ibid. s.12

Eftersom det moderna svenska samhället till stor del byggt upp av socialdemokraterna domineras Sverige av det sociala synsättet på demokrati.⁷³

Samhällskunskap för grundläggande vuxenutbildning, 2012.

Citaten ovan är exempel på hur konstruktionen ”vi” förändras från en sida i boken till nästa. I det första citatet är det ”vi” i Sverige med ”dom” är alla som inte är svenskar medan i det andra citatet är det ”vi” européer och ”dom” är följaktligen icke-européer och ”vi” och ”dom” har olika syn på demokrati. Det tredje citatet kopplar även det samma det svenska med det moderna.

Enligt Fairclough kan vi med hjälp av textens etos och konstruktionen av aktörer se vilka dolda normer och föreställningar som finns i grunden. Med hjälp av citaten ovan kan vi därmed ana att det finns en norm som ”vi”, det svenska eller europeiska, uppfyller. ”Vår” bild av demokrati är den som är korrekt och eftersträvansvärd. Det finns också en föreställning om vad det moderna är. Det moderna är något mer än den lexikaliska definitionen som motsvarar ”det aktuella” eller ”det samtida”. Begreppet modernt här innehåller normativa idéer och föreställningar om exempelvis demokrati.

Väl värt att notera är också den betydelseglidning som sker från att demokrati likställs med allmän rösträtt i mitt resonemang ovan till att allmän rösträtt inte är tillräckligt för begreppet demokrati i citat två gällande fallet Kina.

Vidare kommer jag att ta hjälp av verktyget ordval för att dekonstruera och resonera kring de budskap som texten sänder ut. Utdraget jag har valt för att representera detta kommer från kapitlet ”Demokrati” och under rubriken ”Diktatur” och behandlar framtidsutsikterna för demokratin respektive diktatur.

Antalet länder mittemellan demokrati och diktatur är dock den grupp som växer. I de här länderna förstår man att det inte går att ha en fullständig diktatur.⁷⁴

Samhällskunskap för grundläggande vuxenutbildning, 2012.

Här vill jag belysa två stycken ordval som är väl värda att beakta. Att författaren väljer ordet ”förstår” finner jag anmärkningsvärt. Det är som att diktatur finns för att människan inte förstår bättre. En människa som förstår saker förstår också att demokrati är den rätta vägen att gå. Vidare använder författaren ordet ”man”, vem det är vet vi inte men jag tolkar som att texten menar ”man” som ”i allmänhet”. Det är inte bara en diktator som inte förstår utan det är allmänt en brist av förståelse.

⁷³ Ibid. s.16.

⁷⁴ Turesson, 2012, *Samhällskunskap för grundläggande vuxenutbildning* s.12.

Jag har i detta kapitel använt mig att två av Faircloughs verktyg, ethos och begreppsdefinition, och genom dessa visat på kritiken mot HRE är befogad i mitt material. Jag har med flera exempel visat hur textens ethos, konstruktionen av ett ”vi” med specifika egenskaper, är en del av Himmel- och helvetesdikotomin. Himmel- och helvetesdikotomin innebär enligt teorin att världens beskrivs som svart-vit, där ena halvan är konstant felfri och främjar mänskliga rättigheter i motsats till den andra halvan som består av människorättskränkningar och elände. Texterna jag analyserat konstruerar ett svenskt, europeiskt eller västerländskt ”vi” som står för föreställningen om det goda, det moderna och det eftersträvansvärda. Konstruktionen av vilka ”vi” förändras genom texten men håller sig inom ramarna för det västerländska. Motsatsen av ett ”vi” blir ett ”dom” som representerar allt det som vi inte är. Helt enligt himmel- och helvetesdikotomin alla regler.

Jag har även visat på hur demokratin stämplas som något västerländskt vart den än i världen uppstår vilket jag menar är en konsekvens av himmel- och helvetesdikotomin är och ett uttryck för att även det enkelriktade paradigmet är närvarande. Det enkelriktade paradigmet handlar enligt teorin om västs ansvar att undervisa resten av världen med målet att det goda idealet skall spridas vilket gör att kunskap och praktiker från andra delar av världen osynliggörs och ogiltigförklaras. Det är alltså inte möjligt att demokratiska värderingar kan uppstå ur lokal kunskap och praktik utan härstammar ur det västerländska idealet vart den än uppstår.

5.2 Mänskliga rättigheter

På temat mänskliga rättigheter vill jag börja med att redogöra för de illustrationer som används i böckerna och resonera kring vilket budskap de kommunicerar. Jag kommer kort att beskriva bilderna som används, alla återfinns som bilagor i slutet av detta arbete. Jag kommer att redogöra för *alla* bilder som finns med i kapitlen om mänskliga rättigheter i samtliga böcker.

I Samhällskunskap 1b finns en bild (bilaga I) som visar skolbarn i Kenya ⁷⁵ med bildtext som handlar om att det inte är självklart i alla delar i världen att barn får lära sig läsa, skriva och räkna. Samhällskunskap för vuxenutbildning har två bilder under rubriken mänskliga rättigheter, den ena är en bild (bilaga II) på en indisk pojke som hämtar vatten med text som berättar att han och alla andra människor har samma rättigheter ⁷⁶, nästa bild (bilaga III) är på en liten flicka till synes drabbad av svält från ett flyktingläger med tillhörande bildtext som berättar att enligt barnkonventionen ska flyktingbarn skyddas och få trygghet, sjukvård och

⁷⁵ West, 2011, *Samhällskunskap 1b*, s.72.

⁷⁶ Turesson, 2012, *Samhällskunskap för grundläggande vuxenutbildning*, s.9.

utbildning. Författaren ställer frågan om dessa saker finns för den här flickan ⁷⁷. Z-konkrets kapitel om mänskliga rättigheter innefattar en bild (bilaga IV) på en liten flicka, eventuellt i västerländsk kontext, med en skylt som säger Give peace a chance, bildtexten säger att två av FNs mål är att verka för fred och mänskliga rättigheter ⁷⁸. Boken Reflex123 har tre bilder inom ramen för kapitlet mänskliga rättigheter. Den första är en bild (bilaga V) från apartheidsystemet i Sydafrika där vuxna vita män väntar på taxi för endast vita ⁷⁹, nästa bild (bilaga VI) är av en massgrav från Förintelsen med bildtexten att en tysk soldat skjuter en jude med nackskott men de flesta som mördas av nazisterna dödas i gaskamrar ⁸⁰, den sista bilden (bilaga VII) är från Madagaskar och visar barn som ser ut att spela fotboll med bildtexten att enligt barnkonventionen har alla barn rätt att leka och gå i skolan, barnen på bilden kan göra bådadera ⁸¹.

Jag finner att det finns två tydliga trender som går genom samtliga böcker. Bilderna består av barn samt återfinns i en utomeuropeisk kontext. Ingen av bilderna har motiv från Sverige. Endast en bild, från Förintelsen, är från Europa.

Jag menar att urvalet av bilder är ett tydligt uttryck för att himmel- och helvetesdikotomin i allra högsta grad är aktuell i de undersökta textböckerna. Mänskliga rättigheter är problematiska någon annan stans i världen men här i Sverige finns inga problem. Budskapet som sänds ut till läsaren, som också i de flesta fall är barn, är att barn i andra länder kan råka ut för människorättskränkningar men inte barn i svenskt kontext. Om eleven skulle vilja strida för mänskliga rättigheter är det någon annanstans i världen då det som eleven kan tänkas utsättas för i livet inte är människorättskränkningar. Mänskliga rättigheter konstrueras som något som finns långt bort från eleven själv. Långt bort rumsligt och i undantaget som är i europeisk kontext så är långt bort från eleven i tid istället. Kontentan är att mänskliga rättigheter inte är något eleven behöver fundera på eller oroa sig för i sin egen vardag. Det finns även budskap i bildspråket som faller under det enkelriktade paradigmet. Kontentan av att himmel- och helvetesdikotomin är ständigt närvarande i bildspråket blir att också det enkelriktade paradigmet blir tydligt. Människor i andra delar av världen har också rättigheter precis som ”vi” och ”vi” måste hjälpa dem och kämpa för deras rättigheter är budskapet som läroböckerna förmedlar.

⁷⁷ Turesson, 2012, *Samhällskunskap för grundläggande vuxenutbildning* s.67.

⁷⁸ Bengtsson, 2005, *Z-konkret, Samhällskunskap kurs 1b.*, s.250.

⁷⁹ Almgren, Höljelid & Nilsson, 2012, *Reflex 123*, s.135.

⁸⁰ Almgren, Höljelid & Nilsson, 2012, *Reflex 123*, s.136.

⁸¹ Almgren, Höljelid & Nilsson, 2012, *Reflex 123*, s.138.

Jag vill även redogöra för några aspekter av den historieskrivning som finns att läsa om mänskliga rättigheter i primärmaterialet. Två av böckerna, *Samhällskunskap för vuxenutbildning*⁸² och *Z-konkret*, har en uteslutande västerländsk historieskrivning som tidsmässigt börjar 1948. Den tredje av böckerna, *Samhällskunskap 1b*⁸³, har en genomgående västerländsk historieskrivning gällande mänskliga rättigheter men sträcker sig tidsmässigt längre bak och tar avstamp i antikens filosofer och vidare ett nedslag hos upplysningens filosofer och landar sedan i 1948 och FN. Den sista boken går inte i samma fotspår och ger läsaren en helt annan historieskrivning. Delar från antiken, upplysningen och FN finns med men även icke-västerländska historiska perspektiv. Som exempel ges egypternas princip om likhet inför lagen, buddismens respekt för liv, egendom och tänkande samt det muslimska Andalusiens och muslimska Mogulrikets religiösa tolerans och fredliga samlevnad. Budskapet är att FN:s förklaring om de mänskliga rättigheterna speglar element från de olika kulturerna och inte bara de västerländska⁸⁴.

Här visar alltså undersökningen något varierande resultat. Tre av de fyra undersökta böckerna visar tydliga tecken på att det enkelriktade paradigmet där mänskliga rättigheter konstrueras som en genomgående västerländsk tradition och idé. En av de fyra böckerna visar inga tecken på det enkelriktade paradigmet och är mycket mån om visa att mänskliga rättigheter har sitt ursprung i både olika länder, kulturer och religioner.

Jag har i detta kapitel som tar avstamp i kapitlet om mänskliga rättigheter visar att bildspråket ger uttryck för att båda himmel- och helvetesdikotomin samt det enkelriktade paradigmet är närvarande i primärmaterialet. Det enkelriktade paradigmet som syns i historieskrivning är också närvarande i en del av primärmaterialet men inte i alla böcker.

5.3 Integration

Kapiteln om integration handlar generellt om integration, segregation, tolerans, diskriminering och minoriteter. Det första utdraget jag kommer att resonera kring kommer från kapitlet ”Integration” med underrubriken ”Bakgrunden spelar roll”. Texten finns inom ramen för bokens gula rutor vilket enligt inledningen innebär att det är en typ av fördjupning av temat.

Många länder är patriarkala, vilket innebär att männen har större makt än kvinnorna. Sverige är däremot ett jämställt samhälle. Män och kvinnor har samma rättigheter att bestämma och samma

⁸² Turesson, 2012, *Samhällskunskap för grundläggande vuxenutbildning*, s.9 samt s.67.

⁸³ West, 2011, *Samhällskunskap 1b*, s.73.

⁸⁴ Almgren, Höljelid & Nilsson, 2012, *Reflex 123*, s.77 samt s.135.

möjligheter att till exempel utbilda sig. /.../ Att acceptera ett jämställt samhälle kan vara en stor utmaning för invandrade män.⁸⁵

Samhällskunskap för grundläggande vuxenutbildning, 2012.

Till texten hör också en bild på en man bakifrån med mörk hy som lutar sig tillbaka och knäpper händerna bakom huvudet (bilaga VIII). Här behöver vi använda oss av flera av Faircloughs analysverktyg för att förstå vilken typ av verklighet texten konstruerar och hur språkets roll i den processen. Låt oss börja med begreppsdefinitionerna, hur de centrala begreppen ges innehåll. I första meningen definieras ett patriarkat som att män har större makt än kvinnor. Motsatsen till ett patriarkat är enligt texten är ett jämställt samhälle. Vidare definieras Sverige som ett jämställt samhälle eftersom att kvinnor har samma rättigheter att bestämma och t.ex. utbilda sig. Genom denna korta text har alltså en glidning skett från att ha handlat om makt till att handla om rättigheten att vara med och bestämma och t.ex. utbilda sig. Det finns en stor ideologisk skillnad i dessa två hur jämställdhet betraktas. En alternativ tolkning är att författaren definierar det komplexa begreppet makt som rätten att få vara med och bestämma och t.ex. utbilda sig. Även här finns en ideologisk aspekt i att välja att definiera makt på ett sådant vis och får följaktligen konsekvenser för hur andra orättvisa och förtryck analyseras.

Vidare vill jag belysa hur författaren använder sig av hög modalitet i texten. Påståendet att "Sverige däremot är ett jämställt samhälle" är ett typiskt exempel på hög modalitet som inte lämnar något utrymme för tveksamheter eller egna tolkningar hos läsaren. Läroboksgenren i sig arbetar enligt mig med mycket med högmodalitet men detta är av intresse då påståendet hör samman med de ideologiska förställningarna och definitionen av begreppet jag redogjort för ovan samt är ett påstående som inte står oemotsagt i den debatt som förs kring jämställdhet. Slutsatsen om att jämställdhet *kan* vara svårt för invandrade män att acceptera är exempel på en något lägre modalitet pga. av det modala hjälpvärdet *kan*. Denna något lägre sanningsgraden gör dock inte påståendet mindre problematiskt.

Till sist vill jag även visa på hur etos konstrueras i citatet. Språket konstruerar en grupp med två identitetsmarkörer; invandrare och män. Gruppen invandrare konstrueras som en homogen grupp med samma kultur och värderingar. Premissen är att kombinationen invandrare och man har svårt att acceptera jämställdhet till skillnad får vi anta från grupperna icke-invandrade kvinnor och icke invandrade män samt invandrade kvinnor. Det är alltså inte män som grupp efter som att icke invandrade män inte benämns utan det invandrade elementet som är problemet och som konstrueras som en av naturen motståndare till jämställdhet. Författaren

⁸⁵ Turesson, 2012, *Samhällskunskap för grundläggande vuxenutbildning*, s.23

redogör också för föreställningen att gruppen kvinnor per definition är för jämställdhet som av naturen. Gruppen kvinnor tillskrivs alltså vissa värderingar och politiska idéer.

Ett ytterligare exempel jag vill belysa finns inom ramen för kapitlet ”Individen, samhället och kulturen” och inom temat för konflikter mellan etniska grupper och nationalism. Utdraget är i form av en diskussionsfråga som tillhör texten och ser ut som följer:

Finns det en moské i din kommun? Hur ställer du dig till moskéer i Sverige? Hur motiverar du din uppfattning?⁸⁶

Samhällskunskap 1b, 2011.

Här ombeds eleven att ta ställning till moskéer i Sverige. Frågan är formulerad på ett sådant vis att det öppnar för läsaren att föra ett resonemang om huruvida moskéer hör hemma i Sverige eller inte. Värt att notera är att religionsfriheten och rätten att utöva sin religion individuellt eller i grupp befasts i den internationella konventionen om medborgliga och politiska rättigheter under artikel 18⁸⁷. Författaren till textboken lämnar dock utrymme för att ta ställning för och emot detta.

Vidare vill jag även visa på hur transitivitet används i texten. Följande citat kommer från kapitlet ”Individ och identitet” och återfinns under rubriken ”Sysselsättning” vilken behandlar sysselsättningsgraden för utlandsfödda i jämförelse med inrikesfödda.

/.../ etniskt ursprung har stor betydelse för möjligheterna att komma in på svensk arbetsmarknad och få ett stadigvarande arbete.⁸⁸

Reflex 123, 2012.

Detta exempel visar på transitivitet där händelser binds eller inte binds samman med subjekt eller objekt. Påstående i citatet gör agenten passiv och hela processen ”förtingligas”, som något naturligt som bara är. Jämför detta med följande citat som kommer från samma kapitel och handlar om segregation på bostadsmarknaden och varför boendesegregationen uppstår:

Tillgång till information om olika boendemöjligheter kan vara olika. Bostadsförmedlingar och mäklare kan göra ett urval bland befolkningsgrupper när de lämnar information.

⁸⁶ West, 2011, *Samhällskunskap 1b*, s.49.

⁸⁷ ICCPR art.18.

⁸⁸ Almgren, Höljelid & Nilsson, 2012, *Reflex 123*, s.51.

Här finns en aktiv agent beskriver, det sociala fenomenet är i något som bara sker av naturen utan ett resultat av en aktiv aktör, i det här fallet att mäklare och bostadsförmedlare aktivt diskriminering. Det tidigare utdraget om utrikesföddas situation på arbetsmarknaden har naturligtvis kunnat formuleras på samma sätt med en aktiv agent i form av arbetsgivare som diskriminerar och väljer bort utrikesfödda. Skillnaden ligger i om det är den utrikesfödda som inte kommer in eller den inrikesfödda som inte släpper in, vem som är den aktiva i påståendet. Hur författaren väljer att arbeta med transitivitet får stå effekt för hur läsare uppfattar textens innebörd och budskap.

Jag har i detta kapitel visat på hur de språkliga verktygen modalitet, etos, begreppsdefinition och transitivitet samspelar och bygger upp ett helt nät av föreställningar och ideologiska aspekter som finns inbyggt i texten. Jag menar att abolitionistparadigmet är tydligt närvarande i texterna från primärmaterialet som behandlar integration, diskriminering och tolerans. Abolitionsparadigmet handlar om att andra kulturer, traditioner och religioner konstrueras som ett hinder för införlivandet av mänskliga rättigheter och något som måste uttraderas för det goda idealet skall kunna uppfyllas. Det invandrade konstrueras som en homogen grupp och tillskrivs specifika egenskaper som inte går att sammanföra med jämställdhet. ”Det invandrade” måste alltså försvinna för att mänskliga rättigheter skall kunna införlivas. Primärmaterialet frågar också vad läsaren tycker om moskéer i Sverige och sänder därmed ut budskapet att andra religioner eller kulturer är något ”vi” har möjlighet att ta ställning till.

Den höga modaliteten i påstående att Sverige är jämställt visar på att himmel- och helvetesdikotomin även är närvarande i kapitlet om integration. Det svenska i det här fallet konstrueras som felfritt jämställd utan några som helst invändningar.

Slutligen visade jag på hur transitivitet i texten påverkar hur läsaren kan uppfatta budskapet. Etnicitet beskrivs som ett hinder för att komma in på arbetsmarknaden som ett fenomen istället för att beskriva en aktiv aktör och använda begrepp som rasism och diskriminering. Jag menar att det finns drag av abolitionistparadigmet även här eftersom att alla andra aktörer utesluts förutom den med annan etnisk bakgrund konstrueras detta som problemet istället för exempelvis diskrimineringen i sig.

⁸⁹ Almgren, Höljelid & Nilsson, 2012, *Reflex 123*, s.52.

Jag skulle slutligen vilja lägga till även den sista ortodoxin, det enkelriktade paradigmet, på grund av valet av röster, vem det är som talar i texten. Kapitlen om integration handlar i mångt och mycket om att vara ny i det svenska samhället. Genomgående i texterna så är det rösten från det svenska "normen" som talar *om* de som är nya i det svenska samhället. Personen som är ny i det svenska samhället få ingen egen röst utan skrivs alltid om i tredje person. Jag har visat på att i kapitlen om integration finns delar som stämmer väl överens med alla tre kritiska invändningar.

6 Diskussion

Jag har undersökt om det finns några delar i det svenska skolmaterialet som vittnar om att kritiken mot HRE är befogad även i svensk kontext. Jag har alltså medvetet tittat efter specifika inslag som kritikerna lyfter fram som problematiska. Min intention är alltså inte att beskriva textböckerna i sin helhet utan visa på att det finns delar som stämmer överens med den kritik som framförs. Resultatet är inte nödvändigtvis representativt för alla svenska skolböcker och inte heller för alla delar och kapitel av böckerna i mitt primärmaterial.

Resultatet som jag presenterat i analysen har visat att det finns en dominerande diskurs i mina utvalda kapitel textböckerna som stämmer överens med de tre kritiska ortodoxierna som jag presenterat i teoriavsnittet. Himmel- och helvetesdikotomin har exempelvis visats genom bildspråket och genom att det västerländska konstrueras som det goda, moderna och eftersträvansvärda. Det enkelriktade paradigmet har visats genom att demokrati stämplas som något västerländskt och genom urval och historieskrivning. Till sist har även abolitionstparadigmet kommit till uttryck genom att bl.a. det invandrade och islam konstrueras som en motsats och ett hinder för mänskliga fri- och rättigheters införlivande.

FNs Generalförsamlings resolution *Declaration on Human Rights training and education* driver idén om att HRE skall bestå av tre element. Undervisningen skall bedrivas *om, genom* och *för* mänskliga rättigheter. Jag tolkar idén som att det är av stor vikt att undervisningen inte bara handlar om vad mänskliga rättigheter är utan att undervisningen bör handla om värderingar och respekt i syfte att stärka mänskliga rättigheter som koncept världen över. Även regeringens uppdrag till skolan är liknande i den mening att undervisningen skall förmedla respekt, tolerans och förståelse för mänskliga rättigheter som en typ av gemensam referensram.

Jag menar att de resultat jag presenterat i min undersökning är rent av kontraproduktiva för syftet med utbildningen. Jag menar att så som en del av texterna i böckerna är formulerade är direkta motsatsen till vad FN:s intentioner är samt vad skolans uppdrag gällande människorättsundervisning uttryckligen är. Delar av texterna i skolböckerna skapar en tudelad världsbild, konstruerar religion som hinder för mänskliga rättigheter, människor från vissa kulturer tillskrivs egenskaper som gör att de har svårt att acceptera mänskliga rättigheter samt elevens egen omvärld beskrivs som felfri och utan människorättsproblem. Detta för att bara

nämna några exempel. Jag menar att det bör betraktas som ett misslyckande i kampen för mänskliga rättigheter att delar av undervisningen ser ut på det här viset.

Resultatet i min undersökning har varit tämligen entydiga men undantagen, som jag också visat på, finns. Det finns textböcker som i princip inte faller i några av kritikernas uttalade fallgropar och som förmedlar en mer nyanserad bild av omvärlden och av begreppet mänskliga rättigheter. Problematiskt här är att den undervisande läraren själv tillsammans med skolan har mandat att helt själva välja vilka skolböcker som skall användas i undervisningen. Det finns inte heller någon omfattande granskning av skolböcker från skolverkets sida som kvalitetsgranskar de skolböckerna som finns. Variationen, som mitt resultat också visat, i kvalitet blir därmed mycket stor och jag vill rikta stark kritik mot det lotteri som uppstår om vilka böcker eleverna får tilldelade sig i ämnet samhällskunskap. Jag finner inte att det överensstämmer med den jämlika skolan som jag strävar efter och tror på. Vi vet också att klassrummet idag blir allt mindre homogena. Elever med alla typer av kulturell, etnisk och religiös bakgrund möts i svenska klassrum och böcker som konstruerar ett ”vi” och ett ”dom” och som pekar på vissa kulturer och religioner som ett hot mot goda ”västerländska” värderingar är ett stort hot mot den respekt och tolerans som skulle kunna födas i mötet i klassrummet. Om vi föreställer oss ett klassrum med ett antal elever som har en muslimsk bakgrund och som tillsammans med elever med andra religiösa bakgrunder skall diskutera frågan om hur de ställer sig till moskéer i deras hemkommun så förstår vi hur problematiska denna typ av innehåll är. Frågan i sig utan att ens föreställa sig diskussionen efter uppfattar jag som mycket kränkande för elever med den muslimska bakgrunden och inte alls vad den svenska skolan skall stå för.

Förutom den teori jag använt mig av bestående av tre ortodoxier så skulle jag vilja framför ytterligare en kritik mot hur primärmaterialet hanterar och konstruerar begreppet mänskliga rättigheter. Det går till viss del hand i hand med en del av den kritik jag tidigare presenterat men omfattar en ytterligare dimension. Jag menar att mänskliga rättigheter i svenska läroböcker ständigt skriver bort ämnet från eleven själv, att mänskliga rättigheter konstrueras som något som är långt bort från eleven själv och elevens vardag. Detta tar sig i uttryck på flera olika sätt. Dels som jag belyst tidigare i mitt arbete, genom att mänskliga rättigheter i textböckerna placeras någon annan stans i världen. Böckerna är skrivna för elever inom det svenska skolväsendet men alla människorätsfrågor placeras rumsligt så långt bort från eleven som möjligt. Jag har även visat på att de få gånger mänskliga rättigheter placeras rumsligt närmare eleven, i exempelvis europeisk kontext, så refereras det till en historisk händelse vilket placerar frågan långt bort från eleven tidsmässigt. Författarna till textböckerna väljer att inte ta avstamp i människorätsfrågor som ligger nära eleven och som finns i elevens vardag och omedelbara

närhet. Barnkonventionen som rimligtvis borde vara en lämplig utgångspunkt för människorätsfrågor ur ett barns perspektiv används sällan. När barnkonventionen nämns är det i en ”katastrofkontext” med svältande barn i flyktingläger och dylikt. Åter igen placeras aktuella människorätsproblem så bort från eleven som möjligt.

Jag finner det oerhört problematiskt att skolböckerna ser ut på det här viset och ständigt placera människorätsfrågor bortom eleven själv. Eleven i dessa sammanhang konstrueras därigenom som passiv menar jag. Människorätsfrågor rör inte eleven i sin vardag och eleven kan inte heller direkt påverka dessa frågor eftersom att de, enligt skolböckernas konstruktion, är bortom elevens räckhåll. Det här draget som jag menar är vanligt i svenska skolböcker och i svensk undervisning är problematiskt därför att det är direkt kontraproduktivt gentemot FNs deklaration gällande HRE. Undervisning *för* mänskliga rättigheter syftar till att stärka människor att utöva deras egna rättigheter samt respekten för andras rättigheter. Konstruktionen av den passiva eleven och mänskliga rättigheter någon annan stans i världen står i direkt motsats till FNs uttalade syfte med undervisningen, eleven bör ha svårt att ta tillvara på *sina* rättigheter när hen inte vet vilka de är och att de egentligen finns i hens omedelbara närhet. Jag menar också att det kan finnas ett problem i att Sverige konstrueras som problemfritt då det riskerar att ge eleven en okritisk blick på det egna samhället.

Jag menar att det är viktigt att fundera över vad det gör med frågorna att de placeras så långt bort. Hur kommer eleven att ta med sig begreppet och respekten för mänskliga rättigheter ut i livet när undervisningen ser ut på det här viset? Hur påverkas elevens bild av mänskliga rättigheter och elevens attityder gentemot mänskliga rättigheter?

Till de tre ortodoxierna som undersökningen utgick ifrån, *himmel- och helvetesdikotomin*, *det enkelriktade paradigmet* och *abolitionistparadigmet* vill jag därför lägga till en ytterligare dimension i kritiken mot hur människorätsundervisningen genomförs med grund i läromedlen. Låt oss kalla denna dimension för *passivitetsparadigmet*, det innebär att undervisningen placerar alla människorätsfrågor utom räckhåll för eleven. Min undersökning är utförd i svensk kontext och därav är mitt tillägg till kritiken eventuellt endast gångbart i just denna kontext. En möjlig förklaringsmodell för passivitetsparadigmet är Sveriges kollektiva självbild som ett land med mycket gott och fläckfritt människoprotokoll in samt även bilden om frånvaron av en kolonial historia i Sverige. Jag vill tillägga att jag inte menar att undervisningen om mänskliga rättigheter och omvärlden ska ske endast med utgångspunkt där eleven befinner sig och i svensk kontext. Detta skulle naturligtvis riskera att utvecklas till att förmedla en mycket etnocentrisk världsbild vilket inte heller är eftersträvansvärt. Det jag efterfrågar är en balans däremellan.

7 Sammanfattning

Jag har valt att undersöka om kritiken som riktas mot undervisningen om mänskliga rättigheter från olika delar av världen är applicerbar även i svensk kontext. Som primärmaterial har jag använt mig av textböcker som används för undervisning inom ämnet samhällskunskap. Till hjälp för att dekonstruera texterna i primärmaterial har jag använt mig av Faircloughs diskursanalys och framförallt de lingvistiska verktyg som Fairclough presenterar. Jag har plockat isär texten och med hjälp av de språkliga verktygen ordval, begreppsdefinition, etos, transitivitet och modalitet analyserat hur texten byggs upp och vilka budskap och ideologiska föreställningar som finns inbyggda i böckerna. Efter att texten monterats ned med hjälp av de språkliga verktygen har jag applicerat den framförda kritiken på resultatet för att undersöka om teorin är giltig för mitt primärmaterial. Himmel- och helvetesdikotomin har visats bl.a. genom att det västerländska konstrueras tillsammans med begrepp som moderna och demokrati samt att det svenska samhället konstrueras som fläckfritt i förhållande till mänskliga rättigheter. Det enkelriktade paradigmet har kommit till uttryck genom bl.a. historieskrivning och urval av illustrationer. Slutligen har abolitionistparadigmet visats genom att andra kulturer och traditioner än det västerländska har konstruerats som motsats och hinder för mänskliga rättigheter.

Jag har i arbetet visat att det finns drag av alla tre ortodoxier som jag samlat kritiken inom i de svenska textböckerna. Jag har även presenterat ett ytterligare förslag på ortodoxi, passivitetsparadigmet, att inkludera i det kritiska ramverket som jag finner relevant och viktigt för att förstå hur begreppet mänskliga rättigheter konstrueras i skolmaterial.

För vidare forskning menar jag att det finns mycket som kan och bör undersökas gällande mänskliga rättigheter i förhållande till det svenska skolväsendet. Jag noterar att många frågor som är människorättsfrågor i grunden inte porträtteras som sådana i textböckerna. Ett exempel på en sådan fråga är diskriminering som aldrig nämns tillsammans med begreppet mänskliga rättigheter men som allt som oftast har ett eget kapitel i samhällskunskapsböckerna. Jag finner det intressant *vad* som porträtteras som människorättsfrågor och inte, *varför* det ser ut på det visat och hur det påverkar frågorna i sig. Jag efterlyser även mer forskning och skolböcker och det faktum att det i princip saknas granskning av material som används i skolan och att skolan själv kan välja fritt. Bortom skolans värld finner jag det intressant att undersöka hur HRE

kommer till uttryck i samhället. HRE är något som skall existera även utanför det svenska skolväsendet, gentemot samhällsmedborgare i allmänhet. Staten har ansvaret men min uppfattning är att ansvaret stundtals lämpas över på NGOer som utbildar. Idag med en stor invandring är det också så att många människor kommer hit senare i livet och spenderar därför inte nio eller fjorton år i det svenska skolsystemet, då blir människorätsutbildning av ännu större vikt i samhället. Jag finner att frågor gällande HRE bortom skolväsendet är tämligen outforskade, speciellt inom en svensk kontext.

Referenser

Primärkällor

- Almgren, Hans, Stefan Höljelid & Erik Nilsson, 2012, *Reflex 123, Samhällskunskap för gymnasieskolan*, 1:a uppl., Gleerups Utbildning AB, Malmö.
- Bengtsson Bengt-Arne, 2005, *Z-konkret, Samhällskunskap kurs 1b.*, 3:e uppl., Liber AB, Stockholm.
- Turesson, Martin, 2012, *Samhällskunskap för grundläggande vuxenutbildning*, 1:a uppl., Capensis förlag AB, Falköping.
- West, Daniel, 2011, *Samhällskunskap 1b*, 1:a uppl., Liber AB, Stockholm.

Litteratur

- Al-raweesh, Fuad, 2013, "Human Rights and Human Rights Education: Beyond the conventional approach" *In Factis Pax*, vol.7, no.1, pp. 38-58.
- Bajj Monisha, 2011, "Human Rights Education: Ideology, Location and Approaches" *Human Rights Quarterly*, vol.33, no.2, pp.481-508.
- Beath, Tania, Tracy Holland & Paul Martin, 1999, "How can Human Rights Education contribute to peacebuilding?", *Current Issues in Comparative Education*, vol.2, no1.
- Casidy, Claire, Richard Brunner & Elaine Webster, 2014, "Teaching Human Rights, All hell will break loose!", *Education, Citizenship and Social Justice*, vol.9, no.1, pp.38-58.
- Cosh, Joanne, 2014, "The Dominant Discourse of Human Rights Education: A Critique", *Journal of Human Rights Practice*, vol.6, no.1, pp. 89-114.
- Fairclough, Norman, 1989, *Language and Power*, Longman Group UK Limited, Singapore.
- Fairclough, Norman, 1992, *Discourse and Social Change*, MPG Books Group, Storbritannien.
- Fairclough, Isabela & Norman Fairclough, 2012, *Political Discourse Analysis – A Method for advanced students*, Book Now Ltd, London.
- Khja-Moolji, Shenila, 2014, "Producing neoliberal citizens: critical reflections on human rights education in Pakistan", *Gender and Education*, vol.26, no.2, pp. 103-118.
- Mattlr, Jörgen, 2008, *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995-2005)*. Studia Didactica Upsaliensia 1, Uppsala.

- Meyer, John W, Patricia Bromley & Francisco O. Ramirez, 2010, "Human Rights in Social Science Textbooks: Crossnational Analyses, 1970-2008", *Sociology of Education*, vol.83, no.2, pp. 111-134.
- Mihr, Anja, 2009, "Global Human Rights Awareness, Education and Democratization" *Journal of Human Rights*, vol.8, no.8, pp.177-189.
- Mihr, Anja & Hans Peter Schmitz, 2007, "Human Rights Education (HRE) and transnational activism" *Human Rights Quarterly*, vol.29, no.4, pp.973-993.
- Okafor, Obiora Chinedu & Shedrak C. Agbakwa, 2001, "Re-Imagining International Human Rights Education in Our Time: Beyond Three Constitutive Orthodoxies", *Leiden Journal of International Law*, vol. 14, no. 3, pp. 563-590.
- Rapoport, Anatoli, 2010, "We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education" *Education, citizenship and social justice*, vol.5 no.3. pp.179-190.
- SFS 2010:800. Skollagen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket 2011, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2012, *Läroplan för vuxenutbildning 2012*, Stockholm: Skolverket
- Skolverket, 2012, Ämnesdidaktiskt forskning om samhällsorienterade ämnen, <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/so-amnen> [hämtad 2015-12-01]
- Struthers, Alison E.C., 2015, Human rights educations: Educating about, through and for human rights" *The International Journal of Human Rights*, vol.19, no.1, pp. 53-73.
- Tibbitts, Felisa, 1994, "Human Rights Education in Schools in the Post-Communist context", *European Journal of Education*, vol.29, no.4, pp.363-376.
- Tibbitts, Felisa, 2002, "Understanding what we do: Emerging models for human rights education", *International Review of Education*, vol.48, no.3-4, pp.159-171.
- Tibbitts, Felisa, 2005, "Transformative learning and Human Rights Education: taking a closer look", *Intercultural Education*, vol.16, no.2, pp.107-113.
- Universal Declaration of Human Rights, UN Doc. A/RES/217 (III), 10 December 1948, art.26.
- United Nations International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, UN Doc. NUMMER 16 December 1966, art. 13.

United Nations Convention on the Rights of the Child, UN doc., NUMMER, 20 November 1989.

United Nations Decade for Human Rights Education, UN Doc. A/RES/49/184, 23 December 1994.

United Nations Declaration on Human Rights Education and Training, UN doc. A/Res/66/137, 2011.

Wahl, Rachel , 2013, "Policing, Values and Violence: Human Rights Education with Law Enforcers in India", *Journal of Human Rights Practice*, vol.5, no.2, pp. 220-242.

Winter Jørgensen, Marinne & Louise Philips, 2000, *Diskursanalys som teori och metod*, Eurographic Danmark A/S, Danmark.

Bilagor

Bilaga I

alla dess former skall vara förbjudna.

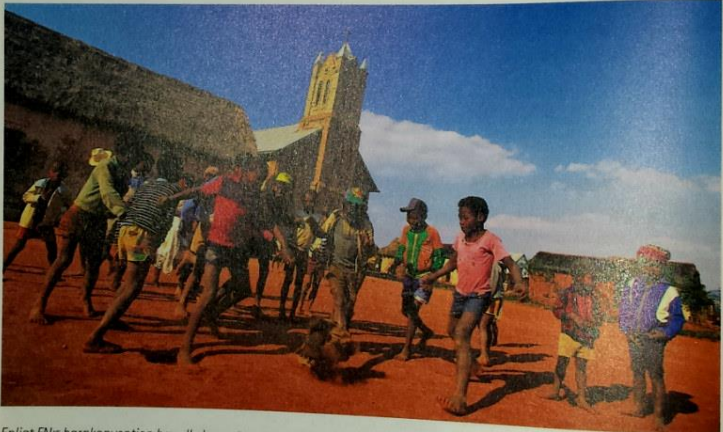
Artikel 5
Ingen får utsättas för tortyr eller grym, omänsklig eller förnedrande behandling eller bestraffning.

Artikel 11
Var och en som är anklagad för brott har rätt att betraktas som oskyldig till dess att hans eller hennes skuld lagligen har fastställts vid en offentlig rättegång, där personen åtnjuter alla rättssäkerhetsgarantier

lande ersättning som ges till eller henne och hans eller hennes familj en människovärdig tillvaro och som vid behov kan kompletteras med andra medel för socialt skydd.

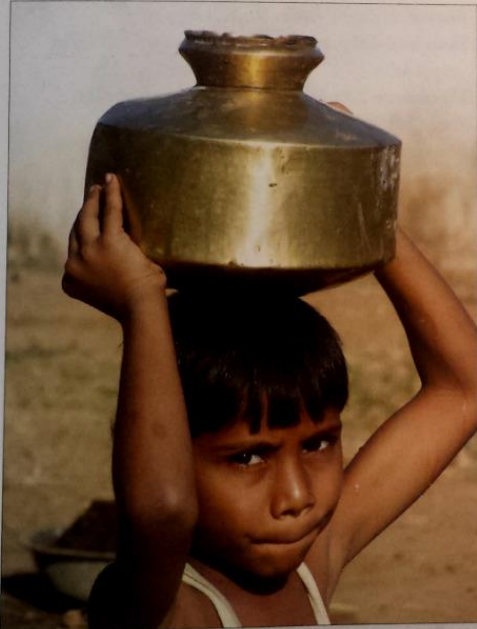
4. Var och en har rätt att bilda och ansluta sig till fackföreningar för att värna sina intressen.

Artikel 24
Var och en har rätt till vila och fritid, innefattande skälig begränsning av arbetstiden samt regelbunden betald ledighet.



Enligt FN:s barnkonvention har alla barn rätt att leka och gå i skola. De här barnen i staden Berangotra på Madagaskar kan göra båda.

Bilaga II



frihetsförordningen
Den fjärde grundlag
är en mycket kort te
kungakronan går i
äldsta barnet.
Eftersom grundla
att ändra på dem. C
lag måste den fatt
varje beslut måste
kan det svenska fol
vill ändra grundlag
slag till ändringar
vanlig lag räcker de
och regering).

Deklaration Ett d
och som fastslår v
Egendom Det ma
Stämman överens F
leda till konflikt.
Yttrandefrihet Fri

En indisk pojke hämtar vatten. Han och alla andra människor har samma mänskliga rättigheter enligt FN:s deklaration från år 1948.

Bilaga III

...ska följa. Folkkränten innehåller också en särskild Barnkonvention om barns mänskliga rättigheter som de flesta medlemsstater har skrivit på. Utöver den innehåller folkkränten bland annat regler för hur länder får behandla varandra i krig.

Att det finns dokument som säger vad varje mänskiska har rätt till är bra, men tyvärr räcker det inte med enbart dokument. Länderna som har skrivit på dokumenten måste också följa dem. FN måste dessutom kunna "straffa" länder som inte gör det. Annars kommer världen aldrig att nå millenniemålen.

FN:s generalförsamling har ett utskott för mänskliga rättigheter som träffas en gång om året och bedömer situationen i olika länder. De kan dock bara peka ut brott mot mänskliga rättigheter som sker i olika länder. Om FN ska sätta in soldater i ett land kan bara säkerhetsrådet fatta beslut om det.

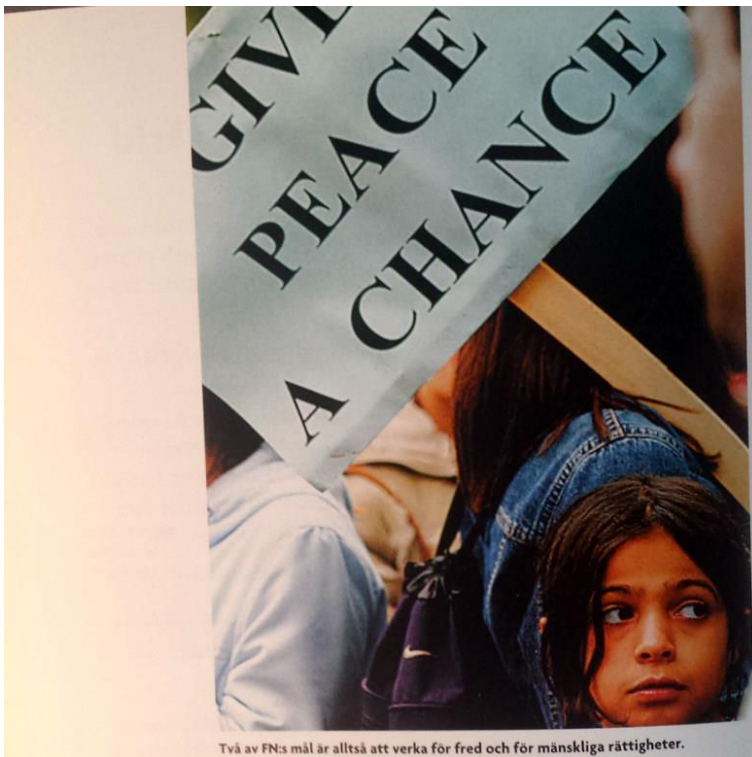
domstolens föregångare som domne tyska nazisteadare för deras brott mot mänskliga rättigheter efter andra världskriget. Det är domstolar kopplade till Haag som just nu arbetar för att ta reda på vem som hade ansvaret för några nutida folk mord. Det gäller Kambodja på 1970-talet, före detta Jugoslavien och Rwanda på 1990-talet, Sierra Leone sedan år 1996 samt mordet på Libanons president Rafiq Hariri år 2005. Ett problem med FN:s domstolar är att de största och mäktigaste länderna hittills aldrig har behövt stå till svars för sina handlingar. USA och Ryssland är två tydliga exempel.

Konvention Ett avtal som ett lands regering har ansvar för att följa om de skriver på det.
Stå till svars Ta ansvar för sina handlingar, t.ex. i en domstol.



Flicka i flyktingläger. Enligt Barnkonventionen ska flyktingbarn skyddas. De har också rätt till trygghet, sjukvård och utbildning. Finns de sakerna för den här flickan och andra flyktingbarn?

Bilaga IV



Två av FN:s mål är alltså att verka för fred och för mänskliga rättigheter.

Bilaga V

DEMOKRATI OCH DIKTATUR 135



En bild från apartheidsystemets Sydafrika. Rasåtskillnadspolitikens tillämpades konsekvent på alla områden. Olika taxiköer för vita och icke-vita var en av de lindrigare formerna av apartheid.

kan bryta mot. Man behöver bara gå till sig själv för att förstå att det finns etiska regler som alla borde leva upp till.

Men det var först på 1700-talet som idén om alla människors grundrättigheter började diskuteras på allvar. Voltaire [vølte:'r] och andra upplysningsfilosofer betonade tolerans och framförde idén om alla människors lika värde, oavsett hudfärg, kön och social tillhörighet. De här idéerna skrevs sedan ned i den amerikanska självständighetsförklaringen 1776: "that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness". Det är


Bilaga VI

En bild av Förintelsens Tyskland före 1945. En tysk soldat skjuter en jude med ett nackskott. De allra flesta som mördades av nazisterna döddes i gaskamrar.

läta, utan skydda var och vid en fri utövning av sin religion, såvitt han därigenom icke störer samhällets lugn eller allmän förargelse åstadkommer. Konungen [dvs. regeringen] låte en var bliva dömd av den domstol varunder han rätteligen hör och lyder."

Under 1800-talet skedde stora framsteg när det gällde mänskliga fri- och rättigheter i stora delar av världen. Slaveriet och träldomen avskaffades i USA och i Ryssland. Arbetarna och kvinnorna kämpade sig successivt till större rättigheter. Finland blev Europas första land med kvinnlig rösträtt 1906, i Sverige fick kvinnorna rösträtt först 1919–21.

Före och under andra världskriget begicks fruktansvärda brott mot de mänskliga rättigheterna av nazister i Tyskland och i de tyskerövrade länderna. Men också i Stalins Sovjetunionen skedde våldsdåd med miljontals offer. Demokratin och skyddet av de mänskliga fri- och rättigheterna firade därför triumfer när nazismens Tyskland kapitulera- de, men också när kommunistsystemet upphörde i Europa 1989. En annan milstolpe var när det rasistiska apartheidsystemet i Sydafrika raserades.



Bilaga VII

Mänskliga rättigheter

"Alla människor är födda fria och lika i värde och rättigheter. De har utrustats med förnuft och samvete och bör handla gentemot varandra i en anda av gemenskap."

Så inleds FN:s allmänna deklaration om de mänskliga rättigheterna. Deklarationen antogs av FN:s generalförsamling år 1948. Anledningen var att det fanns en stark vilja hos många av världens länder att skapa en gemensam anda av demokrati och ömsesidig förståelse efter det enorma lidande som både det första och det andra världskriget orsakat.




I många delar av världen är det långt ifrån självklart att barnen får lära sig läsa, skriva och räkna. Här 70 glada klasskamrater i Nairobi, Kenya.

72 DEMOKRATI OCH DIKTATUR

Bilaga VIII

RATION _____ 23



Integration är inte alltid så lätt. Män, som är vana att försörja sina familjer, kan uppleva att det är väldigt jobbigt att inte hitta arbete i Sverige.

Männens integration

Många länder är patriarkala, vilket innebär att männen