



LUND UNIVERSITY

Självklart och oklart

Mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i gymnasieskolan

Nilsson, Frida L

2022

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Nilsson, F. L. (2022). *Självklart och oklart: Mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling (monografi), Mänskliga rättigheter]. Avdelningen för mänskliga rättigheter, Historiska institutionen, Lunds universitet.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Självklart och oklart

Mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i gymnasieskolan

FRIDA L. NILSSON

HUMANISTISKA OCH TEOLOGISKA FAKULTETERNA | LUNDS UNIVERSITET



Självklart och oklart

Mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i gymnasieskolan

Frida L. Nilsson



LUNDS
UNIVERSITET

DOCTORAL DISSERTATION

Doctoral dissertation for the degree of Doctor of Philosophy (PhD) to be defended publicly at the Joint Faculties of Humanities and Theology at Lund University, on October 7th at 13.15 in LUX C126, Helgonavägen 3, 223 50, Lund, Sweden.

Faculty opponent
Professor Ann Quennerstedt

Organization LUND UNIVERSITY Joint Faculties of Humanities and Theology		Document name DOCTORAL DISSERTATION
Author: Frida L. Nilsson		Date of issue 22-06-2022
		Sponsoring organization
Title and subtitle Självklart och oklart – Mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i gymnasieskolan		
Abstract In 2011, human rights were introduced in the Swedish school national curriculum and subject syllabi. But what do teachers and students talk about when they talk about human rights? By examining rights language in national curricula, textbooks and teachers' and students' speech, the study shows how human rights are created as content through a meaning-making cultural translation process - vernacularisation. The research design was empirically driven and the study's theoretical concepts emanate from the analysis. By developing and using the concept of "associative rights language" and the concept pair interpersonal and institutional human rights perspective, the thesis takes on the complexity in analysing human rights as subject matter in the Swedish upper secondary school. The analytical tool associative rights language is constructed to locate human rights language within speech and text that does not explicitly mention the term human rights. The concept pair of interpersonal and institutional human rights perspective captures a relation which lies at the core of human rights – the relation between the rights-holder and the duty-bearer. The understanding of the individual person as a moral and, in some senses, legal duty-bearer forms the interpersonal perspective, while the emphasis on institutions and the state as duty-bearer of human rights constitutes the institutional perspective. The concept pair should not be understood as binary, but as showing dimensions in perceptions of the duty-bearer/rights-holder relation. The Swedish upper secondary school as an institutional rights culture has a distinctive rights language. The rights language in schools is shaped by the educational policy context and by the actors who participate in the dissemination of knowledge, such as textbooks, teachers and students, and external organisations and agencies working for human rights. Human rights as content is flexible and elusive; it covers complex meanings and contexts. The use of rights language is situational and the different dimensions of the associative rights language are thus more or less dominant depending on the topic. The human rights language consolidates and expands the already existing conceptions of interpersonal responsibility that exist in the fundamental values, in the school's democratic mission, and in the juridified understanding of relations in school and society at large. This study shows that the rights language can encompass different ways of conceptualizing human rights as content. If the purpose of teaching about human rights is to create systematic knowledge about human rights as a contested historical, moral, legal and political equality project, it is necessary that the implicit content of human rights is complemented with explicit rights terminology.		
Key words human rights, human rights education, rights language, vernacularization, duty-bearer mänskliga rättigheter, gymnasieskola, rättighetsspråk, kunskapsinnehåll, skyldigheter		
Classification system and/or index terms (if any)		
Supplementary bibliographical information		Language: Swedish
ISSN and key title		ISBN: 978-91-89415-21-8
Recipient's notes	Number of pages 318	Price
	Security classification	

I, the undersigned, being the copyright owner of the abstract of the above-mentioned dissertation, hereby grant to all reference sources permission to publish and disseminate the abstract of the above-mentioned dissertation.

Signature



Date 2019-05-20

Självklart och oklart

Mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i gymnasieskolan

Frida L. Nilsson



LUNDS
UNIVERSITET

Omslag från Unsplash av Pawel Czerwinski

Baksidesbild: Elin Nilsson

Copyright Frida L. Nilsson, 2022

Humanistiska och Teologiska fakulteterna

Historiska institutionen

Avdelningen för Mänskliga rättigheter

ISBN 978-91-89415-21-8 (tryck)

ISBN 978-91-89415-22-5 (digitalt)

Printed in Sweden by Media-Tryck, Lund University, Lund 2022



Media-Tryck is a Nordic Swan Ecolabel certified provider of printed material. Read more about our environmental work at www.mediatryck.lu.se

MADE IN SWEDEN 

Till min familj

Innehållsförteckning

1	Introduktion	11
	Syfte och forskningsfrågor	13
	Disposition	16
2	Mänskliga rättigheter som utbildningsinnehåll	21
	Mänskliga rättigheter som situerat utbildningsinnehåll	22
	Mänskliga rättigheter i skolan som forskningsobjekt	25
	Externa aktörer och skolans människorättsundervisning	35
	Sammanfattning	38
3	Att undersöka mänskliga rättigheter i lokal kontext: Teoretiska verktyg	41
	Empiridrivna teori och forskningsdesign	42
	Skapandet av rättighetsfrågor i skolan –vernakularisering	44
	Auktoritativa texter – vernakularisering som förhandling mellan standard och kontext	51
	Associativt rättighetsspråk och rättighetsterminologi	57
	Interpersonella och institutionella uppfattningar om skyldigheter	60
	Sammanfattning	69
4	Material och metoder: Vernakularisering i en institutionell rättighetskultur	73
	Läroplaner	76
	Läroböcker	77
	Intervjuer som källmaterial: Utsagor, kontext och tolkning	80

5	Rättighetsspråk i gymnasieskolans läroplaner 1970–2011	95
	Kort bakgrund – startpunkt, brytpunkt, genombrott	96
	Läroplanernas rättighetsspråk och skyldighetsbäraren i fokus	100
	Lgy 70 – Läroplanen för den nya gymnasieskolan	101
	Lpf 94 – Värdegrunden introduceras	105
	Gy 2011 – ”mänskliga rättigheter” introduceras	112
	Mänskliga rättigheter i ämnesplanerna	116
	Sammanfattning	120
6	Rättigheter i läroböcker: konkurrens om rättighetsspråket	123
	Tryckta läroböcker som auktoritativa källor	124
	Mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i läroböcker i samhällskunskap och historia	127
	Samhällskunskap: Mänskliga rättigheter som rättighetstema	131
	Historia: Makt och rättigheter genom tiderna	153
	Sammanfattning: Rättighetsspråk och rättighetsteman i samhällskunskap och historia	179
7	Lärare som översättare: Att navigera rättighetsuppdrag	183
	Att balansera rättighetsuppdrag: Lärares förståelse av sig själva som skyldighetsbärare i skolan	184
	Mänskliga rättigheter som kunskapsuppdrag – lärares förståelse av mänskliga rättigheter som innehåll	186
	Fostran och den öppna diskussionen som rättighetsuppdrag	190
	Externa aktörer i skolan och undervisning om mänskliga rättigheter	197
	Sammanfattning	208
8	Mänskliga rättigheter och rättighetsspråkets betydelse	211
	Mänskliga rättigheter mellan raderna: Det associativa rättighetsspråket i tal	212
	Värdegrunden som lokalt rättighetsspråk	218
	Rättighetsterminologins funktion: Feminism, jämställdhet och kvinnorätt	225
	Sammanfattning	230

9	Mänskliga rättigheter: demokrati, aktörskap och problem	233
	Mänskliga rättigheter och den opålitliga politiken:	
	Majoritetsbeslut, demokrati och kollektivt aktörskap	234
	Mänskliga rättigheter och universalism: Att problematisera oförytterliga värden	243
	Att verka för mänskliga rättigheter: Påverkan, engagemang och skyldigheter	248
	Sammanfattning:	260
10	Mänskliga rättigheter – självklart, oklart, problematiskt och viktigt	263
	Att studera mänskliga rättigheter som kunskap:	
	vernakularisering och det associativa rättighetspråket	264
	Empiriska teman i källmaterialet: Interpersonellt och institutionellt	265
	Rättighetspråket i en historisk och utbildningspolitisk kontext	267
	Rättighetspråket i läroböcker	268
	Elever och lärare i samtal om mänskliga rättigheter	270
	Mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll:	
	ett kunskapsområde i danande	276
	Summary	281
	Källor och litteratur	295
	Källor	295
	Litteratur	296
	Bilagor	313
	BILAGA I – Intervjuguiden för lärare	313
	BILAGA II - Intervjuguiden för elever	317

Förord

Jamaica Kincaid skrev om odlande: Det är ”rader av tvivel på rader av tvivel”. Det har även gällt min avhandlingsprocess och mitt skrivande. Nu går mina rader av tvivel till tryck och tvivlet är därmed uppsagt.

Även om raderna i boken är mina, hade avhandlingen aldrig varit möjlig utan ett stort antal personer. Jag vill först och främst uttrycka min djupaste tacksamhet till de lärare och elever som deltagit i studien. Tack för att ni ställde upp!

Mina handledares ansträngningar för att å ena sidan få mig att hålla kursen och å andra sidan låta mig finna min egen väg har varit avgörande för mitt arbete. Tack Lena Halldenius för din intellektuella skärpa och ditt stöd under alla dessa år. Tack Andreas Tullberg för din förmåga att få mig att artikulera mina argument, för din skoningslösa entusiasm och alltid öppna dörr. Tack till Christoffer Collstedt för att du var med och kickade igång avhandlingen. Jag vill också uttrycka min tacksamhet till Linde Lindkvist för din insiktsfulla och generösa läsning av mitt råmanus i sluttampen. Ditt goda omdöme kan inte överskattas. Stort tack till Lina Sturfelt – i närmare femton år har du varit min akademiska förebild.

Tack till alla er nuvarande och tidigare kollegor på Historiska institutionen och avdelningen för mänskliga rättigheter, inklusive doktorandkollektivet, som gjort att jag sett fram emot vår vardag tillsammans på LUX. Speciellt tack till Dan-Erik Andersson, Olof Beckman, Therese Boje-Mortensen, Eric Brandstedt, Anna Bruce, Martin Ericsson, Cathrine Felix, Jessica Kareseit, Andrea Karlsson, Björn Lundberg, Christine Malm, Rouzbeh Parsi, Kristina Robertsson, Henrik Rosengren, Miia Halme-Toumisaari, Ida Scherman och Anna Walette.

Katarina Blennow, Janna Lundberg och Maria Rosén, tack för stimulerande intellektuella utbyten! Särskilt tack riktar jag till Malin Arvidsson, Emma Severinsson, Emma Sundkvist, Lisa-Marie Teubler och Karin Zackari för stöd i allt det som är en doktorands tillvaro. Tack också till Emelie Lantz. Hade vi delat arbetsrum hade denna avhandling aldrig blivit klar. Tack kära vänner utanför universitetets väggar, för outsinligt pepp, kattvaktande och korrläsning.

Jag vill också tacka min älskade familj, och allra mest Jens, för att jag haft ert stöd hela vägen. Denna boken är till er.

Kairo, en tidig morgon i maj 2022.

1 Introduktion

“Alla människor är födda fria och lika i värde och rättigheter” stod det på t-shirten som läraren hade på sig. Det var min första intervju för studien. Vi satt i en något dystert källarlokal utan fönster och pratade och vid ett tillfälle pekade han på t-shirten. Mänskliga rättigheter, sa han, är mer än det som står här. Läraren som pekade på sin t-shirt visade redan då själva kärnan i den här studien: Mänskliga rättigheter som på samma gång något enkelt och självklart och samtidigt svårgripbart, som kan omfatta mer än det nedskrivna eller klart utsagda.

I läroplanen från 2011 introducerades mänskliga rättigheter som undervisningsinnehåll i den svenska gymnasieskolan. De övergripande målen och riktlinjerna i gymnasieskolans läroplan slår fast att elever ska utveckla ”kunskaper om de mänskliga rättigheterna” samt att varje elev ska kunna ”...göra medvetna ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar samt personliga erfarenheter.”¹ Mänskliga rättigheter förväntas därmed genomsyra all undervisning och har formulerats som kunskapsinnehåll i ämnesplanerna för historia och samhällskunskap.

Skolan har enligt den nuvarande skollagen och läroplanen två rättighetsuppdrag – att se till att rätten till utbildning tillgodoses samt att utbilda unga människor om att de har mänskliga rättigheter och hur de kan använda dem. Det förstnämnda, barns och unga människors rättigheter till och i utbildning i Sverige, är välbeforskat.² Forskning om det andra uppdraget –

¹ Läroplan Gy2011.

² Det finns fler dimensioner och perspektiv att undersöka vad gäller rätten till utbildning. För forskning om rätten till likvärdig utbildning, såväl mellan skolor som olika typer av elevgrupper, se Englund, Tomas och Ann Quennerstedt (red.) *Vadå likvärdighet?: Studier i utbildningspolitisk språkavvändning*. Göteborg: Daidalos, 2008. Om social ojämlikhet och rätten till utbildning, se tex ”Jämlikhet i möjligheter och utfall i den svenska skolan”, Rapport 2020:7, Institutet för Arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering, 2020, Behtoui, Alireza och Anders Neergaard. “Social Capital and the Educational Achievement of Young People in Sweden.” *British Journal of Sociology of Education*, vol. 37, nr 7, (2016): 947–969.

mänskliga rättigheter som innehåll och kunskap i skolan – är förhållandevis nytt i svensk forskning. När jag påbörjade denna studie saknades en diskussion om mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i svensk forskning. Forskning som berörde mänskliga rättigheter som kunskap gjorde det inom ramen för andra områden, som exempelvis demokratiundervisning. Sedan dess har emellertid mänskliga rättigheter kommit att bli föremål för intresse inom skolforskningen. Utbildningsinnehållet är en mycket viktig del i att uppfylla rätten till utbildning, menar forskare på barnrättsområdet.³ De senaste åren har också svenska studier undersökt mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i grundskolan och i förskolan.⁴ En av de senaste undersökningarna visar att lärare undervisar om mänskliga rättigheter för att ge eleverna sociala förmågor – att lära sig att samarbeta och respektera varandra. Lärare saknade dock utbildning och kunskap om mänskliga rättigheter.⁵ Samtidigt beskrivs skolkultur, lärares kunskap, inställning till barns rättigheter och egna erfarenheter som avgörande för utfallet

Harling, Martin. *Välja vara: En studie om gymnasieval, mässor och kampen om framtiden*. Linköping: Linköpings universitet, 2017. Om rättigheter i utbildning, se t.ex. ”Sverige, skolan och de fem nationella minoriteterna: Från monokulturalitet och enspråkighet till interkulturell pedagogik och social rättvisa.” *Perspektiv på interkulturalitet, Södertörn Studies in Education*, Södertörns högskola (2020): 85–109. Om elevers påverkan och inflytande i skolan, se t.ex. Öhrn, Elisabet. *Att göra skillnad: en studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag*. Göteborg: Göteborgs universitet, 2005. Om rätten till utbildning för barn med särskilda behov, se van Kessel, Robin, et al. “Autism and the Right to Education in the EU: Policy Mapping and Scoping Review of Nordic Countries Denmark, Finland, and Sweden.” *Molecular Autism*, vol. 10, nr 44 (2019). För en översikt över internationell forskning med fokus på barns och ungas rättigheter, se Quennerstedt, Ann och Zoe Moody, “Educational Children’s Rights Research 1989–2019: Achievements, Gaps and Future Prospects.” *The International Journal of Children’s Rights*, 28, 1 (2020): 183–208.

³ Se exempelvis Struthers, Alison. *Educating About, Through and For Human Rights in English Primary Schools: a failure of education policy, classroom practice or teacher attitudes?* University of Warwick, School of Law, Social Sciences Department, 2015. Quennerstedt, Ann. ”Education and children’s rights”. I *Routledge International Handbook of Children’s Rights Studies*. Routledge, 2015. E-resurs.

⁴ Se mer om forskningsmiljön Örebro skolan i kapitel 2.

⁵ Brantefors, Lotta, ”Mänskliga rättigheter som innehåll i undervisningen – en didaktisk analys av rättighetsundervisningen i två klasser.” *Nordisk tidskrift för allmän didaktik*, vol 4, nr 2, (2018): 17–35. Denna studie ligger i linje med resultat från en tidigare internationell studie om implementering av barns rättigheter i grundskolor. Den tidigare studien lyfter dock fram att Sverige har lärarfortbildningar om mänskliga rättigheter, vilka i den studien ses som kompensande. Se Jerome, Lee et al. *Teaching and learning about child rights. A study of implementation in 26 countries*. Queen University Belfast och Unicef, 2015. E-resurs.

av undervisningen om mänskliga rättigheter.⁶ Skolforskaren Lisa Isenström skriver att undervisning genom pedagogiska metoder i linje med mänskliga rättigheter och förmedling av människorättsvärderingar ofta görs utan att vare sig barnen eller lärarna är medvetna om att så sker.⁷ Isenström pekar på ett behov av att stärka användningen av rättighetsspråk i skolans undervisning för att kopplingen till mänskliga rättigheter ska bli explicit. Min studie bidrar till förståelsen av hur mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll ser ut i gymnasieskolan och hur vi kan förstå rättighetsspråkets roll i hur kunskapsinnehållet skapas.

Syfte och forskningsfrågor

I denna studie undersöker jag processen genom vilken mänskliga rättigheter skapas som kunskapsinnehåll i skolan, vilken funktion rättighetsspråket fyller i denna process och vad som rymms inom begreppet mänskliga rättigheter i tal och text. Skolan utgör en institutionell rättighetskontext där föreställningar om mänskliga rättigheter och dess roll i undervisningen och i samhället konstrueras och reproduceras. Dessa föreställningar är specifika för just detta sammanhang, samtidigt som skolan också generellt är en av samhällets mest betydelsefulla institutioner. Det blir därför av intresse att förstå vad rättighetsspråket i skolan egentligen innebär.

Syftet med studien är att fördjupa förståelsen för mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll och att konstruera metodologiska verktyg för att analysera mänskliga rättigheter som komplext begrepp och praktik. Det som centrerar avhandlingen är frågan om hur mänskliga rättigheter konstrueras som kunskapsinnehåll i skolan. Avhandlingen har väglett av en empirisk nyfikenhet på vad man talar om när man talar om mänskliga rättigheter i skolan och teoretisk

⁶ Mejias, Sam. "Politics, Power and Protest: Rights-Based Education Policy and the Limits of Human Rights Education." I Bajaj, Monisha (red.), *Human Rights Education: Theory, Research, Praxis*, University of Pennsylvania Press, 2017. Isenström, Lisa. *Att utbilda rättighetsbärare: Med läraren i fokus när undervisning för mänskliga rättigheter i skolans yngre åldrar studeras*. Örebro: Örebro universitet, 2020. Adami, Rebecca. *Human Rights Learning: the Significance of Narratives, Relationality and Uniqueness*. Doktorsavhandlingar från Institutionen för pedagogik och didaktik: 28. Department of Education, Stockholm: Stockholm University, 2014. E-bok.

⁷ Isenström, 2020.

nyfikenhet på mänskliga rättigheter som begrepp. Arbetsfrågor jag ställt handlar om vad är det för kunskapsinnehåll om mänskliga rättigheter som förmedlas i läroplan och läroböcker, vad elever och lärare säger när de talar om mänskliga rättigheter, och om hur vi talar om mänskliga rättigheter gör skillnad för hur vi upplever att de kan utkrävas. Att mänskliga rättigheter inkluderades i skolans läroplaner 2011 innebär att de förväntas förtydliga något eller tillföra en dimension som inte redan finns där. Jag undersöker vilka perspektiv på mänskliga rättigheter som framkommer i läroplaner, läroböcker och i elever och lärares egna reflektioner. Min studie ska förstås utifrån en strömning inom människorättsforskning där lokala kontexter sätts i centrum för undersökningen.

Min undersökning bygger på en metodologi inspirerad av grundad teori, där teori genereras utifrån empirin. Utifrån empirin har min teoretiska förståelse av mänskliga rättigheter som ett transnationellt språk som ”översätts”, det vill säga omtolkas och anpassas till lokala kontexter, växt fram. Översättningen görs av olika aktörer som verkar för mänskliga rättigheter. Lokala värderingar, traditioner och lagstiftning anpassas i sin tur för att härbärgera mänskliga rättigheters universella anspråk.⁸ Den teoretiska förståelsen av att mänskliga rättigheter i svensk gymnasieskola ingår i en översättningsprocess sammanfaller med mina val av empiriskt material. Jag är intresserad av svensk gymnasieskola på det praktikinära planet, vilket gjort att vissa material blivit mer intressanta att studera än andra. Läroplaner, läroböcker, vissa externa aktörer samt lärares och elevers utsagor om mänskliga rättighet utgör studiens källmaterial.

En första utgångspunkt som hjälper till att rikta studien mot mänskliga rättigheter som *kunskapsinnehåll*, är en modell som används inom fältet Human Rights Education (HRE).⁹ Enligt modellen bör undervisningsinnehållet omfatta de tre aspekterna *om*, *genom* och *för* mänskliga rättigheter, det vill säga, integrera kunskapsinnehåll med en pedagogik som främjar elevers rättigheter i lärsituationen och som subjekt och rättighetsinnehavare. Undervisningen ska ge kunskap om mänskliga rättigheter (om). Pedagogiken ska vara inkluderande och i linje med mänskliga rättigheter (genom). Undervisningen ska syfta till att

⁸ I svensk skolkontext kan sådana lokala värderingar vara värdegrunden, en demokratifostrande tradition och Skollagen (2010:800).

⁹ Bajaj Monisha, *Human rights education: Theory research and praxis*, (red.) Monisha Bajaj. University of Pennsylvania Press, Pennsylvania, 2017. Det finns fler kategoriseringar, exempelvis rätt *till* utbildning, rättigheter *i* utbildning och rättigheter *genom* utbildning. Se t.ex. Quennerstedt och Moody, 2020.

studenterna blir delaktiga och främjar egna och andras rättigheter (för).¹⁰ ”Om, genom och för” beskrivs också på Skolverkets hemsida i relation till skolans ”dubbla” uppdrag, kunskapsuppdraget (uppdraget att förmedla kunskap om mänskliga rättigheter) och värdeuppdraget (uppdraget att förmedla värden och normer).¹¹ På Skolverkets hemsida, bland annat på Lärportalen som riktar sig till pedagoger, förklaras hur *om*-, *genom*-, *för*-modellen kan appliceras på mänskliga rättigheter: eleverna ska utveckla kunskaper *om* mänskliga rättigheter, de ska utveckla förmågor *för* att exempelvis delta i demokratiska processer, bland annat *genom* demokratiska arbetsformer.¹²

Min undersökning kan, utifrån ett didaktiskt perspektiv, sägas röra frågan ”Vad ska eleverna lära sig om mänskliga rättigheter?” och delvis ”Varför ska eleverna lära sig om mänskliga rättigheter?”.¹³ Precis som att kunskapsuppdraget enligt läroplan och skollag är ett sammanhållet uppdrag, beskriver ”*om, genom och för*” en teoretisk och analytisk uppdelning. *Om, genom och för* är en användbar distinktion för att visa vilken del av mänskliga rättigheter min studie riktar sig mot – ”om:et”. I kombination med hur Skolverket beskriver skolans dubbla uppdrag – de skiljer på kunskap och värden – blir modellen *lära om, lära genom och lära för* ett sätt att analytiskt separera värden, normer och attityder från kunskaper. Modellen förklarar samtidigt hur aspekterna är oskiljaktiga i en reell lärandesituation. Mänskliga rättigheter som *utbildningsinnehåll* bör innehålla alla

¹⁰ Se till exempel Struthers, Alison ”Human Rights Education: Educating about, through and for human rights.” *The International Journal of Human Rights*, vol. 19, nr. 1, (2015): 53–73, eller Adami, Rebecca. *Human rights learning: the significance of narratives, relationality and uniqueness*. Stockholms universitet, 2014. E-bok.

¹¹ Uttrycket skolans ”dubbla uppdrag” används bland annat rapporten ”Skolornas arbete med demokrati och värdegrund.” Rapport 2012:9. Kvalitetsgranskning, Skolinspektionen, Stockholm, 2012. Det är dock något omtvistat, eftersom det antyder att det går att helt separera faktakunskap från normförmedling.

¹² Att lära *om* innebär enligt Skolverket att man ”lär om hur demokrati fungerar, hur valsyste­met fungerar men också om jämställdhet, hur det fungerar. Mänskliga rättigheter, vad är det? Vad innebär det när mänskliga rättigheter bryts, idag eller det förflutna. Det handlar om kunskap om diskriminering och trakasserier och kränkande behandling, och kunskaper om diskrimineringsgrunderna.” Skolverket.se. *Skolans värdegrund, om genom och för*. Video, Skolverket. https://www.youtube.com/watch?v=ZF3tjBF_FJA Ca 02.33 till 03.18. [Hämtad 2018-02-08]

¹³ Utifrån en allmän didaktisk modell ställs frågorna vad, hur och varför till en undervisningssituation. Se exempelvis Blennow, Katarina. *The Emotional Community of Social Science Teaching*. Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet, 2019, s. 35. Wickman, Per-Olof m.fl., ”Didaktik och didaktiska modeller för undervisning i naturvetenskapliga ämnen.” *NorDiNa*, vol. 14, nr. 3, (2018): 239–249.

tre aspekter. Distinktionen blir dock viktig att upprätthålla analytiskt när mänskliga rättigheter ska undersökas i skolan.¹⁴ Genom att ta min utgångspunkt i frågan om vad ”om:et” syftar på kunde jag utarbeta mina teoretiska perspektiv. Mitt fokus på just ”om:et” ska, som nämnts, förstås som en analytisk distinktion – i praktiken är det inte möjligt att helt separera kunskap från process och metod. Jag skriver ”undervisning om” för att signalera när kunskapsinnehåll står i fokus för min studie och ”undervisning i” när mänskliga rättigheter antingen behandlas generellt eller utifrån samtliga tre aspekter.

Den andra utgångspunkten för studien är ett självdefinieringskriterium för de lärare som intervjuas. För att kunna undersöka mänskliga rättigheter som innehåll, måste jag veta när det är mänskliga rättigheter som behandlas. Inför intervjuerna med lärare var det därmed inte deras huvudämnen som var relevanta, utan om lärarna själva ansåg att de undervisade om mänskliga rättigheter. Jag utgår alltså inte från en normativ princip för vad som borde utgöra en rättighetsfråga (utifrån t.ex. konventioner eller deklARATIONER) utan vad som uppfattas och benämns som mänskliga rättigheter i den svenska skolkontexten. Med denna utgångspunkt blir språk och terminologi en brännpunkt för förståelsen av mänskliga rättigheter.

Min förhoppning är att min studie öppnar för fler perspektiv i en fortsatt och fördjupad diskussion om mänskliga rättigheter som begrepp och kunskapsinnehåll, och vilket syfte vi vill att de ska fylla i skolan.

Disposition

I introduktionen har jag beskrivit utgångspunkterna för studien. Studien utforskar hur mänskliga rättigheter konstrueras som kunskapsinnehåll genom en undersökning av rättighetsspråket i läroplaner, läroböcker och hos lärare och elever.

Översikten av tidigare forskning i *kapitel 2* belyser en brist på problematisering av mänskliga rättigheter som innehåll i svensk gymnasieskola. Jag tecknar också

¹⁴ Även andra som undersöker Human Rights Education har använt sig av distinktionen för att analysera innehåll snarare än metoder eller pedagogik. Se t.ex. de Kort, Frauke. “Human rights education in social studies in the Netherlands: A case study textbook analysis.” *Prospects* 47, (2017): 55–71.

forskningsläget för rättighetsspråket i svensk skola; den starka demokratitraditionen, värdegrunden och juridifiering är viktiga strömningar som mänskliga rättigheter anpassas till och omkonfigureras till i svensk skolkontext. Den starka demokratitraditionen kommer till uttryck i hur tal och text om mänskliga rättigheter tonar ut och blir tal och text om demokrati. Värdegrunden förenar skolans arbete för individens och medborgarens moraliska tänkande och agerande med mänskliga rättigheter. Juridifieringen innebär att mänskliga rättigheter, i högre eller lägre grad, reduceras till den juridiska dimensionen på bekostnad av de moraliska och politiska dimensionerna.¹⁵ Samtidigt bidrar juridifieringen till att värderingar konstrueras som just rättigheter.

I *kapitel 3* vidareutvecklar jag huvuddragen i min forskningsdesign och de teoretiska perspektiven. Jag beskriver framväxten av de empiriskt grundade teoretiska analytiska verktygen, associativt rättighetsspråk och begreppsparet interpersonellt och institutionellt rättighetsperspektiv. Studien bygger på en metodologi där teori genereras från empirin. Resultaten och de teoretiska verktygen ska alltså ses genom detta tillvägagångssätt.

Processen att skapa mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll benämner jag ”vernakularisering”. Det innebär att det sker en anpassning av rättighetsfrågor och rättighetsspråk till den lokala kontexten där språket och ett slags kontextbunden förståelse av mänskliga rättigheter är avgörande. Det jag kallar för associativt rättighetsspråk är ett analytiskt verktyg som jag använder för att visa på möjligheten att tolka både frånvaro och närvaro av rättighetsspråk, samt vad det innebär för framställningen och förståelsen av mänskliga rättigheter. Associativt rättighetsspråk innebär kort sagt att begreppet eller konceptet mänskliga rättigheter kan vara närvarande i tal och text, utan att termen mänskliga rättigheter nämns. Det associativa rättighetsspråket är ett uttryck för vernakulariseringen av mänskliga rättigheter. Begreppsparet interpersonellt och institutionellt rättighetsperspektiv används sedan för att beskriva tendenser kring skyldighetsbärare i mitt empiriska material. Begreppsparet grundar sig på den relation som internationella människorättsdokument förutsätter – samhällets eller statens relation till individen.

Jag har valt att avgränsa mig till ett klassrumsnära perspektiv på mänskliga rättigheters vernakulariseringsprocess och har därför undersökt läroplaner,

¹⁵ Brännström, Leila. ”Juridik som politik och om behovet av kritik”. I Hall, Petra och Lisa Pelling (red.), *Rätten till rättvisa: Om utsatta människors rättigheter och tillgång till rättvisa*. Stockholm: Premiss förlag, 2017.

läroböcker samt lärares och elevers tal, vilket jag redogör för i *kapitel 4*. Valet av material är delvis ett resultat av metodologin, och delvis av den kunskapslucka gällande praktisk forskning om mänskliga rättigheter i gymnasieskolans undervisning, som jag identifierade i studiens uppstartsfas. Läroplaner och ämnesplaner reflekterar en till skolan kontextualiserad och formaliserad förståelse av mänskliga rättigheter. Läroböcker är en iscensättning av läroplaner och ämnesplaners föreskrifter, men visar också vad som anses vara mer allmänt vedertagen kunskap om mänskliga rättigheter. Intervjuerna ger en inblick i skolans praktik och hur mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll skapas i interaktion med olika aktörer och texter. Sist i kapitlet skriver jag, utifrån intervjudeltagarnas utsagor, om externa aktörer som arbetar med undervisning om mänskliga rättigheter.

De därpå följande empiriska kapitlen är organiserade efter typ av källmaterial. Jag vill betona att jag genom valet av struktur inte fastlägger något slags spridningshierarki eller rankar betydelsen av läroplaner, läroböcker och elevers och lärares förståelse av mänskliga rättigheter i förhållande till varandra. Att jag presenterar det empiriska materialet med styrdokument först, därefter läroböcker och sist intervjuer är rent ett framställningsval. Vernakulariseringen som jag studerar ska inte förstås som en linjär ”top-down”-implementeringsprocess.

Kapitel 5 kompletterar översikten om tidigare forskning genom en analys av utvecklingen av rättighetsterminologi i läroplaner och utbildningspolitik 1970–2011.¹⁶ Jag visar hur vi kan förstå mänskliga rättigheter som inbäddade i demokrati- och värdegrundsfrågor, och en förståelse av mänskliga rättigheter som främst en fråga för individens beteende och handlande.

I *kapitel 6* undersöker jag vad som formuleras som människorätsfrågor i läroböcker i samhällskunskap och historia. Läroböckerna utgör ytterligare en ingång i skolans kunskapsproduktion om mänskliga rättigheter. De, liksom läroplanerna, utgör auktoritativa dokument för skolan och ingår i vernakulariseringsprocessen. Läroböckernas rättighetsspråk är centrerat kring demokrati, vilket också påverkar vilka perspektiv på rättigheter som förmedlas.

Intervjuer med lärare och elever från Söderskolan, Norreskolan, Österskolan och Västerskolan ligger till grund för *kapitel 7, 8* och *9*.¹⁷ I *kapitel 7* visar jag att

¹⁶ Kapitlet publicerades i en tidigare version 2018, i antologin *Mänskliga rättigheter i samhället*, av Arvidsson, Malin et al. (red.) Malmö: Bokbox, 2018.

¹⁷ Skolorna har fått nya namn i min studie. Se kapitel 4 för mer om pseudonymisering.

mänskliga rättigheter som undervisningsinnehåll inte avskiljs från lärarnas roll som företrädare för skolan, vilket avspeglas i hur de talar om mänskliga rättigheter som ett fostransuppdrag och ett kunskapsuppdrag. Kapitlet diskuterar också externa aktörer som översättare av mänskliga rättigheter och visar på behovet av vidare studier av externa aktörers interaktion med mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i skolan.

I *kapitel 8* fokuseras analysen till rättighetsspråkets funktion i lärares och elevers tal. Jag argumenterar för att vi kan undersöka och förstå tal om mänskliga rättigheter genom det associativa rättighetsspråket. Jag visar att relationen mellan värdegrunden och mänskliga rättigheter är viktig i hur kunskapsinnehåll om mänskliga rättigheter skapas, och hur förståelsen av den också bidrar till olika perspektiv på skyldigheter. Sist visar jag hur rättighetsspråk kan legitimera eller neutralisera frågor i klassrummet.

I *kapitel 9* undersöker jag hur förståelsen av mänskliga rättigheter konstrueras i relation till närliggande begrepp som demokrati och politik, och till teman som engagemang och aktörskap. Jag belyser hur rättighetsspråkets juridiska aspekt kan förstärka både ett institutionellt och ett interpersonellt perspektiv på mänskliga rättigheter. Jag åskådliggör än en gång rättighetsspråkets centrala roll i hur kunskapsinnehållet mänskliga rättigheter skapas av lärare och elever

I *kapitel 10* sammanfattar och diskuterar jag studiens resultat och vilka behov av fortsatt forskning som resultaten pekar ut.

2 Männskliga rättigheter som utbildningsinnehåll

Vilket är egentligen kunskapsinnehållet som ska förmedlas i undervisning om mänskliga rättigheter? Forskning om mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i den svenska skolan är på framväxt och kan användas för att fördjupa olika perspektiv för min studie. Den internationella forskningen erbjuder i sin tur intressanta jämförelsepunkter. Human Rights Education (HRE) är ett samlingsbegrepp för den mångfacetterade praktik som undervisning i mänskliga rättigheter är. Man kan notera att det finns liknande ambitioner och pedagogiska idéer i undervisning som delar HRE:s syften men har ett annat fokus; medborgarutbildning,¹⁸ fredsutbildning, undervisning om interkulturell förståelse, antirastisk undervisning, demokratiundervisning och värdegrundsundervisning.¹⁹ Beroende på perspektiv kan HRE ses som ett paraplybegrepp för dessa, eller som en typ av undervisning i mängden.

Detta kapitel är centrerat kring de forskningsfält som aktualiserats av min empiri: forskning om demokrati, värdegrund och juridifiering samt forskning specifikt om mänskliga rättigheter i skolan ger viktiga insikter om mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll. Jag pekar också ut externa aktörers roll som ytterligare en faktor i hur mänskliga rättigheter blir kunskapsinnehåll och vad som blir rättighetsfrågor.

¹⁸ Min direktöversättning av "citizenship education". Även Åsgeir Tryggvason använder termen "medborgarutbildning" i sin avhandling från 2018. Där skiljer han dock på medborgarutbildning och medborgarfostran; en distinktion jag inte uppfattar i den internationella litteratur som behandlar mänskliga rättigheter inom ramen för "citizenship education". Tryggvason, Åsgeir. *Om det politiska i samhällskunskap: Agonism, populism och didaktik*. Örebro: Örebro universitet, 2018.

¹⁹ Tibbitts, Felisa. "Evolution of Human Rights Education Models". I Bajaj, Monisha (red.), *Human rights education: Theory, Research, Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2017.

Mänskliga rättigheter som situerat utbildningsinnehåll

Mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i den svenska gymnasieskolan är sammanvävt med en tradition av demokratifostran, ett starkt fokus på värdegrunden och ett bredare samhällsfenomen som kallas juridifiering. Det syns både i mina resultat och i den forskning som rör mänskliga rättigheter i skolan i Sverige. Demokratifostran, värdegrund och juridifiering i skolan utgör därför viktiga referenspunkter studien igenom.

I svensk utbildningsforskning överlag har det tidigare funnits en tendens att inkludera utan att urskilja undervisning om mänskliga rättigheter med värdegrund, demokrati och medborgarskap.²⁰ Dessa närliggande områden har studerats såväl utifrån en mer allmänt hållen definition som utifrån vissa specifika teoretiska perspektiv, där mänskliga rättigheter ibland ingår.²¹ Liksom det finns många likheter mellan forskning om värdegrund, demokrati och mänskliga rättigheter finns det också viktiga skillnader, även inom forskningsfälten. Relationen mellan mänskliga rättigheter och närliggande kunskapsområden har inte problematiserats tillräckligt i svensk forskning. Min studie bidrar till en fördjupad förståelse för mänskliga rättigheter som utbildningsinnehåll, och mer specifikt, som kunskapsinnehåll i egen rätt.

Utbildning har länge ansetts accelerera spridningen av mänskliga rättigheter, och har därför varit föremål för olika initiativ ända sedan tillkomsten av den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna år 1948 (fortsättningsvis enbart ”den allmänna förklaringen”).²² År 2011 antogs deklARATIONEN om Human

²⁰ Colnerud, Gunnel. ”Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs.” *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 9, nr 2 (2004): 81-98. Detta är kritik som även riktats mot demokratiforskning i skola och utbildning. Se Piepenburg, Sebastian och Cecilia Arensmeier, ”Demokratiutbildningens didaktik: internalisering, tänkande och handlande”. *Norddidactica*, nr 1 (2020): 115–136.

²¹ Piepenburg och Arensmeier, 2020.

²² Det har kontinuerligt funnits initiativ från FN riktade mot formell utbildning. Nygren, Thomas, *History in the Service of Mankind: International Guidelines and History Education in upper secondary schools in Sweden, 1927-2002*. Umeå universitet, 2011. E-resurs. För intressanta källor, se t.ex. 1965 års Declaration on the Promotion among Youth of the Ideals of Peace, Mutual Respect and Understanding between Peoples eller UNESCO:s 1974 års Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms som Sverige undertecknat och fortfarande återrapporterar kring. Kjersti Brathagen visar hur man arbetat med spridning av mänskliga rättigheter genom utbildning inom UNESCO redan under

Rights Education and Training (UNDHRET) med en definition av HRE som nu blivit vedertagen. HRE är ett begrepp som används såväl av mellanstatliga organisationer som Europarådet och UNESCO, av människorättsorganisationer som Amnesty International (bland annat i deras verksamhet Human Rights Friendly Schools), av organisationer som kombinerar forskning, policy och egen utbildande verksamhet (som Raoul Wallenberginstitutet i Lund) och av forskare.²³ HRE definieras på ungefär samma sätt av olika aktörer och för samtliga är en komponent att kunskap om mänskliga rättigheter inte bör separeras från värderingar eller hur utbildning genomförs. Det vill säga, alla tre aspekter i modellen *om*, *genom* och *för* som presenterades i kapitel 1 måste uppfyllas.

Forskning visar dock att implementeringen av mänskliga rättigheter i nationella utbildningskontexter är komplex. I sin avhandling från 2011 visade Thomas Nygren hur internationella riktlinjer och principer för historieundervisning, om bland annat 'fred bland folken' och 'internationell förståelse', implementerades i svensk gymnasieskola från år 1927 till 2002.²⁴ Lärare och elever, skriver Nygren, har varit medskapare till historieämnet under en stor del av den hundraårsperiod han studerat.²⁵ Nygren har fortsatt att utforska historieundervisning i svensk skola utifrån ett HRE-perspektiv. I en studie från 2020 framhåller Nygren med medförfattare att det inte går att tala om en "top down process" från internationella riktlinjer om undervisning till nationell och lokal nivå.²⁶ Tvärtom,

1940-talet, se "From Global Ambition to Local Reality: Initiatives for the Dissemination of the Universal Declaration of Human Rights in Norway, 1948–1952". *Nordic Journal of Human Rights* vol 36, nr 3, (2018): 237-251.

²³ Europarådet definierar det som "...educational programmes and activities that focus on promoting equality in human dignity, in conjunction with other programmes such as those promoting intercultural learning, participation and empowerment of minorities." www.coe.int. Europarådets stadga definierar det som "education, training, awareness raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower learners to contribute to the building and defence of a universal culture of human rights in society, with a view to the promotion and protection of human rights and fundamental freedoms." Amnesty beskriver HRE som en process "whereby people learn about their rights and the rights of others, within a framework of participatory and interactive learning." <https://www.amnesty.org/en/human-rights-education/> [hämtad 2020-07-02] www.rwi.lu.se. Se fliken "What we do". [hämtad 2020-07-02]

²⁴ Nygren, 2011. E-resurs.

²⁵ Ibid.

²⁶ Nolgård, Olle et al. "A global history in a global world? Human rights in history education in the Global North and South." *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 7(1), (2020): 24-49, s. 27.

begrepp och formuleringar omtolkas eller blir ibland ignorerade. Att förstå undervisning om mänskliga rättigheter i termer av en implementeringsprocess motsägs också av antropologen Sally Engle Merry som studerat hur mänskliga rättigheter används i olika sammanhang. Merry menar att människorättspråket ”paketeras om” för att fungera i lokala kontexter.²⁷ Faktorer i den nationella kontexten har alltså betydelse för vilket fokus HRE får. I starka demokratier ligger fokus på icke-diskriminering, jämlikhet och ideologisk motivation – att skapa internationell solidaritet, tolerans och förståelse – avgör också vad som prioriteras eller betonas.²⁸

Medan vissa forskare understryker den lokala och nationella kontexten, framhåller andra att en nyliberal global kultur också är en central del av mänskliga rättigheter och HRE. Mänskliga rättigheters flexibilitet och standardiseringen av värden konkurrerar inte med varandra – mänskliga rättigheters globala relevans är tvärtom ett resultat av begreppets anpassningsbarhet.²⁹ Jag argumenterar därför för att mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll måste undersökas utifrån premissen att mänskliga rättigheter i svensk gymnasieskola förstås utifrån kontextspecifika praktiker och fenomen som samspelar med en internationell standard (och föreställningar om en sådan).

Inom forskning om demokrati- och medborgarskapsundervisning diskuteras kontinuerligt uppgiften att fostra den kritiskt tänkande individen parallellt med förmedlingen av vissa samhällsnormer. Sedan den svenska folkskolans inrättande vid mitten av 1800-talet har skolan haft ett uppdrag att förmedla kunskap och vissa på förhand bestämda värden.³⁰ Demokratiska värden har sedan mitten av 1900-talet varit de dominerande. Moralisk fostran, förstådd som att motverka elevers normlöshet, har dock historiskt tagit sig uttryck på olika sätt.³¹ Vid millennieskiftet blev värdegrundsbegreppet ett uttryck för skolans

²⁷ Merry, Sally. *Human Rights and Gender Violence. Translating International Human Rights Law into Local Justice*. Chicago och London: University of Chicago Press, 2006a. Kapitel 3 i denna bok behandlar utförligt det av Sally Engle Merry myntade begreppet ”vernacularization”.

²⁸ Jerome, Lee. ”Hypocrites or heroes? Thinking about the role of the teacher in human rights education.” *Human Rights Education Review*, Volume 1, No 2 (2018), Zembylas, Michalinos and André Keet. *Critical Human Rights Education: Advancing Social-Justice-Oriented Educational Praxes*. Springer, 2019.

²⁹ Zembylas och Keet, 2019, s. 349, 353.

³⁰ Landahl, Joakim. *Auktoritet och ansvar. Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning. Arbetsliv i omvandling*. 2006:12. Arbetslivsinstitutet, s. 8.

³¹ Ibid.

demokratiuppdrag.³² När begreppet mänskliga rättigheter inkluderades i värdegrunden introducerades också ytterligare en grund för skolans demokrati- och värdegrunduppdrag. Ytterligare en strömning inom HRE-forskning är den som undersöker särskilda lärandesituationer för mänskliga rättigheter, och använder sig av utbildningsvetenskaplig teori förenat med kritisk teori.³³ Denna strömning är framträdande i den svenska forskningen om mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i skolan, vilket nästa avsnitt behandlar.

Mänskliga rättigheter i skolan som forskningsobjekt

Det finns flera skäl att studera mänskliga rättigheter i gymnasieskolan. Ett motiv skulle kunna vara måluppfyllelse och insikt i, eller kontroll av, vad som utgör innehållet. I gymnasieskolans ämnesplaner nämns mänskliga rättigheter i ämnena samhällskunskap och historia. Undervisningen i samhällskunskap ska behandla: ”De mänskliga rättigheterna; vilka de är, hur de förhåller sig till stat och individ och hur man kan utkräva sina individuella och kollektiva mänskliga rättigheter.” Det svarar mot kunskapskravet att eleven, för att få det lägsta betyget E, ska kunna ”översiktligt redogöra för de mänskliga rättigheterna”.³⁴ Även i historieämnet nämns mänskliga rättigheter: ”Industrialisering och demokratisering under 1800- och 1900-talen i Sverige och globalt samt viktiga globala förändringsprocesser och händelser, till exempel migration, fredssträvanden, resursfördelning och ökat välbefinnande, teknisk utveckling, internationellt samarbete, mänskliga rättigheter och jämställdhet men också kolonialism, diktaturer, folkmord, konflikter och resursutnyttjande.”³⁵ Studier av

³² Englund, Eva-Lena och Thomas Englund. *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: vad är värdegrundstärkande?*. Rapporter i pedagogik 17. Örebro: Örebro universitet, 2012.

³³ Bajaj, Monisha och Nomsa Mabona, ”Theories of Human Rights Education in Comparative and International Education: From Declarations to New Directions.” I Tavis D. Jules, Robin Shields och Matthew A.M. Thomas (red.), *The Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education*. London, New York, Dublin: Bloomsbury Academic, 2021.

³⁴ Skolverket.se. Ämnesplan för Samhällskunskap. Stockholm: Skolverket, 2010. [Hämtad senast 2020-07-02].

³⁵ Skolverket.se. Ämnesplan för Historia 1a1 och 1b. Stockholm: Skolverket, 2010. [Hämtad senast 2020-07-02]

vad undervisning om mänskliga rättigheter faktiskt innebär är därför motiverade utifrån kravet på måluppfyllelse. Mina forskningsfrågor har ett helt annat fokus, men mina slutsatser skulle kunna användas i en sådan diskussion.

Forskning som – likt min studie – är intresserad av mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i svensk gymnasieskola som ett fält i sig är relativt nytt och studierna fortfarande förhållandevis få. Ett undantag är en transnationell studie som visar vad svenska gymnasieungdomar uppfattar som rättighetsfrågor i historieundervisningen. Svenska ungdomar sticker ut genom att de i högre grad uppvisar kunskap om juridiska dokument.³⁶ I Sverige, Nya Zeeland och England uppfattas rättighetsfrågor vidare handla om en annan plats eller tid, medan elever i exempelvis Sydafrika har lättare att relatera dem till sin plats och tid. Gemensamt för elever i alla de undersökta länderna var att de såg slaveri och kvinnorrättskamp som de viktigaste rättighetsfrågorna.³⁷ Pedagogikprofessor Ann Quennerstedt vid Örebro universitet har även initierat flera projekt som särskilt undersöker undervisning om mänskliga rättigheter som innehåll i svensk för- och grundskola.³⁸ Forskningsinriktningen, som jag för enkelhetens skull kallar Örebroskolan³⁹ är liksom min studie, praktisknära men förhåller sig tydligare till internationella konventioner. Det som generellt skiljer forskningsinriktningens projekt från mitt, förutom att det är olika skolformer som studeras, är att den präglas av utbildningsteoretiska och barndomssociologiska perspektiv, medan

³⁶ Länderna som jämfördes var Indien, USA, Nya Zeeland, Sydafrika, Sverige och England. Nolgård et al. 2020, s. 40.

³⁷ Ibid, s. 41.

³⁸ Projekten är ledda eller initierade av Ann Quennerstedt. Se exempelvis Quennerstedt, Ann. "Mänskliga rättigheter som värdefundament, kunskapsobjekt och inflytande: en läroplansanalys." *Utbildning och Demokrati*, 24, 1, (2015): 5-27. *Att undervisa om barns mänskliga rättigheter i förskolan och skolan. Utbildningens syften, innehåll och arbetsmetoder* (red.) Ann Quennerstedt, Örebro: Örebro universitet, 2019. Se också ett urval av miljöns publikationer, som Thuresson, Hanna och Ann Quennerstedt. "Barns och elevers inflytande i förskolan och skolan: En forskningsöversikt." *Educare - Vetenskapliga skrifter* 2 (2020): 92-116. Quennerstedt, Ann. "Educational aims of rights education in primary school: zooming in on teachers and pupils in two classes." *Education* 3-13, 48, 5, (2020): 611-624. Quennerstedt, Ann och Zoe Moody. "Educational Children's Rights Research 1989-2019: Achievements, Gaps and Future Prospects." *The International Journal of Children's Rights*, 28, 1 (2020): 183-208. Isenström, 2020. Robinson, Carol, Louise Phillips och Ann Quennerstedt. "Human rights education: developing a theoretical understanding of teachers' responsibilities." *Educational review* (Birmingham), 72, 2 (2020): 220-241.

³⁹ Trots att det inte är en enhetlig miljö, menar jag menar att vi kan betrakta forskningen som en "skola" eftersom man forskar om mänskliga rättigheter som utbildningsinnehåll i skolan utifrån vissa liknande perspektiv. "Örebroskolan" är dock ingen vedertagen benämning.

min studie har ett syfte att utveckla rättighetsteori. En annan viktig skillnad är Örebro skolans fokus på barns mänskliga rättigheter, medan min studie lägger tyngdpunkten vid mänskliga rättigheter som begrepp och fenomen, och skolan som ett exempel på en rättighetskultur.

Ett av Örebro skolans större forskningsprojekt som involverar flera forskare, visar hur mänskliga rättigheter konstrueras som kunskapsinnehåll i förskola och grundskola. På grund av de olika årskurserna vill jag vara försiktig med direkt överförbarhet till min studie vad gäller vissa specifika empiriska resultat, men överlag pekar studierna mot att kunskap om mänskliga rättigheter underordnas en demokratidiskurs.⁴⁰ I skolklasserna ”knyts rättigheter till mobbning och kränkning samt demokrati”, men det som främst förknippas med rättigheter är grova människorättskränkningar som ”sker långt bort från elevernas egen vardag”.⁴¹ Slutsatserna av projektets samtliga studier visar att kunskapsinnehållet vad gäller mänskliga rättigheter är bredare för de högre årskurserna än för de lägre. Quennerstedt använder termen ”explicit rättighetsterminologi” för att skilja mellan undervisning som sker ”implicit” och när rättigheter faktiskt nämns. Hon menar att rättighetsbegreppet ”ofta tonar bort” för att ersättas av demokratibegreppet i undervisningen. Demokrati, visar Quennerstedt, blir utbytbar med mänskliga rättigheter som grund för de etiska ställningstaganden elever ska göra. Nina Thelanders studie av åttondeklassare i samma publikation understryker den starka anknytningen till demokratiska värden. Thelander konkluderar resultaten av sin observerande studie: ”Mänskliga rättigheter betraktas som ett internationellt demokratiskt ramverk som anger etiska riktlinjer och regler för hur vi ska vara mot varandra, snarare än ett kunskapsområde om internationella rättigheter.”⁴² I Lotta Brantefors studie, utförd i två mellanstadieklasser, observerades undervisning om mänskliga rättigheter. Brantefors resultat leder henne till en uppmaning om att stärka rättighetsundervisningen på lärarutbildningen och i skolan: ”Rättighetsinnehållet

⁴⁰ Quennerstedt, Ann (red.) *Att undervisa om barns mänskliga rättigheter i förskolan och skolan. Utbildningens syften, innehåll och arbetsmetoder*. 2019. E-resurs.

⁴¹ Resultaten från grundskolan rör årskurs 2–8, vilket innebär ett åldersspann på ca 8–15 år. Quennerstedt, Ann. ”Syntetiserande diskussion och slutsatser.” I Quennerstedt, Ann (red.) *Att undervisa om barns mänskliga rättigheter i förskolan och skolan. Utbildningens syften, innehåll och arbetsmetoder*. 2019, s.108. E-resurs.

⁴² Thelander, Nina. ”Att undervisa om, i och genom barns mänskliga rättigheter i skolans senare år.” I Quennerstedt, Ann (red.) *Att undervisa om barns mänskliga rättigheter i förskolan och skolan. Utbildningens syften, innehåll och arbetsmetoder*. 2019, s. 101. E-resurs.

är kognitivt svagt [...] och iv) rättigheterna blandas ihop med demokratiska förhållningssätt.⁴³ Demokratisk fostran utgör alltså en viktig kontext för hur vi kan förstå mänskliga rättigheter i skolan enligt tidigare forskning, vilket också syns i min empiri.

Forskningspublikationen av Quennerstedt med flera visar att faktakunskaper om mänskliga rättigheter förekommer i för- och grundskolan men inte står i centrum för rättighetsundervisningen. Enligt studiens slutsatser var syftet med undervisningen att utveckla en moralisk kompass eller fördjupa kunskap på andra områden än just mänskliga rättigheter.⁴⁴ Utifrån studien och progressionen mellan läroplaner kan vi dock anta att kunskapsinnehållet, eller faktakunskaperna, skulle vara mer kvalificerade på gymnasiet. Antagandet kan dock inte beläggas och en omfattande studie av lärarutbildningen där ämneslärarutbildningen, dvs lärarutbildning för de som ska arbeta på gymnasiet indikerar att så kanske inte är fallet.⁴⁵ I de dokument som behandlade vad undervisningen skulle innehålla var barns rättigheter ”related to judgements and values rather than to knowledge and understanding.”⁴⁶ Studiens författare Åsa Olsson skriver att utbildarna på lärarutbildningen menade att mänskliga rättigheter ingår implicit i kursinnehållet, som del av andra ämnen som jämställdhet och värdegrunden. Hon drar slutsatsen att barns rättigheter konceptualiseras som del av demokratiska värden, snarare än i specifika termer eller ett eget ämne. Samtidigt, visar Olsson, att av de utbildare som deltog i studien angav 96 procent att de instämde eller instämde starkt med påståendet att det är viktigt att blivande lärare har kunskap om barns rättigheter.⁴⁷ Även på den utbildningsnivå som ska säkra gymnasieskolans undervisning verkar det finnas en uppfattning om att undervisning om mänskliga rättigheter i första hand handlar om värden och därmed också kan förmedlas utan rättighetsterminologi.

I de kommande två avsnitten diskuterar jag forskning om demokratiska värderingar, socialisation och värdegrundsarbete utifrån vad den kan berätta om

⁴³ Brantefors, Lotta, ”Att undervisa om, i, och för mänskliga rättigheter i skolans mellanåldrar”. I Quennerstedt, 2019, s. 85.

⁴⁴ Quennerstedt, 2019, s. 110.

⁴⁵ Olsson, Åsa, ”Children’s rights in Swedish teacher education.” *Human Rights Education Review*, vol. 3, nr 2 (2020) 49–67, s. 60.

⁴⁶ Ibid, s. 60.

⁴⁷ Ibid, s. 60, 62.

mänskliga rättigheter. Jag diskuterar också den så kallade juridifieringen av skolan och hur den påverkar synen på rättigheter och skolan som rättighetskontext.

Mänskliga rättigheter som demokratiska värderingar

Sverige utmärker sig internationellt i avseendet att undervisning om rättigheter har stort fokus på demokrati.⁴⁸ Piepenburg och Arensmeier urskiljer tre former som demokratiutbildning i skolan kan ta: demokratisk internalisering, demokratiskt handlande och demokratiskt tänkande.⁴⁹ Dessa idealtyper speglar tre förhållningssätt till demokratiutbildning: 1) socialisering in i det demokratiska samhället och skapande av etisk kompetens hos eleven, 2) kvalificering till demokratiskt handlande och tillägnande av sakkompetens och, 3) subjektifikation och utveckling av intressekompetens.⁵⁰ Socialisering syftar till att eleven ska inordna sig i den rådande kulturen och ”uppfatta demokrati som en överideologi”.⁵¹ Subjektifikation och utvecklingen av intressekompetens kan ses som motsatser till socialisering, eftersom de syftar till att eleven ska se och förstå och därmed också kunna frigöra sig från konventioner och normer. Piepenburg och Arensmeier menar att de tre idealtyperna bör ses som kompletterande. Utan socialiseringen och utveckling av etisk kompetens och i viss mån övertygelsen om att demokrati är gott, riskerar den kritiska diskussionen om demokratin att bli icke- eller antidemokratisk. Socialisering möjliggör därmed utvecklingen av demokratiskt tänkande och handlande.⁵² Denna klassificering menar jag också kan ha bäring på hur mänskliga rättigheter förstås, eftersom demokratiundervisning och undervisning i mänskliga rättigheter står varandra nära såväl praktiskt som teoretiskt. Oavsett om vi betraktar undervisning i mänskliga rättigheter som ett paraplybegrepp för demokratiutbildning och värdegrundsarbete eller tvärtom, överlappar syftena. Ungefär samma aspekter – det vill säga synen på demokrati, makt, medborgarskap och på syftet med utbildning – kan också antas spela roll

⁴⁸ Brantefors, 2019.

⁴⁹ Piepenburg och Arensmeier, 2020, s. 124.

⁵⁰ Sak-kompetens innebär kunskap om det demokratiska systemet, politiskt sakinnehåll och om samhället i bredare bemärkelse. Intressekompetens innebär ”förmågan att inse sina ’egentliga’ intressen och att handla i enlighet med dem” och ”att eleverna lär sig formulera dessa intressen som autonoma subjekt och inte enbart utifrån givna sociala eller kulturella ramar.” Piepenburg och Arensmeier, 2020, s. 120.

⁵¹ Ibid., s. 120.

⁵² Ibid., s. 131.

för hur undervisningen utformas. Samtidigt bör man vara uppmärksam på att demokratiutbildning vilar på en föreställning om medborgarskap eller en nationell gemenskap. I undervisning om mänskliga rättigheter kan medborgarskap snarare göras till en viktig kritisk poäng kring våra föreställningar om vem som har rättigheter och hur de kan utkrävas.

Enligt Skolverkets hemsida ingår mänskliga rättigheter i skolans arbete med värdegrunden.⁵³ Ett par internationella studier menar att Human rights education har kommit att bli en huvudfråga för utbildningsväsendet i flera länder.⁵⁴ En studie från 2009 visade att 83 länder hade inkluderat undervisning om mänskliga rättigheter i lagstiftning, policydokument eller i nationella läroplaner. Studien genomfördes innan Sverige lade till mänskliga rättigheter i läroplanen, men såväl i ICCS (International Civic and Citizenship Education Study), en internationellt jämförande studie som genomförts 2009 och 2016, visar att Sveriges åttondeklassare ligger högt i kunskapstest om demokrati- och samhällsfrågor och i attitydmätningar om exempelvis jämställdhet och lika rättigheter.⁵⁵ I den internationella studien tyckte 84 procent av eleverna att det var ganska eller mycket viktigt att delta i aktiviteter som främjar mänskliga rättigheter. Den internationella studien visar dock inte någon korrelation mellan kunskap om samhällsfrågor och konkret engagemang i dem.⁵⁶ I Sverige har vidare värdegrundsforskningen, där elevers värderingar och attityder är det centrala, undersökt hur skolan arbetar med värden i undervisningen generellt. Den svenska värdegrundsforskningen ringar in ett moraliskt normativt språk och utgör därför en viktig fond för utforskandet av mänskliga rättigheter i skolan. I en kanske något förenklad överföring till den tidigare nämnda modellen ”om”,

⁵³ Skolverkets hemsida. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/arbete-med-skolans-vardegrund> [senast hämtad 2021-02-06] Se också Skolverkets rapport. ”Skolors arbete med värdefrågor och demokratifostran”, 2012.

⁵⁴ Se till exempel Garnett, Susan Russell och David. F Suarez. ”Symbol and substance: human rights education as an emergent global institution.” i Bajaj, Monisha (red.) *Human rights education: Theory, Research, Praxis*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2017 eller Bromley, Patricia och Julia Lerch, ”Human Rights as Cultural Globalisation: The Rise of Human Rights in Textbooks, 1890–2013.” s. 346. i Fuchs, Eckhardt och Annekatrin Bock, (red.) *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York: Palgrave Macmillan, 2018. E-bok.

⁵⁵ Schulz, Wolfram et al. *Becoming Citizens in a Changing World*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016, Springer International Publishing, 2018. s. 71.

⁵⁶ Ibid.

”genom” och ”för” kan man säga att värdegrundsforskning främst bidrar till kunskap om undervisning ”genom” och ”för” mänskliga rättigheter.

Den svenska Skolinspektionens kvalitetsgranskning av skolors demokrati- och värdegrundsarbete från 2012 efterlyste en helhetssyn och gemensam hållning kring skolans demokratiuppdrag.⁵⁷ Rapporten visade att undervisningen sällan byggde på en skolövergripande förståelse, utan att det hamnar på enskilda lärare att ”iscensätta” uppdraget i sin undervisning. Det, skrev Skolinspektionen, ledde till stora variationer i skolors demokratiarbete.⁵⁸ I Skolinspektionens rapport angav 20 procent av lärarna att de ofta talade om mänskliga rättigheter på skolan, medan 62 procent angav att detta påstående stämmer ”ganska bra”. Det indikerar att mänskliga rättigheter är en del av skolors undervisning eller övergripande demokratiarbete. I enkäten till eleverna var frågorna formulerade annorlunda, och ingen fråga om mänskliga rättigheter förekom. Frågor som förekom var ”I min skola talar vi ofta om alla människors lika värde.” och ”I min skola får jag öva på att ta ställning till vad som är rätt och fel.” I frågorna, som alltså konstruerades för att handla om bland annat mänskliga rättigheter, representeras mänskliga rättigheter som elevernas attityder till värden. Detta är ett exempel på när värdegrunden får ersätta olika slags typer av moraliska och normativa frågor.⁵⁹

Värdegrunds- och demokratiarbetet i skolor, som FN-rollspel, arbete med barnkonventionen och värderings- och samarbetsövningar, problematiseras sällan.⁶⁰ Thelanders studie av undervisningen i mänskliga rättigheter i två årskurs 8-klasser visade att det övergripande syftet med undervisningen om mänskliga rättigheter var att fostra eleverna till demokratiska värderingar som tolerans och empati, och till en vilja att hjälpa människor som har det svårt.⁶¹ I en annan studie av mellanstadieärares etikundervisning gjordes iakttagelser om undervisning om mänskliga rättigheter. Forskaren Helena Anderström visar att undervisningen om mänskliga rättigheter främst tycks handla om barn i andra delar av världen, vars

⁵⁷ Skolinspektionen, *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Skolinspektionens rapport 2012:9. Stockholm, 2012.

⁵⁸ Skolinspektionen, *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Skolinspektionens rapport 2012:9. Stockholm, 2012, s. 44.

⁵⁹ Colnerud, Gunnel. Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs. *Pedagogisk forskning i Sverige.*, årg. 9. no 2 (2004): 81–98.

⁶⁰ Piepenburg, och Arensmeier, 2020.

⁶¹ Thelanders, 2019.

rättigheter inte respekteras.⁶² Anderström skriver att ”de rättigheter som ligger nära eleven och som eleven behöver få kunskap om i sin vardag” inte diskuteras i samma utsträckning,⁶³ vilket även Brantefors iakttog i sin studie.⁶⁴ Sammantaget pekar forskningen mot att vidare problematisering av vad mänskliga rättigheter egentligen innebär som kunskapsinnehåll i gymnasieskolan behövs. Utöver att mänskliga rättigheter konstrueras som värderingar menar jag att det finns ytterligare en genomgripande strömning i hur värderingar blir rättigheter och rättigheter blir värderingar – det som kallas juridifiering.

Juridifiering som en del av rättighetsspråkets dynamik

I min empiri framkommer att utkrävande av rättigheter uppfattas som ett i första hand juridiskt fenomen. Det ökande talet om rättigheter i skolan och utbildningspolitik kan förstås som ett uttryck för vad som kallas juridifiering. Juridifiering definieras brett i den nuvarande forskningen som ”the spread of legal discourse, jargon, rules, and procedures into the different social and political spheres and policy-making fora and processes”.⁶⁵ Juridifiering kan innefatta materiella och konkreta utvecklingar, som att en verksamhet underordnas juridiska, eller skenbart juridiska, regleringar. Det kan också bestå i abstrakta processer som att individer i högre grad definierar sig själva och sin relation till andra i juridiska termer.⁶⁶ Den sistnämnda typen av juridifiering kan benämnas ”legal framing”.⁶⁷ Juridifieringsbegreppet hjälper till att peka ut vissa distinktioner inom rättighetsspråket som bland annat görs av lärare och elever i min empiri. Juridifiering har studerats både i människorättssammanhang och i skolsammanhang.

I människorättssammanhang innebär juridifiering ett ökat fokus på den juridiska dimensionen av mänskliga rättigheter, på bekostnad av de politiska och

⁶² Anderström, Helena, *Lärares samtal om etik: sociala representationer av etikundervisning på mellanstadiet inom ramen för de samhällsorienterande ämnena*. Karlstad universitet, 2017. E-resurs.

⁶³ *Ibid.*, s. 124.

⁶⁴ Brantefors, 2019.

⁶⁵ Novak, Judit. ”Juridification and Education.” I Peters, Michael A. (red.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Singapore, 2017.

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ Fransson, Susanne, ”Juridifieringens konsekvenser på skolans mänskliga rättighetsområde – en översikt av begrepp och principer.” *Utbildning & Demokrati*, vol. 25, nr 1, (2016): 22-51.

moraliska.⁶⁸ Leila Brännström förespråkar ”ett förhållningssätt som synliggör och framhåller den politiska vision som underbygger ett särskilt sätt att tolka en rättighets innebörd och att rangordna den i förhållande till andra rättighetsspråk.”⁶⁹ Juridifiering gör det motsatta – den skapar mänskliga rättigheter som ett apolitiskt fenomen.⁷⁰ Avpolitiseringsen av mänskliga rättigheter lämnar grundläggande politiska frågor om organiseringen av samhället (eller en viss verksamhet) därhän, för att istället lägga tyngdpunkten på bristande implementering, kontroll eller lagstiftning.⁷¹ Reducering av mänskliga rättigheter till dess juridiska dimension kan alltså få oönskade konsekvenser, då en samhällsordning snarare befästs än utmanas av rättighetsspråket. Elena Namli och Linde Lindkvist betonar att en människorättskultur inte kan baseras på lagstiftning, utan att den juridiska dimensionen bara är en av många komponenter i en människorättskultur.⁷² Att mänskliga rättigheter i första hand uppfattas som ett juridiskt fenomen får alltså implikationer för hur vi föreställer oss att mänskliga rättigheter kan uppnås och utkrävas.

Rättigheter har också studerats som del av juridifieringen av skolans verksamhet. Judit Novak beskriver hur rättighetsspråket, som inte enbart innefattar människorättspråk men där människorättspråk är en del, kommit in i skolan under 1990-talet. Rättighetsspråket var tänkt att signalera inkluderande demokratiska processer, men Novak visar att det också innebär en juridifieringseffekt; eftersom rättighetsanspråk medför skyldigheter fordras ett system för kontroll och utkrävande av ansvar.⁷³ Novak menar att den institutionalisering av rättigheter som den nya skollagen från 2011 innebar förvandlade politiska anspråk till juridiska rättigheter. Juridifieringen blir då en strategi för att kompensera en upplevd brist på förtroende och legitimitet för

⁶⁸ Namli, Elena, ”Mänskliga rättigheter och utopins ambivalens: Mellan våld och verklighetsflykt” i Björk, Mårten och Jon Wittrock (red.) *Människa, stat, utopi: En antologi om det möjligas konst*. Hägersten: Tankekraft förlag, 2015.

⁶⁹ Brännström, 2017, s. 74.

⁷⁰ Namli, 2015.

⁷¹ Se Namli, 2015 och Novak, Judit. *Juridification of Educational Spheres. The case of Swedish School Inspection*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2018. E-resurs.

⁷² Namli, Elena och Linde Lindkvist, ”Human Vulnerability and vulnerable rights. On childrens rights and asylum politics in Sweden.” I Haker, Hille och Molly Greening (red.) *Unaccompanied Migrant Children: Social, Legal, and Ethical Perspectives*, Lexington Books, 2018.

⁷³ Novak, 2018.

skolan hos medborgare.⁷⁴ Elevernas individuella rättigheter fick under 1990-talet en mer framskjuten position i skolan, med argumenten att rättssäkerheten och likvärdigheten skulle stärkas.⁷⁵ Pedagogiska eller didaktiska aspekter riskerar dock att trängas undan för rättsliga.⁷⁶ Att elever i högre grad förstår sig själva som rättssubjekt är ytterligare en dimension som påverkar undervisningen om mänskliga rättigheter. Många menar att juridifieringen inneburit ett skifte från synen på utbildning som kollektiv (social) rättighet i det allmännas intresse till en individuell (civil) rättighet i egenintresse.⁷⁷ Juridifieringen i samhället och skolan har samtidigt inverkat gynnsamt för mänskliga rättigheter som ett gångbart skolämne.⁷⁸ I forskning där skolans juridifiering studeras antas ofta mänskliga rättigheter bidra till fokuseringen på den autonoma individen med självförverkligande som utbildningens mål, eftersom rättighetsspråket fungerar så väl med en diskurs där utbildning är ett ”egenintresse” (private good). Jag menar dock att rättighetsspråkets flexibilitet gör att det även skulle kunna verka i andra riktningar.

Juridifieringen av mänskliga rättigheter som fenomen och juridifieringen av den svenska skolans verksamhet möts således i mänskliga rättigheter som utbildningsinnehåll och skapar särskilda förutsättningar för vad som konstrueras som kunskap om mänskliga rättigheter. Jag menar att rättighetsspråket i de dokument som rör innehållet i undervisningen, särskilt läroplanen och läroböckerna, måste förstås som samspelande med ett implementeringsfokuserat rättighetsspråk kring skolans utformning och arbetssätt. Den starka

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Carlbaum, Sara. ”Juridifiering och utbildningsval. Konsekvenser av elevers och studenters rättigheter.” *Utbildning & Demokrati*, vol. 25, nr 1 (2016): 53-72. Novak, 2018.

⁷⁶ Runesdotter, Caroline. ”Avregleringens pris? Om juridifieringen av svensk skola ur skolaktörers perspektiv.” *Utbildning & Demokrati*, Vol. 25, nr 1 (2016).

⁷⁷ Se till exempel Carlbaum, 2016, s. 54, Englund och Englund, 2012, Arneback, Emma och Andreas Bergh, ”Hur villkorar juridifieringen lärarprofessionens arbete med värde och kunskaper?” *Utbildning & Demokrati* vol. 25, nr 1(2016).

⁷⁸ Englund, Tomas. ”Två artsbildade perioder för pedagogisk forskning: Det utbildningspolitiska systemskiftets juridiska dimension och dess djupgående konsekvenser för samhälle, skola och pedagogik.” *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 23 Nr 5 (2018). Englund menar dock också att Europakonventionen och den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna gjorde barns rätt till utbildning till delvis föräldrars rätt att bestämma över utbildning för sina barn. Detta, menar han, har bidragit till att driva skolans utveckling åt mot ett marknadsorienterat system.

demokratitraditionen och värdegrunden påverkar undervisningen om mänskliga rättigheter, och sammansmälter med en samhällelig juridifieringstendens.

Externa aktörer och skolans människorättsundervisning

Utbildning i mänskliga rättigheter har traditionellt sett varit sociala rörelsers och människorättsorganisationers arena.⁷⁹ Civilsamhällesorganisationer utgör en mycket inflytelserik aktör för mänskliga rättigheter.⁸⁰ Flera olika externa aktörer samverkar med skolan om undervisningen i mänskliga rättigheter. Flera slags verksamheter inkluderas i den kategori jag benämner externa aktörer: frivilligorganisationer, stiftelser, non-profit-organisationer, tredje-sektorsorganisationer och myndigheter. Avsaknaden av studier om externa människorättsaktörers roll i svenskt eller nordiskt utbildningsväsen gör att det är svårt att säga hur de påverkar undervisningen om mänskliga rättigheter.

Forskaren Felisa Tibbitts har noterat att NGO:er står för flera goda exempel på HRE-pedagogik medan det ordinarie skolväsendet verkar ha sämre förutsättningar för en framgångsrik undervisning i mänskliga rättigheter.⁸¹ Joanne Coysh drar slutsatsen att NGO:er som ägnar sig åt Human rights education spelar en viktig roll som länk mellan globala institutioner, stater och samhället.⁸² Iakttagelser från det svenska projektet ”Utbildning som växthus för barns och ungas mänskliga rättigheter” visar att externa undervisningsmaterial har stor påverkan på vad innehållet i undervisningen blir.⁸³

⁷⁹ SOU 2001:18, Barn och misshandel - En rapport om kroppslig bestraffning och annan misshandel i Sverige vid slutet av 1900-talet.

⁸⁰ Lang, Sabine. *NGO's, civil society and the public sphere*. Cambridge University Press, 2013. E-bok.

⁸¹ Sverige var dock inte ett av de länder som inkluderades i studien. Tibbitts, Felisa. ”Evolution of Human Rights Education Models.” I Bajaj, Monisha (red.) *Human rights education: Theory, Research, Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2017. E-bok.

⁸² Coysh, Joanne. *Human Rights Education and the Politics of Knowledge*. Routledge Research in Human Rights Law, London & New York: Routledge, 2017, s. 8.

⁸³ Quennerstedt, Ann. *Att undervisa om barns mänskliga rättigheter i förskolan och skolan. Utbildningens syften, innehåll och arbetsmetoder*. 2019, s. 110.

Netta m.fl. ser ett ökat inflytande av organisationer och andra externa aktörer på skolans undervisning. Hon menar att det inte nödvändigtvis är ett uttryck för att stater blir mer demokratiska utan att det snarare är ett uttryck för den nyliberala politikens expansion inom skolsystem.⁸⁴ Upendra Baxi menar att vi ser framväxten av en ”human rights market”, där ”vinsten” som ska maximeras är ett ”symboliskt kapital” snarare än ekonomiskt.⁸⁵ Inflytandet sker genom att skapa ”constituencies”, eller väljarbaser, som de externa aktörerna representerar och som ger dem legitimitet.⁸⁶ Intresseorganisationer, eller NGO:er, har ett utifrån-perspektiv på skolan, egna intressen att främja och inga krav på att anpassa sina fortbildningar eller material efter läroplanen, även om flera gör det. I jämförelse med exempelvis Danmark och Norge verkar externa aktörer som fokuserar på mänskliga rättigheter ha en särställning i svensk gymnasieskola.⁸⁷ Företrädarna för Svenska FN-förbundet och för svenska Amnestys skolverksamheter upplevde inte att de behövde marknadsföra sina skolmaterial eller skolprogram, eftersom efterfrågan ändå var så stor.⁸⁸ Att externa aktörer drivs av en egen agenda bör man

⁸⁴ Sagie, Netta et al. ”School-NGO interaction: Case studies of Israel and Germany.” *International Journal of Sociology and Social Policy*, vol. 36, nr 7/8 (2016): 469-490. Mejias, Samuel A. *NGOs and Human Rights Education in the Neoliberal Age: A Case Study of an NGO-Secondary School Partnership in London*, 2012, s. 13.

⁸⁵ Baxi, Upendra. *The Future of Human Rights*. Oxford University Press, 2012. E-resurs.

⁸⁶ ”Constituency” kan närmast översättas till väljarbas. Lang, 2012.

⁸⁷ Även Danmark har skolsamarbeten, men genom att skolor kan boka in föreläsare eller att de deltar i de internationella FN-rollspelen och att förbundet ger ut utbildningsmaterial. Svenska FN-förbundet verkar vara den enda av de nordiska ländernas FN-förbund som har ett skolprogram där skolans aktiviteter och undervisning om MÄNSKLIGA RÄTTIGHETER bestäms av organisationen, där det ställs krav på motprestation och där skolan betalar en summa för möjligheten att ingå samarbete och bli certifierad. Det finns inget på den danska hemsidan som indikerar att de har några skolcertifieringar. Det kostar 750 danska kronor att boka in en föreläsare. De är dock med i projektet ”Education for global responsibility” som har som mål att skapa en skolcertifiering för globalt ansvar. Skolcertifieringen kostar inget och bygger på en självvärdering. Ingen av de nordiska länderna har skolor med denna certifiering. Norska FN-förbundet har ett omfattande undervisningsmaterial på sin hemsida och de erbjuder skolor att bli medlemmar. Att vara medlem kostar 500 norska kronor och skolorna får då ett besök från FN-sambandet, ett utskick med undervisningstips fyra gånger om året, en digital logga att ha på skolans hemsida, en FN-flagga, och möjlighet för lärare att åka på en studieresa till New York, samt rabatt på andra av FN-sambandets aktiviteter och material. Det finns inga krav på skolans prestation. Det finska FN-förbundet hänvisar, på den svenska delen av sin hemsida, till svenska FN-förbundets skolmaterial. Finska FN-förbundet erbjuder alla utbildningsinstitutioner att bli en FN-skola. Det verkar dock inte finnas en certifiering. Vissa utbildningar är gratis för skolor, medan andra kostar.

⁸⁸ Telefonintervjuer med skolansvarig på Svenska FN-förbundet, 9 december 2015, och Christoffer Dahlin, skolansvarig på svenska Amnesty, telefonintervju 30 november 2015.

naturligtvis hålla i minnet, samtidigt som det också går att se att skolans demokratiska uppdrag och externa aktörers mål kan vara detsamma. Skolor och t.ex. människorättsorganisationer kan alltså ha ett ömsesidigt utbyte av varandra.

Det är tunnsått med fristående forskning på just människorättsorganisationers verksamhet i skolor, även om det gjorts utvärderingar av skolsamarbeten. Forskaren Sam Mejias undersöker ett av Amnestys skolsamarbeten i England, och understryker att ”there exists virtually no empirical research” på detta område.⁸⁹ Mejias menar att det gick att se en skillnad hos eleverna på den engelska skolan efter skolsamarbetet med Amnesty. Eleverna tog ställning och kunde använda rättighetsspråket för att motivera sina handlingar. Det var dock inte undervisningen om rättigheter i sig som förde med sig detta menar han, utan det var det praktiska arbetet med elevinflytande i skolan som främjade elevaktion. Flera skolledare såg dessutom mänskliga rättigheter i undervisningen som en strategi för att förbättra elevers uppförande, snarare än att stärka dem som rättighetssubjekt.⁹⁰

Även i Sverige har forskningsstudier och utvärderingar av olika värdegrundsstärkande skolprogram gjorts.⁹¹ Dessa program drivs inte av människorättsorganisationer, men är ett närliggande exempel på att externa aktörers material vunnit stort inflytande över skolans undervisning, trots att de inte alltid varit vetenskapligt belagda. Skolor och enskilda lärare förväntas själva kunna avgöra huruvida materialen är bra eller ej. Mycket lite forskning står ännu att finna om externa aktörers inflytande på rättighetsundervisningen i skolan. Brantefors noterade i sin studie att lärare låter innehållet på olika hemsidor, däribland intresseorganisationer, styra undervisningens innehåll om mänskliga rättigheter.⁹² Urvalet av hemsidor och det sätt det används på kan tolkas som en

⁸⁹ Mejias, 2012, s. 13, 21.

⁹⁰ Ibid.

⁹¹ Se exempelvis Bergh, Andreas och Tomas Englund. ”A changed language of education with new actors and solutions: the authorization of promotion and prevention programmes in Swedish schools”, *Journal of Curriculum Studies*, 46:6 (2014) :778-797. Skolverkets kunskapsöversikt *Vad fungerar? Resultat av utvärdering av metoder mot mobbning*. Stockholm: 2011. Bartholdsson, Åsa et al. ”Cultivating the Socially Competent Body: bodies and risk in Swedish programs for social emotional training in preschools and schools”. *Critical Studies in Education*, 55, (2014): 201–212. Taylor & Francis.

⁹² Brantefors, Lotta. ”Mänskliga rättigheter som innehåll i undervisningen – en didaktisk analys av rättighetsundervisningen i två klass fem.” *Nordisk tidskrift för allmän didaktik*, vol 4, No 2, (2018): 17-35. Artikeln förefaller vara en tidigare version av det antologikapitel som återfinns i Quennerstedt (red.) 2019.

brist på kunskaper om rättigheter, eftersom lärarna i så hög grad förlitar sig på externa aktörers hemsidor. Lärarna, skriver studiens författare, saknade en kritisk hållning till de externa aktörerna och deras begreppsanvändning.⁹³ Jag vill framhålla att studien pekar ut en viktig riktning för vidare forskning – externa aktörers inverkan på undervisningen om mänskliga rättigheter. De fortbildningar som finns för lärare om mänskliga rättigheter verkar också rikta sig till de högre åldrarna i grundskolan och till gymnasiet, vilket gör att gymnasielärare eventuellt har större möjlighet till utbildning i mänskliga rättigheter.

Sammanfattning

Utifrån forskningsläget vill jag framhålla att undervisning om mänskliga rättigheter bör förstås utifrån varje kontext och dess specifika förutsättningar, t.ex. traditioner som demokratifostran, utbildningspolitik i form av införande av mänskliga rättigheter i läroplan och processer kring reglering av skolan samt bredare samhällsströmningar. Även hur enskilda lärare adresserar mänskliga rättigheter påverkar undervisningen. Både själva rättighetsspråket och vilka tolkningsmöjligheter av det som är möjliga är alltså kontextberoende. Samtidigt måste också mänskliga rättigheter förstås som förankrat i ett internationellt språk och standard.

Forskning kring undervisning i mänskliga rättigheter i svensk förskola och grundskola visar att undervisningen cirklar kring mänskliga rättigheter som demokratiska värden och etiska riktlinjer för individen. En slutsats av den forskning som finns är att demokratifostran är ett centralt inslag i den svenska skolans undervisning i mänskliga rättigheter, starkare än i många andra länder. Svenska skolungdomar har god kunskap om demokrati och mänskliga rättigheter enligt undersökningar som mäter attityder, kunskap och värderingar. Relativt få studier har dock utförts om just undervisning om mänskliga rättigheter inom formell utbildning i nordiska välfärdsstater. De studier som finns belyser viktiga resultat men också kunskapsluckor i forskningen.

Det saknas studier inriktade på externa aktörers, exempelvis människorättsorganisationers, verksamhet i skolor. Internationella studier och iakttagelser från svenska studier antyder att externa aktörer har inflytande över

⁹³ Brantefors, 2018.

skolans undervisningsinnehåll i mänskliga rättigheter på ett direkt plan. Det gör min praktiktäna undersökning av förmedlingen av mänskliga rättigheter i lokala kontexter än mer motiverad. I kommande kapitel införlivar jag denna slutsats med avhandlingens metodologiska och teoretiska ansats. I det därpå följande kapitlet om empiri och datainsamling, diskuteras avhandlingens källmaterial i detalj.

3 Att undersöka mänskliga rättigheter i lokal kontext: Teoretiska verktyg

Only by being continually open-ended, yet seemingly absolute, can human rights continue to capture the imaginations of people around the world.⁹⁴

Mänskliga rättigheter präglas av en sammansmältning av lokalt och globalt, universellt och partikulärt. Styrkan i rättighetsspråket, vilket citatet belyser, ligger i den motsägelsefulla kombinationen av öppenhet och flexibilitet och ett universalistiskt, absolut anspråk. I detta kapitel vill jag visa hur denna insikt kan bidra till en givande teoretisk verktygslåda.

Avhandlingens metodologi utgår från en idé om vikten av att studera mänskliga rättigheters ”mikro-processer”.⁹⁵ Det är genom empirinära studier av lokala idéer, erfarenheter och praktiker som vi kan förstå hur mänskliga rättigheter fungerar och vilka effekter de har. Forskningsprocessen har rört sig mellan insamlande av empiri och analys, där teoretiska begrepp har tillkommit och utvecklats fortlöpande under analysens gång. Det benämns inom samhällsvetenskapliga ämnen som abduktiv metod och är ett centralt element i s.k. grundad teori (grounded theory).⁹⁶ Genom den abduktiva ansatsen kunde jag upptäcka den

⁹⁴ Slotte, Pamela och Miia Halme-Toumisaari. ”Revisiting the Origins of Human Rights: introduction”, i Slotte och Halme-Toumisaari (red.) *Revisiting the Origins of Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, s. 22. E-bok.

⁹⁵ Merry, Sally Engle. ”The potential of ethnographic methods for human rights research”. *Research Methods in Human Rights*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 2017. E-resurs 141.

⁹⁶ Suddaby, Roy. ”From the Editors: What Grounded Theory Is Not.” *The Academy of Management Journal*, vol. 49, nr. 4 (2006): 633–642, s. 639.

översättningsprocess som pågår i artikulerandet av mänskliga rättigheter i gymnasieskolan.

Att det sker förändringar i människorättsspråk och människorättspraktiker mellan kontexter har redan upptäckts och studerats av forskare internationellt. I avsnitten nedan beskriver jag hur jag kom fram till att det var just denna förändringsprocess jag studerade. I kapitlets första avsnitt beskriver jag studiens forskningsdesign och vilka tillvägagångssätt från grundad teori som jag använt mig av. I resterande delen beskriver jag de teoretiska begrepp jag arbetat fram genom empirin och förklarar deras roll i studien.

Empiridriven teori och forskningsdesign

Mitt forskningsproblem – att vi saknar tillräcklig kunskap om undervisning om mänskliga rättigheter i gymnasieskolan – var initialt det som styrde mina metodologiska val, forskningsfrågor och intressen. Att generera teori utifrån empiri, att skapa teori ”underifrån”, uppfattade jag som i linje med min strävan att förstå mänskliga rättigheters mikroprocesser i en lokal kontext. Lyhördhet för empirin var således ett tungt vägande skäl att använda grundad teori som inspiration för min forskningsdesign.

Uttrycket till trots betecknar grundad teori snarare ett tillvägagångssätt än en teori. ”Teori” syftar på att studien förväntas utveckla en empiriskt förankrad teori.⁹⁷ Att pendla mellan analys, empiri och teoriskapande varit en mycket användbar strategi för min forskningsprocess. Jag har använt kodning för att strukturera den del av empirin som utgörs av intervjumaterialet.

Kodningen, den ingående kategoriseringen av transkriberingarna, öppnade upp för en kreativ forskningsprocess, där det teoretiska ramverket fick växa fram.⁹⁸ Vissa mönster framträdde dock redan under transkriberingen och ledde till ett slags ”för-kodning”. Vid den systematiska kodningen följde jag sedan upp spontana för-kodningar. De mönster jag fann samlade jag i teman, där de citat som representerade respektive tema fanns med. Vad gäller det övriga materialet, läroplaner och läroböcker, tog jag mig an det på liknande vis men utan

⁹⁷ Oktay, Julianne S. *Grounded Theory*. Oxford: Oxford University Press, 2012, s. 14. E-resurs.

⁹⁸ Cutcliffe, John R. ”Methodological issues in Grounded Theory.” *Journal of Advanced Nursing*, vol. 31, nr. 6 (2000): 1476–1484, s. 1480. Charmaz, 2006, s. 48-51, 57-59.

kodningsprogram. Nivån av abstraktion i analysen ökade successivt allteftersom de teoretiska verktygen utvecklades. Jag har varit lyhörd för var empirin ledde, även när den pekade vidare mot att diskutera nytt material, vilket till exempel var fallet med de externa aktörerna.⁹⁹

Studien har drivits av en empirisk nyfikenhet på mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i skolan och en teoretisk nyfikenhet på mänskliga rättigheter som begrepp. Studiens teori består av begrepp på olika nivåer. Vernakularisering är den övergripande processen; associativt rättighetsspråk är ett sätt på vilket vernakularisering kommer till uttryck; interpersonellt/institutionellt är ett sätt att skapa reda i föreställningar om skyldigheter.

Som centralt analytiskt verktyg växte det associativa rättighetsspråket fram genom läroplansstudien. Genom att bejaka den associativa dimensionen av människorättsspråket kunde jag också börja urskilja olika perspektiv i text och tal om mänskliga rättigheter, och vidga förståelsen av vad som är tal om mänskliga rättigheter bortom det uppenbart direkta. Även vad som är ett "explicit" rättighetsspråk måste förstås utifrån kontext. Termen "rättighet" innebär inte i sig en direkt eller associativ koppling till mänskliga rättigheter, varken som idé eller lagstiftning. Det associativa rättighetsspråket vilar på att vi kan utgå från att människor själva har tillräcklig kunskap för att kunna göra en association till mänskliga rättigheter. Verktuget "associativt rättighetsspråk" är alltså tänkt att analysera tal eller text om rättigheter i en kontext där tankekonstruktionen mänskliga rättigheter redan existerar. Begreppsparet interpersonellt/-institutionellt utvecklades parallellt med det associativa rättighetsspråket, eftersom det empiriska materialet pekade mot att diskussionen om mänskliga rättigheter i skolan i mycket var en diskussion om skyldigheter och ansvar.¹⁰⁰ Allteftersom komplexiteten i rättighetsspråket i läroplanerna och i intervjuerna blev mer uppenbar, blev också begreppsparet mer nyanserat. Jag gör inte anspråk på att de teoretiska verktygen ska kunna förklara alla delar av fenomenet mänskliga rättigheter i skolan. Verktuget kan dock bringa ordning i källmaterialet och skulle kunna överföras till andra kontexter under vissa premisser. Under arbetet med intervjuerna, och det delvis överlappande

⁹⁹ Charmaz, 2006, s. 178. Suddaby, 2006.

¹⁰⁰ Begreppsparet var från början troget filosofen Thomas Pogges två liknande, men dikotomiska, begrepp. Pogge, Thomas. *World Poverty and Human Rights: Cosmopolitan Responsibilities and Reforms*. 2:a uppl. Cambridge: Polity Press, 2008.

analysarbetet med läroplanerna, började jag inse att det associativa rättighetsspråket var ett uttryck för en process som inte var unik för skolan, vernakularisering.

Skapandet av rättighetsfrågor i skolan – vernakularisering

När analysverktygen associativt rättighetsspråk och begreppsparat interpersonellt och institutionellt fallit på plats, insåg jag att de ingick i en process kring hur mänskliga rättigheter artikuleras i skolan. Jag sökte efter ett begrepp som kunde fånga processen och identifierade Sally Engle Merrys begrepp *vernacularization* som ett sätt att förstå rättighetsspråket. Jag har översatt begreppet ”vernacularization” till ”vernakularisering”.¹⁰¹ Vernakularisering ligger på en annan analytisk nivå än det associativa rättighetsspråket och begreppsparat interpersonellt/institutionellt (som alltså är sätt vernakularisering yttrar sig på). Vernakularisering är inte ett analysverktyg i bemärkelsen att det används för att sortera empirin. Istället bildar det ramen för empirin och de övriga begreppens betydelse. Med andra ord, vernakularisering som övergripande teori för studien kommer inte från en på förhand anlagd teoretisk förståelse av forskningsfältet, utan från hur jag som forskare interagerat med empirin.¹⁰²

Begreppet ”vernacularisation” eller ”vernacular” används inom flera samhällsvetenskapliga och humanistiska discipliner för att undersöka lokala (i kontrast till transnationella, globala eller internationella) betydelser av språk, värderingar eller fenomen. I studier om mänskliga rättigheter används vernakularisering för att beskriva och förklara variationer av människorättspråk och människorättspraktiker utifrån ett etnografiskt eller antropologiskt perspektiv. Antropologen Sally Engle Merry, som studerat NGO:er som arbetar med mänskliga rättigheter, karakteriserar vernakularisering som:

¹⁰¹ Det finns inte en vedertagen term på svenska. Jämför med böjningen sekulär-sekularisering.

¹⁰² Charmaz, 2006, s. 178.

[...]the reconfiguration of global human rights ideas into terms that are relevant and coherent within local life worlds. [...]Local spaces are embedded within transnational systems, but are also distinctive.¹⁰³

Kärnan i processen är den språkliga omvandlingen av mänskliga rättigheter och förändringen av människorättspraktiker i olika kulturella sammanhang. Vernakularisering kan ta sig olika uttryck, men är nödvändigt för att mänskliga rättigheter ska vara begripliga och relevanta i de olika sammanhang där de används.

Kontextualisering av mänskliga rättigheter har efterlysts inom fältet Human Rights Education (HRE). HRE växte fram i samverkan med olika FN-organ men är nu också en fristående utbildningspraktik och ett dynamiskt forskningsfält.¹⁰⁴ HRE-initiativen ökade runt år 1990, såväl inom FN-organ som på nationell nivå, och började inkludera fler aktörer, som NGO:er.¹⁰⁵ Inom forskningen har en maktkritisk strömning, främst influerad av postkolonial teori, växt fram. Forskare började kritisera vad man ansåg vara en programmatisk och ”deklarationistisk” praktik av HRE.¹⁰⁶ Forskaren tillika tidigare medlemmen i Sydafrikas människorättskommission, André Keet, menar att mycket utbildningspraktik inom HRE är konservativ och konsensusinriktad.¹⁰⁷ Han skriver: ”weaknesses associated with HRE are largely a result of a lack of conceptual clarity and theoretical engagement and a tendency to uncritically digest the pre-packaged constructions of HRE that are on offer.”¹⁰⁸ Bristen på begreppslig tydlighet och teoretiskt engagemang, samt ett okritiskt användande av färdiga utbildningspaket

¹⁰³ Merry, Sally Engle. ”The Potential of Ethnographic Methods for Human Rights Research.” i Andreassen, Bård A. och Siobhán McLnerney-Lankford, (red) *Research Methods in Human Rights: A Handbook*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited, 2017. E-bok, s. 149.

¹⁰⁴ Coysh, Joanne. *Human Rights Education and the Politics of Knowledge*. London och New York: Routledge, 2017.

¹⁰⁵ Bromley, Patricia och Julia Lerch. ”Human Rights as Cultural Globalisation: The Rise of Human Rights in Textbooks, 1890–2013.” I Fuchs, Eckhardt och Annkatrin Bock (red.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, 2018, s. 347. Se även Cardenas, Sonia. ”Constructing Rights? Human rights education and the state.” *International Political Science Review / Revue internationale de science politique*. Vol. 26, No. 4 (2005): 363-379 och Coysh, 2018.

¹⁰⁶ Se till exempel André Keet, Joanne Coysh och Michalinos Zembylas.

¹⁰⁷ Keet, André. *Human rights education or human rights in education. A conceptual analysis*. University of Pretoria, 2007. E-resurs. Se också Keet, André. ”Does Human Rights Education Exist?” *International Journal of Human Rights Education* vol 1, nr 1 (2017).

¹⁰⁸ Keet, 2007, s. 5.

eller utbildningsprogram resulterar alltså i en reproduktion av samhällsstrukturer snarare än ett ifrågasättande av dem. Med färdigförpackade konstruktioner avses de utbildningspaket som utvecklas av olika organisationer och implementeras runt om i världen. Även viss forskning om HRE anses vara okritiskt reproducerande av denna begreppsliga vaghet och konservativa tillämpning. Den ligger ofta mycket nära genrer som policyrekommendationer, rapporter och utvärderingar av metoder eller måluppfyllelser. En förklaring kan ligga i dess nära relation med FN-organ, t.ex. genom finansiering. Ett viktigt syfte med denna typ av forskning är att den ska ha omedelbar praktisk tillämpning i förhållande till program och utbildningsinitiativ som bekostas av internationella organisationer.¹⁰⁹

En representant för den kritiska strömningen, Joanne Coysh, menar att ökningen av HRE-praktiker skedde på bekostnad av en institutionalisering och formalisering av HRE. Standardiserade program förändrar lokala sätt att tala om sina erfarenheter och flyttar dem från dess sammanhang. Det standardiserade människorättsspråket omformar upplevelser av kränkningar eller lidande till ett globalt, allmängiltigt språk. HRE formar därmed hur människor förstår sina upplevelser och kamper på ett sätt som inte nödvändigtvis har resonans i den lokala kontexten. Vilka sätt de uppfattar att man kan ta sig an kränkningar och vilka motståndshandlingar de väljer att utföra blir avkontextualiserat.¹¹⁰ Kontexten, t.ex. historiska och kulturella maktrelationer, måste därför finnas som ett kritiskt raster i undervisning i mänskliga rättigheter.¹¹¹

Zembylas och Keet skriver att undervisning i mänskliga rättigheter måste ha en subversiv karaktär, inte bara i förhållande till samhällsstrukturer utan också i förhållande till vad undervisningen ska innehålla.¹¹² De sociala, ekonomiska och politiska konsekvenserna av mänskliga rättigheter och därmed deras subversiva potential måste erkännas i HRE. Utan detta ”kritiska” perspektiv bidrar

¹⁰⁹ Coysh, 2017.

¹¹⁰ Ibid., s. 63. Keet, 2007.

¹¹¹ Bajaj, Monisha och Nomsa Mabona, ”Theories of Human Rights Education in Comparative and International Education: From Declarations to New Directions.” I Tavis D. Jules, Robin Shields och Matthew A.M. Thomas. *The Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education*. London, New York, Dublin: Bloomsbury Academic, 2021.

¹¹² Zembylas, Michalinos och André Keet. *Critical Human Rights Education: Advancing Social-Justice-Oriented Educational Praxes*. Springer, 2019. E-resurs.

mänskliga rättigheter och HRE till att upprätthålla ojämlikhet istället för att bjuda motstånd.¹¹³

En diskussion inom HRE-fältet är huruvida HRE faktiskt har möjlighet att verka subversivt i ett ojämlikt samhälle eller transformativt i förhållande till den enskilda eleven. Flera empiriska studier belyser hur vissa metoder fungerar bättre eller sämre för ett transformativt rättighetslärande.¹¹⁴ Att förstå undervisning om mänskliga rättigheter inom ramen för vernakularisering innebär att kunskap om mänskliga rättigheter bör ses i samspel med lokala maktrelationer och föreställningar. Forskare som André Keet, Joanne Coysh och Michalinos Zembylas med flera har luckrat upp vissa antaganden om universalism och öppnat för mer maktkritisk forskning inom HRE. Det har också lett till större fokus på inkluderande undervisningsmetoder, där mänskliga rättigheter som en delvis problematisk diskurs adresseras.

Överförbarheten till svensk skolpraktik från dessa undersökningar är dock inte helt given. De studier som visar att Human Rights Education är missionerande, okritisk, normativ och kolonial har varit litteraturstudier och studier på NGO:ers verksamhet i stater präglade av ojämlikhet och konflikter. Utifrån de få svenska skolnära studier som finns är det svårt att finna bekräftelse på att kritiken även är gångbar i Sverige, men det finns inte heller något som vederlägger den. Lokal kunskap och lokal kontext är begrepp som oftast används i andra sammanhang än nordiska välfärdsstater, vilket dock inte betyder att de senare är mindre relevanta att undersöka. Eftersom kritiska HRE-studier med fokus på postkoloniala strukturer och institutionalisering inte genomförts på svenskt utbildningsväsen är det svårt att slå fast att kritiken gällande nedtryckandet av lokal kunskap om rättighetsfrågor i undervisningen är berättigad i svensk skolkontext.¹¹⁵

¹¹³ Zembylas och Keet, 2019, s. 7.

¹¹⁴ Se till exempel fler av bidragen i *Human rights education: Theory, Research, Praxis*. Monisha Bajaj (red) Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2017.

¹¹⁵ Det finns dock svenska studier som ger postkoloniala, antirasistiska eller maktkritiska perspektiv på skolan. Se exempelvis Losic, Vanja. "Mot ett perspektivskifte: gymnasieelevers problematiseringar av historieundervisning och syn på identiteter." I Blennow, Katarina et al (red.) *En historiker korsar sitt spår: En vänbok till Roger Johansson om att lära sig av historien och lära ut historia*. Malmö universitet, 2019, s. 43-62. Arneback, Emma och Jan Jämte. "How to counteract racism in education – A typology of teachers' anti-racist actions". *Race Ethnicity and Education* (2021). E-resurs.

Vernakularisering är en process som kan verka för skilda politiska mål, beroende på den lokala diskursen eller kulturen.¹¹⁶ Att införliva mänskliga rättigheter i en ny kontext kan innebära en transformation av värden och praktiker, men resultatet kan bli annorlunda än det avsedda. Införlivandet och anpassandet är en gradvis process som sker genom olika aktörer och på olika sätt i olika kontexter. Anpassningen av mänskliga rättigheters innebörder och relevans för lokala institutioner och kontexter medför, oavsett ursprungliga intentioner eller användningsområden, att begreppet kan användas för syften som inte förutses.¹¹⁷ I förhållande till tidigare forskning inom HRE kan min studie bidra till kunskap om vad som är rättighetsfrågor i den specifika lokala kontext som är svensk gymnasieskola.

Vernakularisering som term och begrepp

Vernakulär beteckna både ett adjektiv och ett substantiv.¹¹⁸ Substantivet vernakulär betyder dialekt, modersmål, slang, eller fackspråk. Adjektiv hänvisar till något ursprungligt, dialektalt, inhemskt, informellt, talspråkligt eller lokalt. Antonymer är skriftspråk, formell, bildad eller standardiserad. I studier om språkpolitik och språkpolicy används vernakulär i betydelsen icke-standardiserade variationer av språk eller folkspråk.¹¹⁹ Det ska påpekas att det

¹¹⁶ Exempelvis visade en studie hur införandet av människorättsspråk i diskursen om trafficking och prostitution i Sydkorea förstärkte ett rådande förtryckande ideal för kvinnlighet istället för att utmana patriarkala strukturer. Rättighetspråket utmanade bara vissa förtryckande praktiker mot vissa kvinnor och skapade dessutom nya former av kvinnoförtryck. Cheng, Sealing. "The Paradox of Vernacularization: Women's Human Rights and the Gendering of Nationhood." *Anthropological Quarterly*, vol. 84, nr 2 (2011): 475-505

¹¹⁷ Mejias, 2012. Merry, Sally Engle. "Transnational human rights and activism: mapping the middle," *American Anthropologist*, Vol. 108, No. 1 (2006b): 38-51.

¹¹⁸ *Nationalencyklopedin*, NE.se ingång vernakulär.
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/vernakulär> [hämtad 2018-11-30]

¹¹⁹ Se exempelvis Oakes, Leigh och Yael Peled, *Normative language policy: Ethics, Politics, Principles*. Cambridge University Press: Cambridge, United Kingdom; New York, USA, 2018. Lingvisterna Reaser och Temple Adger använder det i bemärkelsen dialekter och språklig variation och belyser betydelsen av socioekonomiska omständigheter för språkliga mönster. Inom lingvistisk forskning handlar således begreppet "vernacular" om språklig variation som avviker från ett standardmönster eller en schablon, och denna språkliga variation kan bero på olika sociala, ekonomiska eller geografiska faktorer. En studie inom sociolingvistik handlar exempelvis om hur den engelska koloniala historien påverkar dagens tal i det forna brittiska samväldets länder. Reaser, Jeffrey och Carolyn Temple Adger., "Vernacular Language Varieties in Educational Settings: Research and Development." I

funnits en nedsättande klang när man talat om vernakulära språk i koloniala kontexter, framförallt i förhållandet till engelska.¹²⁰

Som begrepp återfinns vernakularisering inom flera discipliner.¹²¹ Det används i en deskriptiv betydelse för att beteckna vardagsliv eller traditionella praktiker som inte alltid är officiellt erkända.¹²² Inom etnografiska studier, varifrån jag främst hämtat inspiration, har det oftast en teoretisk och därmed mer komplex innebörd. Forskaren Joyce Burkhalter Flueckiger beskriver det vernakulära som:

[...] shaped and voiced by individuals in specific contexts and specific relationships, individuals who change over time, in social, economic, and political contexts that also shifts.”¹²³

Hon använder vernakulär för att identifiera platser för fluiditet, flexibilitet och nyskapande i en religiös tradition. Traditioner som ofta uppfattas som monolitiska kan i själva verket vara flexibla och föränderliga för de som utövar dem. Detta har likheter med hur mänskliga rättigheter konceptualiseras och praktiseras. Burkhalter Flueckigers definition ligger inom ramen för den lexikaliska, men hon har lagt till en viss teoretisk innebörd om språklig fluiditet och flexibilitet som passar väl in i min förståelse av vernakulariseringsbegreppet och av rättighetsspråk.

Det lokala är inbäddat i transnationella och globala processer, men är ändå distinkt, vilket utbildningsvetarna Bagley och Portnoi också kommer fram till.

Spolsky, Bernard och Francis M. Hult (red.), *The handbook of educational linguistics*, 2008. E-resurs.

¹²⁰ Peter K. W. Tan och Vaidehi Ramanathan: "The English–Vernacular Divide: Postcolonial Language Politics and Practice." *Multilingual Matters*, 2005. *Applied Linguistics*, Vol 26, Nr 4 (2005): 589–592. Recension.

¹²¹ Till exempel antropologi, lingvistik, utbildningsvetenskap och litteraturvetenskap. Ett svenskiniterat forskningsprogram inom litteraturvetenskap använder sig av "vernakulär dynamik" för att beskriva "hur estetiska värden, genrer, litterära gemenskaper och enskilda författarskap tar form i ett utbyte mellan det lokala och det globala, det nationella och det internationella, mellan hegemoniska och undertryckta språk, mellan nord och syd, öst och väst, och syd och syd." Forskarna utgår från det vernakulära både i den smalare lingvistiska bemärkelsen och som en "lokalitetsaspekt". Projekthemsida för World Literatures, Cosmopolitan and Vernacular Dynamics <http://worldlit.se>. [Hämtad 20181130]

¹²² Kymlicka, Will. *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*. New York: Oxford University Press, 2001.

¹²³ Burkhalter Flueckiger, Joyce. "Vernacular Islam at a Healing Crossroads in Hyderabad." i Mines, Diane P., och Sarah Lamb (red.) *Everyday Life in South Asia*. Bloomington: Indiana University Press, 2010, s. 291.

De har studerat en aspekt av vernakulariseringprocessen i högre utbildning, och menar att marknadsdrivna diskussioner om högre utbildning ser olika ut beroende på landskontext och balanseras av lokaliserade intressen och angelägenheter.¹²⁴ Vernakularisering är inte implementering, i bemärkelsen att det sker en realisering av något vars mening är fastslagen. Meningsskapande av mänskliga rättigheter sker i växelverkan mellan olika aktörer på olika nivåer, och såväl de internationella normerna som de lokala praktikerna kan förändras av rättighetsspråket.

Det finns andra begrepp för att beskriva liknande processer. Inom utbildningsforskning har begreppet rekontextualisering använts för att förklara hur kunskap, värden eller företeelser pedagogiseras och tar sig in i utbildningssystemet. På ett ytligt plan kan ”rekontextualisering” förstås som utbytbar med vernakularisering. Den begreppsapparat som rekontextualiseringsbegreppet kräver¹²⁵ går dock emot min metodologi: min öppenhet inför empirin innebär att jag inte inordnar mitt material i en teoretisk begreppsapparat på förhand. Mina preliminära empiriska resultat stöder heller inte den process som rekontextualisering beskriver.¹²⁶ Rekontextualisering som begrepp är teoretiskt mindre flexibelt och kräver strikt tillämpning snarare än inspirerat användande, förutsätter en forskningsdesign som ser annorlunda ut än min och skulle delvis kräva ett annat källmaterial.

¹²⁴ Bagley och Pornoi använder ”vernacular globalization approach” som ramverk för att förstå hur konkurrens- eller tävlingsfenomen som rankning av universitet, tas emot av läroinstitutioner för högre utbildning och regeringar. Bagley Sylvia. S. och Laura M. Portnoi. ”Higher Education and the Discourse on Global Competition: Vernacular Approaches Within Higher Education Policy Documents.” I Zajda, Joseph och Val Rust (red.), *Globalisation and Higher Education Reforms*, Cham: Springer International Publishing, 2016, s. 27, 28, 30. E-resurs.

¹²⁵ Se Diehl, Monika. *-Måste det här vara som en väckelserörelse: en studie om (det som kallas) entreprenöriskt lärande i grundskolan utifrån Basil Bernsteins begreppsapparat*. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, 2017, s. 55-57. Se även Bonal, Xavier och Xavier Rambla. ”Captured by the Totally Pedagogised Society: Teachers and teaching in the knowledge economy.” *Globalisation, Societies and Education*, 1:2, (2003): 169–184.

¹²⁶ Rekontextualisering beskriver spridnings- och kunskapsprocessen av ett ämne som kontrollerad av staten. I min studie kan vi se att formuleringen av vad mänskliga rättigheter är, i stort sett har överlåtits på praktikerna: frivilligorganisationer, läroboksförfattare, fortbildningar och enskilda lärare. Bernstein, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London och Bristol: Taylor and Francis, 1996. Ninni, Wahlström. ”Utbildningens villkor II – En denationaliserad utbildningskonception.” *Utbildning & Demokrati*, vol. 23, nr 2 (2014): 77–94, s. 80–81.

Auktoritativa texter – vernakularisering som förhandling mellan standard och kontext

Sammanfattningsvis utgår jag från vernakularisering som en process som innebär att det finns en språklig och förståelsemässig variation av mänskliga rättigheter. Det finns också en variation av praktiker av mänskliga rättigheter beroende på tid och plats. Jag utgår från den svenska gymnasieskolan som *en* sådan plats där innebörder av mänskliga rättigheter skapas, men är medveten om det går att tala om olika skolkulturer och skolkontexter inom svensk gymnasieskola.¹²⁷ ”Kontext” syftar i studien på en typ av både materiell och immateriell, större och mindre sammanhang som omger varje situation i vårt dagliga liv. Kontext kan vara fysisk, kommunikativ eller historisk; eller en kulturell som är en kombination av flera av dessa. Handlingar och kunskaper är inbäddade i förståelsen av situationen, av kontexten. Vår förförståelse av handlingar är också del av hur vi skapar och reproducerar den kontexten.¹²⁸ I den litteratur som rör mänskliga rättigheter och vernakularisering finns olika termer för de som ”översätter” mänskliga rättigheter från ett transnationellt språk. De benämns ”vernacularizers”, ”intermediaries” eller ”translators”.¹²⁹ Jag benämner lärare, elever och externa aktörer ”översättare”. Externa aktörer, lärare och elever är dock inte enbart översättare utan också medskapare av kunskap om mänskliga rättigheter i skolan. Jag menar dock att det finns skillnader i hur översättning sker i undervisningen, där samspelet mellan lärare, elever och undervisningsmaterial är det som skapar det konkreta undervisningsinnehållet.¹³⁰ Det finns hierarkier gällande vems kunskap som väger tyngst – lärares tal om mänskliga rättigheter väger tyngre än elevers medan läroplanens skrivelser är lärarens ramar – men olika aktörer och texter producerar kunskap tillsammans. För analysen av empirin innebär det att olika aktörer och texter får olika tyngd. Lärarnas roll och förhållningssätt blir centrala för att förstå vernakulariseringsprocessen, eftersom

¹²⁷ Tack till forskningsmiljön Utbildning och Demokrati i Örebro som uppmärksammande mig på detta. www.oru.se/forskning/forskningsmiljoer/hs/utbildning-och-demokrati/ [senast hämtad 2022-05-06]

¹²⁸ Säljö, 2014.

¹²⁹ Se exempelvis Levitt, Peggy och Sally Merry. ”Vernacularization on the ground: local uses of women’s human rights’ in Peru, China, India and the United States.” *Global Networks* vol. 9, nr. 4 (2009). Blackwell Publishing Ltd & Global networks partner.

¹³⁰ Säljö, 2014.

lärare, genom bland annat betygssättning, bedömer elevernas kunskap om mänskliga rättigheter. Vernakularisering som begrepp kompletteras således med en utbildningsvetenskaplig, kontextuell insikt.

Auktoritativa texter

Vernakularisering kan innebära en generering av praktiker och idéer som kan hamna långt från de texter som om mänskliga rättigheter som producerats av FN och andra internationella organisationer.¹³¹ Jag benämner dessa texter som auktoritativa dokument. Människorättsspråket extraheras från dessa dokument för att anpassas till nationella och lokala kontexter. För att ta ett exempel från denna studie, identifieras skolans värdegrund av översättare som en skolanpassad tolkning av den allmänna förklaringen, och det är utifrån den tolkningen som de förmedlar värdegrunden och mänskliga rättigheter.¹³²

Auktoritativa dokument, även om de kan betraktas som ursprungskällor för mänskliga rättigheter, bör dock inte betraktas som neutrala. De är skrivna i en viss historisk, politisk och kulturell kontext, vilket studier som vill utforska mänskliga rättigheter bör ta hänsyn till. Som Merry skriver är det vi kallar ”det globala” oftast ”circulating locals”.¹³³ Auktoritativa texter, som människorättskonventioner, skapar begränsningar för när det inte längre är mänskliga rättigheter det handlar om. Vid någon punkt kan det man talar om inte längre sägas vara mänskliga rättigheter. Samtidigt är de auktoritativa texterna ständigt under förhandling. Vad som kan, eller inte kan, konstrueras som en rättighetsfråga är inte helt avhängigt vad som faktiskt står i kärnkonventionerna. Förhandlingen om vad mänskliga rättigheter är och vad som kan vara en rättighetsfråga pågår överallt där samtal om mänskliga rättigheter sker. Vad som är en auktoritativ text är också delvis föränderligt. Vissa texter, som kärnkonventionerna och den allmänna förklaringen, har en odiskutabel status. Samtidigt kan man välja bort eller betona vissa rättigheter framför andra. Vissa rättigheter är mer synliga och självklara än andra, genom exempelvis en samhällelig aktualisering eller människorättsorganisationers kampanjer. Andra anses onödiga eller till och med problematiska och uppmärksammas därför sällan.

¹³¹ Levitt och Merry, 2009, s. 458.

¹³² Se kapitel 8.

¹³³ Merry, 2006.

Texter kan vara auktoritativa i olika bemärkelser, exempelvis en formell eller moralisk, eller genom en tillskrivning av auktoritet genom tradition, diskurs eller ett systems ramar. Texterna skapar begränsningar, eller möjligheter, för vad som ryms inom rättighetsbegreppet, eller som i mitt fall, vad som ryms inom undervisning om mänskliga rättigheter. FN:s konventioner och deklarationer om mänskliga rättigheter kan sägas utgöra startpunkten för "översättningen" av mänskliga rättigheter. De representerar den internationella diskurs som i sig är föremålet för översättningen, eller vernakulariseringsprocessen. Andra typer av texter kan hämta sin auktoritet från annat håll. I svensk skolkontext är läroplaner auktoritativa dokument i den meningen att de styr innehållet i utbildningen. Lärare och elever måste t.ex. förhålla sig till vad som anges som kursmål. Läroböcker är auktoritativa på så vis att deras beskrivningar av fakta och fenomen erkänns som vedertagna genom den roll de har i skolans undervisning.

Jag vill betona att det vernakulära språket eller den vernakulära förståelsen inte är en sämre variant av ett standardspråk eller standardförståelse, vilket är en viktig poäng som även Merry gör. Anpassning och omformulering är en förutsättning för att mänskliga rättigheter ska bli användbara. Vernakularisering sker på olika sätt beroende på kontext och förutsätter därför en undersökningsmetod där lokala praktiker kan studeras. I de antropologiska studier som finns om vernakularisering av mänskliga rättigheter är det främst NGO:er och aktivism i sociala rörelser som studeras.¹³⁴ NGO:er och aktivister i sociala rörelser är de som översätter mänskliga rättigheter från en standard till en viss kontext. Vernakularisering kan innefatta medvetna kommunikationsstrategier. Men även då är valet av inramning beroende av vilken kontext som översättningen sker i – precis som översättare inom NGO:er gör strategiska anpassningar utifrån sin yrkeskunskap och kännedom om kontexten, gör också lärare det.

En viktig poäng med vernakulariseringsbegreppet är dock att processen med att skapa rättighetsfrågor och kunskap om mänskliga rättigheter rör sig mellan texter, individer och kontexter. Jag gör dock inte anspråk på en fullständig kartläggning av den konkreta vernakulariseringsprocessens alla aktörer i min studie. Utifrån

¹³⁴ Se t.ex. Liu, Meng et al. "Travelling Theory in China: Contextualization, Compromise and Combination." *Global Networks: A Journal of Transnational Affairs*, vol. 9, nr 4 (2009): 529-554, eller Rajaram, N och V Zararia. "Translating women's human rights in a globalizing world: the spiral process in reducing gender injustice in Baroda, India." *Global Networks: A Journal of Transnational Affairs*, vol. 9, nr 4 (2009): 462-484.

mitt material går det därmed inte heller att säga huruvida de lokala föreställningarna ”talar tillbaka” till en nationell eller internationell kontext.

Kultur, kontext och skolan som institution

En anledning till att studera svensk skolkontext som en lokal kultur kommer från insikter i forskningen om att undervisningen måste vara kontextkänslig för att mänskliga rättigheter ska bli begripliga och användbara för dem man riktar sig till.¹³⁵ Det är också stor skillnad mellan att studera undervisning om mänskliga rättigheter inom skolväsendet i Sverige och till exempel aktivism för kvinnors rättigheter i en misogyn miljö.¹³⁶ Det är dock inte enbart kultur, i en bredare bemärkelse, som är en avgörande skillnad från tidigare forskning utan den institutionella kontexten, vilket jag utvecklar nedan.

Särskilt i studier av mänskliga rättigheter är begreppet vernakularisering knutet till antropologi som disciplin och därmed till studiet av olika kulturer, inte till institutioner. Antropologen Daniel Goldstein påtalar att mänskliga rättigheters spridning är ett resultat av hur makt och pengar är fördelade, men att vernakularisering komplicerar en traditionell föreställning om en linjär top-down spridning från det globala till det lokala och från det globala nord till det globala syd. Istället beskrivs spridning som en dialektisk process av reception och transformering som sker överallt.¹³⁷ I de antropologiska eller etnografiska studier där vernakularisering av mänskliga rättigheter har studerats är det främst länder som tillhör det ”globala syd” som undersökts. Kulturer eller samhällen där mänskliga rättigheter ses som något som kommer utifrån eller strider mot lokala värderingar står i fokus för de flesta analyser om vernakularisering.¹³⁸ Att nordeuropeiska välfärdsstater inte undersökts i samma utsträckning implicerar att mänskliga rättigheter inte ”ompaketeras” i välfärdsstater som Sverige. Dessa idéer kan alltså förstås som redan inbäddade i vår kultur eller våra samhällen, eller i

¹³⁵ Se exempelvis Coysh, Joanne. ”The Dominant Discourse of Human Rights Education: A Critique”, *Journal of Human Rights Practice*, Vol 6, Nr 1, (2014): 89–114.

¹³⁶ Sundkvist, Emma. *Human Rights as Law, Language, and Space-Making: Women’s Rights Movement in Post-Revolutionary Egypt*. MediaTryck: Lund, 2022.

¹³⁷ Goldstein, Daniel M. ”Whose vernacular? Translating human rights in local contexts.” I Goodale, Mark (red.), *Human Rights at the Crossroads*. Oxford University Press, 2014. E-resurs.

¹³⁸ De flesta men inte alla. Indien, Kina, Peru, Hong-Kong, Sydkorea, Bolivia, Tanzania, Sydafrika, Nederländerna och USA några av de är geografiska områden där forskare studerat vernakularisering av mänskliga rättigheter.

varje fall redan kompatibla med de idéer som finns i internationella människorättsdokument. Hos Goldstein ligger detta mellan raderna i hans definition av vernakularisering:

As human rights language and concepts travel from the sources in the Global North to their places of reception in the Global South, they become adapted and reconfigured within local sets of institutions, meanings, and practices through a process called vernacularization.¹³⁹

Svensk gymnasieskola är en plats för ”anpassning och omkonfigurering” av rättighetsspråket. Det är viktigt att studera vernakularisering även i samhällen eller sammanhang där mänskliga rättigheter ses som gott, välbekant och något som står i samklang med lokala normer och värderingar. Ett sätt att göra vernakularisering som begrepp mer nyanserat i förhållande till mänskliga rättigheter som ett universellt värde är att studera en plats där värdesystemet, eller mänskliga rättigheter som ”global value package”¹⁴⁰, har sitt förmodade fäste. Jag vill förtydliga att ”globala syd” och ”nord” är en politisk-teoretisk kategorisering, inte benämningar på faktiska geografiska platser eller regioner. Dessa kategoriseringar är alltså mer komplexa än vad benämningarna kan göra gällande. Detta ska inte uppfattas som att makt och resurser inte spelar någon roll; jag instämmer i att det ”globala syd” ses som platsen för människorättsintervention och att det är tätt kopplat till ett ojämlikt globalt system.¹⁴¹

Sumi Madhok har lyft fram viktig kritik av begreppet ”vernacularisation” och vill istället tala om vernakulära rättighetskulturer.¹⁴² Hon menar att vernakulariseringsbegreppet såsom det används i den litteratur jag lutar mig mot, trots ambitionen att överbygga ”det globala” och ”det lokala” cementerar epistemologiska hierarkier snarare än utmanar dem. Mänskliga rättigheter blir inom vernakulariseringsbegreppets ram ”mimetic and engaged in the translation,

¹³⁹ Goldstein, 2014, s. 2.

¹⁴⁰ Levitt och Merry, 2009, s. 442–443.

¹⁴¹ Levitt, Peggy och Sally Engle Merry. ”Translating Global Women’s rights into local contexts. Cultural diffusion in India, China, Peru and the USA.” Conference paper, 2008.

¹⁴² Madhok, Sumi. *Vernacular Rights Cultures. The politics of origin, Human Rights and gendered struggles for justice*. Cambridge: Cambridge UP, 2021. Madhok, Sumi. ”On Vernacular Rights Cultures and the Political Imagineries of Haq” *Humanity: An International Journal of Human Rights, Humanitarianism, and Development*, Vol. 8, Nr 3, (2017): 485-509.

enactment and localisation of global human rights".¹⁴³ Madhoks vernakulära rättighetskulturer betecknar något som skapas av subalternna grupper i en "non-standard background contexts and conditions, that is, contexts outside those in which concepts are standardly produced, described and visualised."¹⁴⁴ Den svenska gymnasieskolan utgör just en institutionell "standardkontext" där föreställningen om en global rättighetskultur är ett riktmärke för den kultur man försöker iscensätta. Den rättighetskultur som finns i den svenska gymnasieskolan bygger på en föreställning eller önskan om att det finns en global människorättskultur, och att det är skolans uppgift att verka för den. Rättighetskulturen manifesteras i olika auktoritativa dokument för skolan. Både föreställningen om denna kultur och processen att tolka och omkonfigurera mänskliga rättigheter för skolan kan uppfattas som imiterande och, som flera HRE-forskare pekat på, ett okritiskt reproducerande av problematiska föreställningar kring ras/etnicitet och vem som är rättighetsbärare. Trots att skolan är en institutionell kontext, menar jag att det går att förstå det som pågår där för vernakularisering. I gymnasieskolan uppstår ett delvis eget konceptuellt rättighetsspråk, som bygger på särskilda historiska och politiska sätt att förstå rättvisa, vad som är ett gott samhälle och hur det ska uppnås.¹⁴⁵ Madhoks kritik är relevant även för min studie, men genom att betrakta den svenska gymnasieskolan som en "lokal" kontext, kan jag få syn på vilka epistemologiska hierarkier som upprätthålls. Min studie har dock inte som syfte att bidra till att dekonstruera de historiska och samtida maktförhållanden som finns inbäddade i rättighetsbegreppet. Jag studerar inte heller den svenska gymnasieskolans rättighetskultur i allmänhet, utan mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i skolan, vilket dock kan ses som en viktig aspekt av en rättighetskultur.

¹⁴³ Madhok, 2021, s. 12.

¹⁴⁴ Ibid., s. 3.

¹⁴⁵ Madhok, 2021.

Associativt rättighetspråk och rättighetsterminologi

Uttrycket ”rights-talk” eller ”rights-language” används för att centrera undersökningar till språk och praktiker kring mänskliga rättigheter och till hur, var och när mänskliga rättigheter åberopas. Jag har undersökt en kontext där tal om rättigheter förekommer men uttrycks på ett inkluderande, eller vagt om man så vill, vis. Det associativa rättighetspråket är ett verktyg som breddar vad som vanligtvis förstås som tal om mänskliga rättigheter. Hur rättighetspråket uttrycks och vilka funktioner det fyller är centrala frågor för denna studie.

Mänskliga rättigheter måste, som ovan nämnts, förankras i det lokala för att bli relevanta, men samtidigt måste de också särskiljas.

Rights ideas and practice need to resonate with existing ideologies to be adopted, but to be legitimate as human rights they have to reflect universal principles or standards. It is the claim to universality that provides ‘the magic’ of human rights for activists and establishes its transcendental character and legitimacy. In other words, the non-local dimension that points to global universals is precisely what makes human rights discourse politically powerful.¹⁴⁶

Mänskliga rättigheter måste å ena sidan ”resonate” med det lokala, men å andra sidan behålla sitt universalistiska anspråk. Det universella, moraliska anspråket är avgörande för att något ska uppfattas som legitima mänskliga rättigheter. Merry och Levitt skriver dock att vernakularisering kan innebära “[...] abandoning explicit references to human rights language altogether [...]”.¹⁴⁷ Översättningsprocessen kan alltså resultera i att rättighetsterminologin tunnas ut eller helt och hållet försvinner. Trots att rättighetsterminologi saknas, kan dock tal och text förstås handla om mänskliga rättigheter genom vernakulariseringsbegreppet. Utifrån denna inneboende komplexitet i tal och text om rättigheter bygger jag mitt analytiska verktyg associativt rättighetspråk.

Det associativa rättighetspråket i min studie kan förstås som verksamt på dubbla plan i min studie. Det ska förstås som explicit eller implicit hänvisande till, eller som en expanderad uppfattning om, mänskliga rättigheter i de olika källmaterialen. Detta har jag abstraherat till ett analytiskt verktyg. Verktuget är det andra planet, där det associativa rättighetspråket används av mig som ett

¹⁴⁶ Levitt och Merry, 2009.

¹⁴⁷ Levitt och Merry, 2009, s. 448.

redskap för att blottlägga en översättningsprocess – vernakulariseringen – av mänskliga rättigheter.

Quennerstedt har uppmärksammat vikten av terminologi och språk i undervisning om mänskliga rättigheter. Med hänvisning till klassiska utbildningsteoretiker menar Quennerstedt att exponering för fackterminologi i skolan är centralt för elevers utvecklande av en vokabulär och förståelse för ämnet. Språkbrukets betydelse för undervisning om mänskliga rättigheter blir därmed centralt för hur kunskap förmedlas.¹⁴⁸ Terminologi eller ”professionellt språk”, och avsaknaden därav, har också studerats i förhållande till värdegrundsarbete. De värden, idéer och föreställningar som styr lärarnas undervisning om värdepedagogik/värdegrundsarbete hämtades i dessa studier från personliga erfarenheter.¹⁴⁹ Att personliga erfarenheter är viktiga för hur lärare uttrycker sig i värdegrundsarbete kan ses som en indikator på att det även är så i undervisning om mänskliga rättigheter. Quennerstedt avgränsade forskningsprojektet genom att undersöka ”direkt undervisning”.¹⁵⁰ Direkt undervisning är den undervisning som av läraren är planerad att handla om mänskliga rättigheter. Indirekt undervisning betecknar den oplanerade och ”undermedvetna” undervisningen om mänskliga rättigheter. ”Indirekt och direkt undervisning” är ett sätt att fånga in mänskliga rättigheter och precisera vad som är studieobjektet. En avgränsning av min studie utifrån typ av undervisning blir dock inte aktuell eftersom jag inte studerar faktisk undervisning. Mitt fokus ligger på hur kunskapsinnehåll om mänskliga rättigheter konstrueras genom rättighetsspråket i läroplaner, läroböcker och genom intervjuer hos elever och lärare.

Mänskliga rättigheter, som är ett omtvistat och mångfacetterat begrepp och fenomen, låter sig alltså inte helt fångas in i terminologi, samtidigt som fackspråk

¹⁴⁸ Quennerstedt, Ann. ”Language use in the teaching of human rights”, *Cogent Education*, vol 6, nr 1 (2019).

¹⁴⁹ Thornberg, Robert. ”The lack of professional knowledge in values education”, *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24, 7, (2008): 1791–1798. I studien deltog förskolelärare, grundskolelärare och fritidsledare, det vill säga ingen undervisade i de högre skolåldrarna där mer abstrakta begrepp används gentemot elever. Thornberg, som jag har uppfattat det, argumenterar för att ”värdepedagogik” bör användas som beteckning för skolans fostranspraktik istället för värdegrundsarbete. Se Thornberg, Robert. *Värdepedagogik i skolans vardag. Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Linköping: Linköpings Universitet, 2006. Begreppet har dock inte anammats av Skolverket eller Skolinspektionen.

¹⁵⁰ Quennerstedt, Ann (red.). *Att undervisa om barns mänskliga rättigheter i förskolan och skolan. Utbildningens syfte, innehåll och arbetsmetoder*. Rapporter i pedagogik, Örebro, 2019, s. 9, 10.

eller rättighetsterminologi är centralt för undervisning om mänskliga rättigheter och kopplingen till universalism ligger i kärnan av begreppet. Min intervjustudies utgångspunkt, att lärare själva avgör vad som är undervisning om mänskliga rättigheter, blir här en hjälp för att ringa in vad som ska analyseras i talet om mänskliga rättigheter. Jag visar att det är möjligt att förstå talet om till exempel moraliska ställningstaganden eller alla människors lika värde som undervisning i mänskliga rättigheter på grund av att lärare eller elever själva uppfattar det så. Mänskliga rättigheter är inbäddat i ett språkligt sammanhang där termerna ”rättigheter” eller ”rätten till” inte nödvändigtvis är det enda som signalerar ”mänskliga rättigheter”.

I källmaterialet, med start i läroplanerna, har jag kartlagt vad man kan kalla ett semantiskt fält, eller vilka ord och begrepp som ansamlas kring mänskliga rättigheter.¹⁵¹ När ett omtvistat begrepp som mänskliga rättigheter ska undersökas, måste frågan om vad det egentligen är som undersöks ställas. Ska relaterade eller liknande ord och begrepp ingå i undersökningen? Går de ens att utesluta? I skapandet av det associativa rättighetsspråket utgick jag från uttrycket ”mänskliga rättigheter”. För att utforska de begreppsliga gränserna vidgade jag analysen till att inkludera närliggande terminologi. Det associativa rättighetsspråket visar att sådana gränser kring begrepp är svåra att dra, eftersom betydelsen av mänskliga rättigheter är kontextberoende. Orden och begreppen i det associativa rättighetsspråket ”lånar varandras konnotationer och deras respektive laddning smittar dem emellan”, för att låna historikern Anna Nilsson Hammars ord om semantiska fält.¹⁵² Rättighetsterminologi, att t.ex. använda ”rätten till...” eller ”barnkonventionen” är ett sätt att ringa in att det som beskrivs är just mänskliga rättigheter. Att det finns en tydlig skyldighetsbärare och en rättighetsinnehavare är ett annat. Rättighetsterminologi behöver dock inte alltid handla om just mänskliga rättigheter. En hänvisning till den svenska diskrimineringslagen kan handla om just bara den. Det är i kombination med andra termer eller begrepp som åberopar universalism, den moraliska

¹⁵¹ Richter, Melvin. ”Appreciating a Contemporary Classic: The Geschichtliche Grundbegriffe and Future Scholarship.” I Richter, Melvin och Hartmut Lehmann, (red.) *The meaning of historical terms and concepts: new studies on Begriffsgeschichte*. German historical inst. Washington, D.C., 1996. E-resurs.

¹⁵² Nilsson, Anna. Lyckans betydelse. Sekularisering, sensibilisering och individualisering i svenska skillingtryck: 1750-1850. Agering, 2012. E-resurs. Förlagsort ej angiven.

dimensionen eller människorättskonventioner som det associativa rättighetsspråket blir tydligare.

Uttryck som ”allas lika värde” eller ”människans egenvärde” kan hamna i det kluster som omfattas av ett associativt rättighetsspråk, men beroende på kontext kan det också förstås främst i förhållande till andra begrepp än mänskliga rättigheter.¹⁵³ Det associativa rättighetsspråket speglar de underliggande moraliska antaganden om universalism och människans värde som mänskliga rättigheter antas bygga på, snarare än att hänföras till konkreta rättigheter. En risk med det associativa rättighetsspråket är därför att missa att det finns andra sätt att förstå rättvisa eller mänsklig värdighet på än just genom rättigheter. Att vara mycket uppmärksam på skiften i kontext är mitt sätt att förhålla mig till den risken. Mänskliga rättigheter är bara ett av flera värdesystem och vokabulärer genom vilka vi kan förstå världen och artikulera frågor om rättvisa, mänsklig värdighet eller ett gott liv.

Interpersonella och institutionella uppfattningar om skyldigheter

Folkrättsjurist Martti Koskenniemi skriver att ”Rights-language has distributive consequences. [...] This is why everyone has a great interest in translating their preferences into rights.”¹⁵⁴ En av Koskenniemis poänger är att det som formuleras i termer av rättigheter får konsekvenser för hur legitima kraven för det är. Att formulera något som en rättighet innebär också att vi ställer någon till svars för utkrävande. Däremot visar tidigare forskning och min empiri att det kanske inte alls finns ett intresse av att översätta preferenser till just explicit människorättsterminologi, eftersom föreställningar om mänskliga rättigheter, och därmed skyldigheter, är kontextuellt inbäddade.

¹⁵³ Donnelly, Jack. ”Human Rights and Human Dignity: An Analytic Critique of Non-Western Conceptions of Human Rights.” *The American Political Science Review*, vol. 76, no. 2 (1982).

¹⁵⁴ Koskenniemi, Martti. ”Rights, History, Critique.” I Adam Etinson (red.) *Human Rights: Moral or Political?* Oxford University Press, 19. Oxford Scholarship Online, 2018, s. 41–42. E-resurs.

Jag utvecklade begreppsparat interpersonellt/institutionellt utifrån de föreställningar om ansvar och skyldigheter för mänskliga rättigheter som kom fram i mitt empiriska material. I min undersökning blir synen på skyldigheter ett viktigt verktyg. Diskussionen om skyldigheter har pågått länge inom rättighetsteori. Strukturer och institutioner i samhället är nödvändigt för att mänskliga rättigheter ska kunna skyddas och uppfyllas. Relationen mellan rättighetsinnehavaren och skyldighetsbäraren är dock otillräckligt formulerad i internationella människorättsinstrument: Å ena sidan är det tydligt att stater är de primära skyldighetsbärarna, å andra sidan åläggs enskilda personer ansvar att behandla varandra på ett respektfullt sätt i överensstämmelse med de mänskliga rättigheterna.¹⁵⁵ Mitt källmaterial visar att förhållandet mellan institutioners och individers skyldigheter och ansvar kan förstås på flera sätt.

De allra flesta rättighetsteoretiker är överens om att mänskliga rättigheter innebär att det måste finnas möjlighet till ansvarsutkrävande för dem.¹⁵⁶ Centrala frågor rör bland annat vilka aktörer som bär ansvar och har skyldigheter för mänskliga rättigheter, huruvida det finns olika slags skyldigheter och om alla rättigheter innebär att det måste finnas juridiska korrelerande skyldigheter inom internationell rätt.¹⁵⁷ Frågor (och svar) om mänskliga rättigheters natur präglas av att de till sist ofta slutar i utkrävande av ansvar och skyldigheter,¹⁵⁸ vilket även var fallet i mitt empiriska material.

¹⁵⁵ I till exempel ICCPR:s och ICESCR:s preambel: "Considering the obligation of States under the Charter of the United Nations to promote universal respect for, and observance of, human rights and freedoms, Realizing that the individual, having duties to other individuals and to the community to which he belongs, is under a responsibility to strive for the promotion and observance of the rights recognized in the present Covenant,". Även den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna innehåller en liknande formulering.

¹⁵⁶ Romare, Johanna. "Mänskliga rättigheter som rättigheter." i Bremdal, Patrik och Johanna Ohlsson (red.), *Mänskliga rättigheter i teori och praktik: Från idé till förvaltning*. Lund: Studentlitteratur, 2020.

¹⁵⁷ Etinson, Adam. "Introduction". I Etinson, Adam (red.) *Human Rights. Moral or Political?* Oxford University Press, 19. Oxford Scholarship Online, 2018. E-bok.

¹⁵⁸ Antologin redigerad av Etinson utforskar spänningen mellan moral, politik och juridik som finns i begreppet och fenomenet mänskliga rättigheter. Boken berör många spännande aspekter av mänskliga rättigheter men utkrävande av skyldigheter utgör en genomgående viktig komponent. Etinson, 2018. Kapitlen i antologin *Mänskliga rättigheter i teori och praktik: Från idé till förvaltning* betonar just utkrävande och skyldigheter som en central idé och förutsättning. Se Bremdal, Patrik och Johanna Ohlsson (red.) *Mänskliga rättigheter i teori och praktik: Från idé till förvaltning*. Lund: Studentlitteratur, 2020.

I begreppsparet interpersonellt/institutionellt, som jag utvecklar nedan, tar jag därför fasta på en av de centrala komponenterna i mänskliga rättigheter – relationen mellan rättighetsbärare och skyldighetsbärare. Begreppsparet utgår från en etablerad distinktion inom rättighetsteori och är förankrat i diskussioner om skyldigheter inom rättighetsteori.¹⁵⁹ För att begreppsparet skulle bli användbart för min studie behövde den teoretiska distinktionen mellan interpersonellt och institutionellt, som återfinns inom rättighetsteori, omvandlas. Istället för en dikotomi vill jag visa att distinktionen kan ses som uttryck för olika dimensioner av rättighetsbegreppet. För min studie betyder det att den ursprungliga teoretiska distinktionen utmanas genom tematiker, sätt att tala och skriva, och glidningar i förståelser och resonemang av undersökningens objekt (t.ex. intention eller uttryck) – kort sagt av den empiriska situationen i sig.

Avsnitten nedan går först igenom vilka antaganden det interpersonella perspektivet bygger på. Därefter fortsätter jag med att utveckla dess implikationer för individens ansvar, där den största skillnaden mellan det interpersonella och det institutionella perspektivet ligger. Jag går sedan igenom det institutionella perspektivet på samma vis.

Det interpersonella rättighetsperspektivet – fokus på individen

En av de två tendenser som detta begrepp bygger på ligger i perspektivets fokus på huruvida människor har ett värdigt liv. I det empiriska materialet yttrade det sig bland annat som ett fokus på individers behov. Ett värdigt liv kan innebära olika saker, men skulle kunna mätas i livskvalité, att kunna förverkliga sig själv, ha förmåga att kunna göra vissa saker eller andra typer av indikatorer på ett gott liv. Om rättighetsbäraren inte har det, kan det innebära en kränkning av dess mänskliga rättigheter. Mänskliga rättigheter kommer på detta sätt att handla om mänsklig värdighet och livskvalité hos rättighetsbäraren. Ett av de mest inflytelserika perspektiven på mänskliga rättigheter, *förmågemodellen*, är

¹⁵⁹ Se t.ex. Young, Iris Marion. *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press, 1990 och bland annat Elizabeth Ashford, "The Duties Imposed by the Human Right to Basic Necessities." i Pogge, Thomas (red.), *Freedom from Poverty as a Human Right: Who Owes What to the Very Poor?* Oxford University Press, 2007. Det finns också flera förståelser och användningar av begreppen interpersonellt och institutionellt inom flera olika ämnen. Inom pedagogik refererar "interpersonellt" till mellanmänsklig kommunikation eller mellanmänskliga relationer i skolan, med relationen lärare-elev i fokus för studierna. Se till exempel Aspelin, Jonas. "Relationell pedagogik – ingång till ett fält." *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol 22 nr 3–4 (2017): Tema: Relationell pedagogik. I min studie är det mellanmänskliga relationer i allmänhet som avses.

utvecklad av filosofen Martha Nussbaum.¹⁶⁰ Nussbaum menar att hennes förmågemodell är ett sätt att förstå hur stater bör förverkliga mänskliga rättigheter. Huvudpoängen är att mäta vad människor faktiskt kan göra, inte hur rik en stat är eller vilka resurser den genomsnittliga människan har tillgång till. Förmågor är grundläggande för att människor ska kunna leva värdiga liv, som till exempel fysisk hälsa och integritet och den mer abstrakta förmågan till ”anknytning”.¹⁶¹ Alla människor ska kunna utveckla dessa förmågor för att därefter kunna ha lika möjlighet att förverkliga sig själva och leva ett gott liv. Mänskliga rättigheter handlar alltså främst om människors livskvalité och om mänsklig värdighet. Hur det uppnås, eller vem som är ansvarig för det, är egentligen sekundärt. Nussbaum förutsätter en stark stat som kan, eller i varje fall borde, garantera mänskliga rättigheter.¹⁶² Att det nuvarande internationella människorättsystemet respekteras och att stater förhåller sig till sina skyldigheter är ett slags bakgrundspremiss för *förmågemodellen*.¹⁶³ En tendens inom det interpersonella perspektivet är dess *fokus på rättighetsbäraren* och vad hen har tillgång till, antingen i form av en holistisk syn på ett gott liv eller också i form av enskilda rättighetsobjekt, som rätten till utbildning eller politiskt deltagande.

Den andra tendensen i det interpersonella perspektivet är synen på *individens som skyldighetsbärare*. I min empiri framhålls individens förhållningssätt till andra människor som viktigt för att mänskliga rättigheter ska uppfyllas och respekteras. Individens beteende och agerande bör också förstås som föremål för rättvisa eftersom de, likväl som institutioner, är del av ett orättvist system. I en skolnära studie menade lärarna att elever särskilt behöver kunskaper om sina mänskliga

¹⁶⁰ Nussbaum, Martha. *Främja förmågor: En modell för mänsklig utveckling*. Stockholm: Karneval, 2013a.

¹⁶¹ Nussbaum, Martha. *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University, 2013b, s. 33–34.

¹⁶² Nussbaum nämner också ”collective action”, men enbart i förhållande till hur svårt det skulle vara i en världsstat och dömer bland annat på den grunden ut idén om en världsstat. Hon menar att ”key duties” inte kan läggas direkt på individer, utan måste hänföras till institutioner. Se Nussbaum, 2013b, s. 120.

¹⁶³ I första hand har den egna nationalstaten en skyldighet att förse sina medborgare med rätten till sina kapaciteter, i andra hand andra rikare stater som bör ge två procent av sin BNP i det syftet. Nussbaum nämner att multinationella företag, internationella organisationer och NGO:er spelar roll i att garantera kapaciteter, men ger dem inte en primär skyldighetsbärarroll. Nussbaum skriver själv att kapacitetsteori är underutvecklad avseende ansvar och politisk struktur, och lämnar frågan om individens mer specifika relation till skyldigheter öppen. Se *Women and Human Development: The Capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

rättigheter och skyldigheter eftersom att de inte är straffmyndiga.¹⁶⁴ Även i min empiri framkom liknande uppfattningar. Detta tyder på en föreställning om mänskliga rättigheter som en relation mellan individer. Mänskliga rättigheter uppfattas ge korrelerande skyldigheter – även om de ännu inte straffmyndiga barnen inte kan ställas inför domstol har de begått ett ”människorättsbrott”, d.v.s. ett brott i moralisk mening.

Filosofen Liam B. Murphy argumenterar för att individer har samma skyldigheter som institutioner.¹⁶⁵ Murphy, i likhet med många andra som teoretiserar ansvar och rättvisa, använder sig inte av rättighetsbegreppet. Däremot går det att använda hans argument för att förstå hur ett interpersonellt perspektiv på mänskliga rättigheter kan se ut. Han är emot en rawlsiansk förståelse av rättvisa där institutioner utgör det primära objektet för rättvisa i samhället. Murphy argumenterar för att vi måste betrakta institutioner och individer som lika viktiga i kampen mot orättvisor; att vi bör lägga vår tid på att förändra institutioner faller på sin egen orimlighet. Om en miljonär vill bidra till att förhindra orättvisor, bör miljonären då försöka bli politiker eller skapa en lobbyorganisation för att påverka politiker, eller gör miljonären mest nytta genom att donera pengar till skolor i utsatta områden och till sjukhus med resursbrist? Utifrån ett interpersonellt perspektiv ger det sistnämnda sättet ett antal människor direkt tillgång till rättighetsobjekten hälsa och skolgång. Alla bör göra vad de kan utifrån sina positioner i samhället för att så många som möjligt ska uppnå sina rättighetsobjekt.

Detta innebär att personer på samma sätt som de kan uppfylla någons rättighet också kan kränka någons mänskliga rättigheter. En enskild individ kan alltså begå en direkt människorättskränkning i moralisk bemärkelse.

Mänskliga rättigheter kan alltså både uppfattas som en uppförandekod för mellanmänskliga relationer och som ett sätt att begränsa staters makt över människor (oavsett om de är medborgare eller ej). Mänskliga rättigheter är både en direkt relation mellan medmänniskor och ett åtagande för staten. Från ett interpersonellt perspektiv är det helt nödvändigt att individer visar empati, medkänsla och förståelse gentemot andra och agerar i enlighet med mänskliga

¹⁶⁴ Anderström, Helena. *Lärares samtal om etik: sociala representationer av etikundervisning på mellanstadiet inom ramen för de samhällsorienterande ämnena*. Karlstad universitet, 2017. E-resurs.

¹⁶⁵ Murphy, Liam B. "Institutions and the Demands of Justice." Princeton University Press. *Philosophy & Public Affairs*, ol. 27, nr. 4 (1999).

rättigheter i sitt vardagsliv för att vi ska ha tillgång till våra rättighetsobjekt, som yttrandefrihet, hälsovård eller utbildning. Även om mänskliga rättigheter formellt gäller stater och det allmänna, måste de efterlevas av enskilda individer för att kunna uppfyllas. Från det interpersonella perspektivet är den enskilda individens beteende och respekt för mänskliga rättigheter därför lika viktigt som staters. Genom att tala om mänskliga rättigheter på detta sätt skapas en värdemoralisk grund för hur vi bör förhålla oss till varandra; individen har direkt skyldighet att såväl främja som respektera och skydda mänskliga rättigheter.

Undervisning om mänskliga rättigheter i skolan bör således syfta till att elever ska utveckla moraliska förmågor som ska förstärka möjligheten att moraliskt bemöta varandra med empati, förståelse och vänlighet. Detta synsätt gör att mänskliga rättigheter närmar sig värdegrundsbegreppet. Gunnel Colnerud har gjort en begreppslig differentiering av värdegrundsbegreppet i skolans praktik. Enligt hennes värdegrundstaxonomi, som utgår från vilka frågor som behandlas inom värdegrundsbegreppet, hamnar mänskliga rättigheter mitt i, på skalan mellan ”intrapersonella” och ”offentliga” värdefrågor. Mänskliga rättigheter rör alltså i lika hög utsträckning privata intraindividella värdefrågor som offentliga interaktiva värdefrågor och utgör en normativ värderingspåverkan.¹⁶⁶ Utifrån ett värdegrundsperspektiv blir då det pedagogiska objektet överenskomna värden och värderingar, som t.ex. respekt för människolivets okränkbarhet. Viktiga frågor inom undervisningen är exempelvis ”hur olika man uppfattar och legitimerar sitt förhållningssätt mot andra”.¹⁶⁷ Undervisning *om, för* och *genom* mänskliga rättigheter kan minska mobbning i skolan, bygga upp elevers självkänsla och få elever att känna sig som ”change-makers” och att de är ansvariga för varandra, i skolan och i samhället.¹⁶⁸ Sammanfattningsvis är alltså mänskliga rättigheter en direkt moralisk relation människor emellan och folkrättsliga förpliktelser för stater. Individer är både rättighetsinnehavare och skyldighetsbärare med ömsesidigt ansvar att respektera, skydda och uppfylla varandras rättigheter. Mänskliga rättigheter är beroende av hur människor betar sig mot varandra i vardagen och den allmänna förklaringen kan därför ses som en

¹⁶⁶ Colnerud, 2004, s. 90.

¹⁶⁷ Colnerud, 2004, s. 89.

¹⁶⁸ Yamniuk, Stephanie. ”The Importance of Including Human Rights Education in Primary and Secondary Schools: A Focus on Empathy and Respect.” I Zajda, Joseph och S Ozdowski (red.), *Human Rights Education and Reforms*. Globalisation, Comparative Education and Policy Research, vol 17, Dordrecht: Springer, 2017.

uppförandekod som ska anpassas efter individens status i samhället och hens egna möjligheter att påverka.

I det interpersonella perspektivet har mänskliga rättigheter direkta moraliska konsekvenser för individen. Individens skyldigheter sätts i direkt relation till individers rättigheter och framhäver individens moraliska agerande framför samhällets strukturer eller sociala organisering. Just samhällets organisering är kärnan i det andra perspektivet, det institutionella, som jag beskriver närmare nedan.

Det institutionella rättighetsperspektivet – fokus på institutioner och dess företrädare

Den första tendensen i det institutionella rättighetsperspektivet handlar om vem som kan kränka mänskliga rättigheter. Mänskliga rättigheter ska skydda mot kränkningar från stat, myndigheter och dess företrädare. Underlåtelse från staten, eller myndigheter, att vidta åtgärder eller att förhindra brott (som exempelvis systematiskt våld mot kvinnor i ett samhälle) ingår i vad som kan betraktas som en människorättskränkning, även om exempelvis det systematiska våldet inte uppmuntras eller utförs av staten eller dess företrädare i fråga.¹⁶⁹ I min empiri var detta det som uppfattades som den juridiska tolkningen av skyldigheter. Underliggande i text och tal om mänskliga rättigheter kunde perspektiven dock variera och skifta mellan situationer och teman. Det är framförallt i förhållande till individens ansvar som bilden kompliceras.

Filosofen Thomas Pogge illustrerar sitt institutionella perspektiv på skyldigheter med ett exempel kring äganderätten i artikel 17.2 i den allmänna förklaringen från 1948.¹⁷⁰ Artikeln slår fast att ingen godtyckligt får fräntas sin egendom. Vid till exempel en bilstöld blir någon godtyckligt fräntagen sin bil, men det är få som skulle se det som en människorättskränkning oavsett hur mycket bilen kostat eller betydde för ägaren. Om bilen däremot blev godtyckligt konfiskerad av en kommundiensteman eller statsanställd med statens goda minne, känns det mer som en kränkning av artikel 17.2. Det har alltså inte med bilens värde att göra, utan att brottet, eller kränkningen, kommer från en viss aktör som är en myndighetsperson. Detta kan vi kalla för officiell ohörsamhet.¹⁷¹ Huvudpoängen är att det endast är institutioner eller företrädare för institutioner

¹⁶⁹ Romare, 2020, s. 32. Pogge, 2008, s. 65–68.

¹⁷⁰ Pogge, s. 63.

¹⁷¹ Pogge använder ”official disrespect”, vilket bättre speglar vad det handlar om. Ibid.

som kan kränka eller uppfylla mänskliga rättigheter. Det allmänna, som kommuner, olika myndigheter och dess företrädare, är en förlängning av staten och därmed de som ska implementera och garantera mänskliga rättigheter i praktiken.¹⁷²

Skolan är del av en svensk offentlig verksamhet, en institutionell struktur, och har därför skyldighet att respektera, främja och skydda mänskliga rättigheter.¹⁷³ Skolan kan begå en människorättskränkning om den exempelvis inte ger pojkar och flickor samma tillgång till undervisning. Det är dock inte en människorättskränkning i sig att ett barn kränker, genom exempelvis mobbning, ett annat barn i skolan. En eventuell människorättskränkning består i att skolan eller huvudmannen inte gör något för att åtgärda att mobbning sker på skolan. Det är då huvudmannen som är ansvarig för kränkningen, inte den enskilda eleven som mobbar en annan. Mobbningen är en allvarlig kränkning och kan vara ett brott (exempelvis misshandel) men är inte i sig en människorättskränkning, på samma sätt som ett rån eller en stöld enligt detta perspektiv inte är en kränkning av mänskliga rättigheter. Mänskliga rättigheter i skolan ska alltså reglera skolans och dess företrädares relation gentemot individen. Att tala om mänskliga rättigheter som en mellanmänsklig relation, exempelvis att elever inte ska mobba varandra, blir utifrån detta perspektiv missvisande eftersom mänskliga rättigheter inte står i direkt individuell korrelation till skyldigheter. Individer har ansvar, men inte på samma sätt som i det interpersonella perspektivet. Att handla etiskt riktigt, genom att hjälpas åt och respektera varandra, ses i det institutionella perspektivet som en helt annan sak än att uppfylla någons rättighet. Det är inte möjligt utifrån det institutionella perspektivet för en enskild person att uppfylla en annans mänskliga rättighet. Aktörskapet är dock inte mindre viktigt än i det interpersonella perspektivet. Enligt det institutionella perspektivet innebär mänskliga rättigheter att individen är en aktör gentemot det kollektiva, det vill säga samhället. Istället för att addera en direkt moralisk relation människor emellan, lägger det institutionella perspektivet på en politisk dimension.¹⁷⁴ Medan mänskliga rättigheter utifrån det interpersonella perspektivet kan ses som riktlinjer för mänskligt agerande, bör

¹⁷² Pogge, 2008, s. 71.

¹⁷³ Bremdal, Patrik och Johanna Ohlsson. "Mänskliga rättigheter i teori, tillämpning och praktik." I Bremdal och Ohlsson, 2020.

¹⁷⁴ Young, Iris Marion. *Responsibility for Justice*. Oxford University Press, 01. Oxford Scholarship Online, 2011. E-resurs.

mänskliga rättigheter, enligt det institutionella perspektivet, handla om gemensamma praktiker och politiska principer. Frågan som undervisning om mänskliga rättigheter kan ställa, utifrån detta perspektiv, handlar om hur samhället ska vara organiserat för att alla ska ha tillgång till rättighetsobjekt och vad man själv kan göra för att samhället ska se ut på ett sådant sätt. Det institutionella perspektivet lägger därmed på en politisk aspekt på individens ansvar. Hur eleverna, och alla andra för den delen, arbetar med ett förverkligande av mänskliga rättigheter i vår vardag kan praktiskt sett bli detsamma oavsett perspektiv. Skillnaden ligger i avsikten med och i förståelsen av det man gör.

Detta knyter an till den andra tendensen i detta perspektiv – mänskliga rättigheter som en konsekvens av samhällets organisation. I det interpersonella perspektivet läggs ett direkt moraliskt ansvar på individen. Det institutionella perspektivet fokuserar inte på rättighetsbäraren utan på hur tillgången till rättighetsobjekt är organiserad. Samhället ska se till att det finns tillförlitlig och lika tillgång till rättighetsobjekt. Vilka rättighetsobjekten är, t.ex. ett värdigt liv eller tillgång till specifika objekt, kan diskuteras.¹⁷⁵ Det primära är inte objekten i sig. För att förtydliga skillnaden mellan det interpersonella perspektivet och det institutionella kan man se det som att det finns en överordnad rättighet inom varje perspektiv. I det interpersonella är det rätten till ett värdigt liv och i det institutionella är det rätten till ett rättsuppfyllande samhälle. I det institutionella perspektivet ses mänskliga rättigheter som ett slags systemkonsekvens, där fungerande institutioner borgar för en infrastruktur av rättigheter. Det räcker alltså inte att människor har direkt tillgång till sina rättigheter eller faktiskt lever ett värdigt liv, utan förutsätter en förutsägbar och pålitlig organisering av rättighetsobjekt genom fungerande institutioner. Från det institutionella perspektivet handlar mänskliga rättigheter mer om strukturer och institutioner än om huruvida människor respekterar mänskliga rättigheter. Detta gör inte den etiska reflektionen i vårt dagliga liv överflödig, utan kompletterar den. Mänskliga rättigheter antas vara något mycket mer specifikt än moral och står inte i direkt korrelation till ”mänskliga skyldigheter”. I min empiri syns detta exempelvis i diskussioner om vems handlingar som räknas som rättighetsförverkligande. Undervisning om mänskliga rättigheter utifrån det institutionella perspektivet bör handla alltså om mänskliga rättigheter specifikt, som politiskt, historiskt, juridiskt eller moraliskt fenomen. Av det följer att skolans undervisning om

¹⁷⁵ Pogge, 2008.

mänskliga rättigheter måste tala i termer av mänskliga rättigheter. I det institutionella perspektivet är förmedlingen av normer inte tillräckligt, eftersom mänskliga rättigheter inte i första hand handlar om individers moral eller agerande mot varandra.¹⁷⁶ Av det institutionella perspektivet följer att skolan måste bejaka elevens politiska aktörskap gentemot mänskliga rättigheter. För att det ska kunna ske behöver undervisningen innehålla rättighetsterminologi som pekar ut föremålen för det politiska ansvar som varje människa har. Individers ansvar gentemot mänskliga rättigheter blir dock mer svårdefinierat i det institutionella perspektivet, eftersom vad det är att vara politiskt ansvarfull varierar beroende på sammanhang, tid och plats.

Inom både det institutionella och det interpersonella perspektivet är skolan (som del av det allmänna) skyldighetsbärare gentemot eleverna, men i det interpersonella konstrueras även eleven sådan. Utifrån det institutionella perspektivet är individer, och därmed elever, aldrig direkta skyldighetsbärare. Elevers ansvar i förhållande till mänskliga rättigheter ligger i det politiska aktörskapet gentemot det kollektiva och offentliga.

De perspektiv begreppsparet representerar är inte nödvändigtvis de enda möjliga men utifrån min studie de mest relevanta. Hur elever och lärare, och alla andra för den delen, arbetar med ett förverkligande av mänskliga rättigheter i vår vardag kan praktiskt sett bli detsamma oavsett perspektiv. Skillnaderna ligger i avsikten med och i förståelsen av det man gör och i vad skolan vill att mänskliga rättigheter ska ha för roll och syfta till.

Sammanfattning

Kapitlets huvudsyfte har varit att beskriva de analytiska verktyg som utifrån ett tillvägagångssätt inspirerat av grundad teori växt fram under studiens gång, och som följaktligen även utgör ett teoretiskt resultat. Det som sker i skolan med människorättsspråket kan förstås som en vernakulariseringsprocess, vilket är ett resultat i sig, men det är också en teoretisk brygga till de två övriga teoretiska verktygtygen, associativt rättighetsspråk och begreppsparet interpersonellt/-

¹⁷⁶ För exempel på vad i intervjumaterialet som bidragit till att konstruera det institutionella och interpersonella perspektivet, se t.ex. det andra avsnittet *Värdegrund som lokalt rättighetsspråk* i kapitel 8.

institutionellt. Vernakularisering är en process som innebär att det finns en språklig och förståelsemässig variation – såväl som en variation av praktiker – av mänskliga rättigheter beroende på tid och plats. Svensk gymnasieskola är en kontext där vissa specifika innebörder av mänskliga rättigheter skapas. Mänskliga rättigheter anpassas till den politiska, historiska och organisatoriska kontext de används i. Vad som blir centrala rättighetsfrågor är inte givet av auktoritativa människorättsdokument, utan sker genom tolkningar av dem, men även av andra lokala, auktoritativa dokument och olika aktörers användning och förståelse av mänskliga rättigheter. Internationell forskning visar att det råder en spänning mellan undervisningen i en lokal kontext och den globala rättighetskultur som förmedlas genom auktoritativa människorättsdokument och internationella FN-organ. Strukturella orättvisor kan ibland bekräftas och reproduceras i undervisning om mänskliga rättigheter snarare än att utmana dem. Huruvida det är fallet i svensk undervisning i mänskliga rättigheter är inte fokus för denna avhandling – däremot visar denna forskning att en anpassning av undervisningen till kontexten är av betydelse för om undervisningen fyller sitt syfte.

Vernakularisering är den övergripande process inom vilken jag förstår rättighetsspråkets olika uttryck och hur begreppet mänskliga rättigheter konstrueras som meningsfullt och relevant i skolan.

Begreppet associativt rättighetsspråk belyser komplexiteten inom människorättspråket. Den explicita rättighetsterminologin expanderar in i mindre direkta sätt att uttrycka sig på, men som i lika hög grad bygger på idéer om rättigheter och skyldigheter. Det associativa rättighetsspråket uppmärksammar glidningar mellan vad vi kan säga är explicit rättighetsterminologi (rätten till, rättighet) och vad som kan förstås som rättighetsspråk i en viss kontext. Som analytiskt verktyg fångar associativt rättighetsspråk upp och breddar vad som ryms inom talet om mänskliga rättigheter. Det belyser att utsagor, trots avsaknad av explicit hänvisning till mänskliga rättigheter, kan förstås som ett slags rättighetsspråk.

Begreppsparat interpersonellt/institutionellt dekonstruerar en av de mest centrala delarna av mänskliga rättigheter – synen på skyldighetsbäraren. Begreppsparat är till för att fånga komplexiteten i empirin; synen på skyldighetsbäraren utgör en skärningspunkt för antaganden om mänskliga rättigheter. Det är ett verktyg för att visa att olika dimensioner av skyldigheter och mänskliga rättigheter lyfts fram beroende på situationen. När t.ex. en lärobok skildrar mänskliga rättigheter som en direkt moralisk relation människor emellan

eller som beroende av hur människor beter sig mot varandra i vardagen kan vi förstå det utifrån det perspektiv jag kallar interpersonellt. När statens eller skolans skyldigheter framhävs framför individens moraliska agerande kan det hänföras till ett institutionellt perspektiv.

Avhandlingens teoretiska ramverk och analytiska begrepp har som tidigare nämnts växt fram i växelverkan mellan insamlande och analys av det empiriska materialet. I det kommande kapitlet gör jag en metodologisk poäng av att genomlysna vissa delar av arbetsprocessen som annars är osynliga: citathantering, transkribering och vad jag uppfattade som en konflikt mellan mig och en skolas intresse av att låta mig vara där. Med detta vill jag ge läsaren en uppfattning om studiens premisser, i enlighet med ambitionen att förklara och beskriva mänskliga rättigheter i en lokal kontext.

4 Material och metoder: Vernakularisering i en institutionell rättighetskultur

I detta kapitel redogör jag för studiens källmaterial, berättar om mina etiska överväganden och för en diskussion kring min roll som forskare. Här kompletteras beskrivningen av forskningsprocessen och studiens teoretiska begrepp från tidigare kapitel med en beskrivning av det konkreta tillvägagångssättet och materialet. Att studera människorättskunskapens mikroprocesser innebär i denna studie att jag uppfattar kunskap om mänskliga rättigheter som samspelande med inte bara en historisk och politisk kontext, utan också i sociala praktiker i skolan. Goodale argumenterar för vikten av att

[...] understanding human rights in [...] the 'vernacular', those many sites in which ethical theory and social practice are mutually constitutive. And to prioritize human rights in the vernacular is to make yet another argument: that "human rights" (understood diffusely) must be both theorized and legitimated in terms of the groundedness of social practices [...].¹⁷⁷

Mänskliga rättigheter bör alltså förstås som samspelande med de sociala praktiker som hör till skolan som institution men också påverkas av enskilda personer. Jag bör undvika att anta att mänskliga är det enda värdesystem eller etiska språk som finns tillgängligt och att sociala praktiker i skolan, exempelvis en sådan konkret sak som klassråd, bidrar till att konstituera rättighetsspråket. Samtidigt väljer jag att just undersöka hur kunskapsinnehållet mänskliga rättigheter skapas och vilka betydelser rättighetsspråket har i skolan. Jag vill bidra till det fält inom mänskliga

¹⁷⁷ Goodale, Mark. *Surrendering to Utopia: An Anthropology of Human Rights*, Stanford University Press, 2009, s. 14-15. E-resurs.

rättigheter där empirin inte ställs mot en normativ bakgrund av effektiv implementering. Jag hoppas också att det kan vara ett steg mot att bidra till en "concept-focused human rights ethnography", där empirin informerar teori.¹⁷⁸

I detta kapitel redogör jag för vissa resonemang kring min metodologi. Jag reflekterar bland annat över hur samhällliga strukturer kring etnicitet aktualiserades av mitt besök på en av skolorna. Jag har valt att i detalj diskutera val och överväganden kring empirin eftersom jag menar att det utgör en del av den transparens som jag eftersträvar. Transparens är en grundläggande del av all forskning, men jag har valt att redogöra för vissa detaljer som sällan diskuteras, som t.ex. hur jag "putsar" citat. Även mina redogörelser för tillkomsten av avhandlingens teoretiska perspektiven, inte bara vilka de är och vad de baseras på, är ett sätt att göra forskningsprocessen mer tillgänglig.

Materialet utgörs av läroplaner, läroböcker och intervjuer med elever och lärare och kompletteras av en kontextualiserande redogörelse för externa aktörer som verkar inom skolans undervisning i mänskliga rättigheter.

Valet av material är delvis ett resultat av metodologin och delvis av den kunskapslucka gällande praktisk forskning om mänskliga rättigheter i gymnasieskolans undervisning, som jag identifierade i studiens uppstartsfas. Jag undersöker det lokala och praktiska utifrån en förståelse om att undervisning är knutet till lokala traditioner och föreställningar. Därmed var de material som lärare och elever främst förhåller sig till – läroplan, kursplan och läroböcker – mest intressant att studera. I empirin kartlade jag vad man kan kalla ett semantiskt fält, eller vilka termer, begrepp och teman som ansamlas kring mänskliga rättigheter. Utifrån detta semantiska fält, vilket jag benämner associativt rättighetsspråk, spårade jag föreställningar om skyldighetsbärare och rättighetsinnehavare i text och tal om mänskliga rättigheter. I analysen av intervjuer och text sökte jag inte bara efter sammanhållande mönster och teman, utan också efter konfliktlinjer. Termer, begrepp eller teman som konstruerades som motsatser eller som i opposition till något annat skapar också en tydligare bild av det de kontrasteras mot. För att nämna ett exempel konstruerades "politik" som instabilt, förändringsbenäget och förhandlingsbart i motsats till mänskliga rättigheter som absoluta, eviga och moraliskt tvingande. Genom att se

¹⁷⁸ Boje Mortensen, Therese. *The marketisation of human rights duties: NGO-state partnerships for children's rights in neoliberal India*. Lunds universitet. Kommande.

vad som konstrueras i opposition gick det också att få en tydligare bild av hur ”mänskliga rättigheter” förstås.

Jag har även kompletterat mitt huvudsakliga empiriska material under studiens gång. Olika utbildningspolitiska policydokument påverkar skolans undervisning om mänskliga rättigheter, men de ligger inte närmast elever och lärare i den dagliga undervisningen. Att jag tagit min utgångspunkt i lärares och elevers erfarenheter och kunskap gjorde att jag vid behov lade till sådant som lärare och elever pekat ut eller talat om som viktigt för deras förståelse av mänskliga rättigheter. Material från telefonintervjuer med företrädare för olika organisationer som verkar i skolan och observationer av lärarfortbildningar ingår därför som kontextualiserande källmaterial. Observationer av fortbildningar och telefonintervjuer med företrädare för människorättsorganisationer fyller en kontextualiserande funktion för intervjuerna med elever och lärare. Med kontextualiserande funktion syftar jag på att materialet används för att orientera mig själv i den kontext som finns kring utbildning och undervisning om mänskliga rättigheter. I och med den roll som organisationerna har i studien, har jag valt att inte avstå från att nämna organisationernas namn. Jag erbjöd dock företrädarna pseudonymisering av deras namn, vilket samtliga avböjde. Jag har hämtat viss information från organisatorernas egna hemsidor. Samtalen handlade om att få organisationernas syn på deras egen roll i skolans undervisning, men till skillnad från intervjuerna med lärare och elever behandlas detta material enbart deskriptivt och kontextualiserande.

De empiriska kapitlen är organiserade efter materialens ”nivå”; läroplaner och ämnesplaner reflekterar en lokal men ändå formaliserad förståelse av mänskliga rättigheter. Läroböcker är en iscensättning av läroplaner och ämnesplaners föreskrifter, men visar också vad som anses vara mer allmänt vedertagen kunskap om mänskliga rättigheter. Intervjuerna ger en inblick i skolans praktik och hur mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll skapas i interaktion med olika aktörer och texter. De intervjuade lärarna valdes på grund av deras uttryckliga intresse för undervisning om mänskliga rättigheter i skolan.

Sammantaget består studiens analysmaterial av:

- Läroplaner,
- Läroböcker i samhällskunskap och historia,
- Intervjuer med lärare i par och enskilt och med elever i grupper om tre.

I de följande avsnitten diskuteras empirin, dess insamlingsmetoder, avgränsningar och begränsningar. Kapitlets fokus ligger på redogörelser av det empiriska materialet och det reflexiva förhållningssätt jag haft vad gäller intervjumaterialet.

Läroplaner

Läroplanerna för gymnasieskolan utgör formella förutsättningar för undervisningen om mänskliga rättigheter. De är en instruktion för undervisningen, men påverkar också föreställningar om mänskliga rättigheter och deras funktion i skolan och samhället. Läroplanerna utgör därmed en typ av auktoritativa dokument som skapar textuella begränsningar och möjligheter för undervisning om mänskliga rättigheter. Läroplanerna är inte de enda styrdokumenterna för skolan, men har till skillnad från Skollagen (2010:800) formen av både styrande förordning och direkt instruktion för vad undervisningen ska innehålla (t.ex. centralt innehåll i ett ämne). Läroplanen är ett uttryck för vilken undervisning som förväntas äga rum.¹⁷⁹

I studien har jag undersökt läroplanerna för gymnasieskolan mellan 1970 och 2011, den nuvarande skolformens läroplaner. Det gav tre nedslag under cirka 40 års tid, 1970, 1994 och 2011. Även om gymnasiets läroplan från 1965 och den ”nya” gymnasieskolans läroplan Lgy 70 delvis är mycket lika till innehållet, reglerar de två olika skolformer. 1970 års läroplan, Lgy 70, är utformad som en första allmän del (I) med mål och riktlinjer, allmänna anvisningar, medan timplaner och kursplaner återfinns i de så kallade supplementdelarna (del II och III). Jag undersöker de två första kapitlen i del ett med mål, riktlinjer och allmänna anvisningar. Det är dock i kapitlet ”Mål och Riktlinjer” som rättighetsspråk främst förekommer. De allmänna anvisningarna är av mer teknisk karaktär.¹⁸⁰ Läroplan för de frivilliga skolformerna som antogs 1994 (Lpf 94) har ett avsnitt om skolans värdegrund och uppgifter i löpande text, och ett avsnitt med mål och riktlinjer i punktform, där bland annat riktlinjer och mål för normer

¹⁷⁹ Persson, Helén. *Historia i futurum. Progression i historia i styrdokument och läroböcker 1919–2012*. Studia Historica Lundensia, vol 31. Lund, 2018.

¹⁸⁰ Exempelvis hur betygen ska fördelas utifrån typologisering av klasser, gymnasieskolans uppbyggnad, läromedlens utformning och elevvård. *Läroplan för gymnasieskolan, Lgy 70, Allmän del I*, Skolöverstyrelsen, Stockholm, 1970.

och värden och elevens inflytande finns med. Båda analyseras. Läroplanen Gy 2011 är uppdelad i fyra delar: ”Skolans värdegrund och uppgifter”, ”Övergripande mål och riktlinjer”, examensmål för alla nationella program samt för de gymnasiegemensamma ämnen. Delarna ”Skolans värdegrund och uppgifter” och ”Övergripande riktlinjer och mål” undersöks. Vissa delar av 2011 års läroplan är identiska med Lpf 94. Avgränsningen av vilka avsnitt som är relevanta för analysen gjordes efter min första genomläsning. Läroplansanalysen placerar mänskliga rättigheter i ett vidare utbildningspolitiskt perspektiv. Genom att följa rättighetsspråket i läroplanerna mellan 1970 och 2011 visar jag de överlappande och sammanvävda diskurserna inom skola och utbildningspolitik.

Ämnesplaner utgör en konkretisering av läroplanerna utifrån varje ämnes innehåll och förutsättningar. Medan läroplansanalysen är historiskt inriktad redogör jag endast kort för de nuvarande ämnesplanerna i samhällskunskap och historia. I ämnet samhällskunskap är mänskliga rättigheter en del av det centrala innehållet och har ett korrelerande kunskapsmål, det vill säga elevernas kunskap om mänskliga rättigheter betygssätts inom ramen för samhällskunskapsämnet. Mänskliga rättigheter omnämns även i det centrala innehållet för historieämnet, men där finns inget kunskapskrav.

Läroböcker

Jag har undersökt två upplagor vardera av en lärobok i samhällskunskap och en i historia, de ämnen där mänskliga rättigheter anges som en del av det centrala innehållet. Jag analyserar båda upplagorna för att den tidigare användes av lärare och elever vid tillfället för intervjuerna, och en senare för att visa hur läroböckerna formulerar sig kring mänskliga rättigheter kring decennieskiftet 2020. Att undersöka rättighetsspråket i de olika upplagorna ger en uppfattning om det senaste decenniets utveckling av mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll.

Observationer från flera olika undervisningsämnen visar att mänskliga rättigheter kan förekomma i undervisningen nästan oavsett ämne.¹⁸¹ Läroböcker i exempelvis filosofi eller religionskunskap kan därmed också vara relevanta att undersöka som ämnen där mänskliga rättigheter förmedlas. Flera lärare, både de

¹⁸¹ Att undervisa om barns mänskliga rättigheter i förskolan och skolan. *Utbildningens syften, innehåll och arbetsmetoder* (red.) Ann Quennerstedt, Örebro: Örebro universitet, 2019.

som intervjuades och de som deltog i den mycket begränsade enkätundersökningen som redogörs för nedan, angav även att de undervisade om mänskliga rättigheter inom ramen för flera andra ämnen. Eftersom studien inte i första hand är en läromedelsstudie utan syftar till att ge en bred insikt i vad som konstrueras som kunskap om mänskliga rättigheter i skolan har jag trots allt valt att avgränsa analysen av läroböcker till de ämnen där kunskap om mänskliga rättigheter enligt Skolverket ska förmedlas. Till läroböckerna ställde jag frågan om vad, eller vilka teman, som konstrueras som ett rättighetstema eller rättighetsfråga.

Reflektioner om urval

En lärobok i samhällskunskap och en lärobok i historia analyseras: *Forum Samhällskunskap 123* av i upplagorna från 2012 och 2017 och *Perspektiv på historien plus* från 2011 och 2017.¹⁸² Sammantaget analyseras således två upplagor av läroboken i samhällskunskap och två av läroboken i historia. För en mer ingående beskrivning av läroböckerna och ett introducerande forskningsläge till läroböcker i samhällskunskap och historia, se kapitel 6.

Urvalet av läroboken i samhällskunskap är baserat på information från olika källor. Det var på det hela svårt att få en klar bild över de mest sålda eller använda läromedlen i samhällskunskap. Jag började med den information jag fått från de lärare jag intervjuat. Av nyfikenhet skickade jag ut en enkät till hundra gymnasieskolor runt om i Sverige, där jag efterfrågade information om vilka slags material som lärarna använder i sin undervisning om mänskliga rättigheter. Endast tio lärare från tio olika skolor svarade, men flera av dem gav mycket utförliga svar och med vissa utvecklades en kortare konversation över email. Alla, utom läraren på den skola som angav att de inte undervisade alls om mänskliga rättigheter och den lärare som meddelade att de inte använde läroböcker alls, angav att de kompletterar läroböcker med Youtube-klipp, olika organisationers hemsidor, filmvisning och ibland egenhändigt hopsatt material. Detta ger läraren stor kontroll över sin egen undervisning. En av lärarna skriver: ”Jag upplevde det [att undervisa om mänskliga rättigheter] som ganska problematiskt eftersom

¹⁸² Brolin, Krister och Lars Nohagen. *Forum: Samhällskunskap 123*. 2:a upplagan, Sanoma utbildning, 2012. *Forum: Samhällskunskap 123*. Brolin, Krister och Lars Nohagen, 3:e upplagan, Sanoma utbildning, 2017. Nyström, Hans et al. *Perspektiv på historien Plus*. 1:a upplagan, Gleerups, 2011. *Perspektiv på historien Plus*, Hans Nyström et al. 2:a upplagan, Gleerups, 2017.

läroplanen för samhällskunskap lägger mycket vikt vid avsnittet om mänskliga rättigheter, men boken beskriver MR [mänskliga rättigheter] väldigt översiktligt!¹⁸³ Utan att komplettera med andra material, egna eller från nätet, går det inte att nå kunskapsmålen gällande mänskliga rättigheter i samhällskunskap, menade han. En lärare på en annan skola skrev att de arbetade temainriktat med mänskliga rättigheter. Läraren skrev att hon därför använde olika material beroende på tema, och att hon själv samlade ihop undervisningsmaterial från olika källor, men inte från läroböcker.¹⁸⁴ Sammanfattningsvis använde de lärare jag kommit i kontakt med läroböcker i olika stor utsträckning och kompletterade ofta läroböcker med annat material. Läroböcker i ämnen som inte uttryckligen innehåller ”mänskliga rättigheter” i ämnes- eller kursplaner, exempelvis filosofi, användes också i undervisning om mänskliga rättigheter enligt de enkätsvar som jag fick. Varken ämnesplanen i Religionskunskap 1 eller Filosofi 1 innehåller uttryckligen ”mänskliga rättigheter”, men lärare angav trots detta att de undervisar om mänskliga rättigheter inom ramen de för ämnena. Detta ger en fingervisning om att läroböcker används i varierande grad och att undervisningen om mänskliga rättigheter kan se mycket olika ut.

Enkäterna bekräftade min föruppfattning om de vanligast förekommande läroböckerna i samhällsvetenskap. Jag tog kontakt med branschorganisationen Läromedelsföretagen för att få det bekräftat eller motsagt. Branschorganisationen för dock ingen officiell statistik över de populäraste läromedlen. Ingen av läromedelsföretagen ville dela med sig av en topplista över sina mest sålda böcker. De bekräftade endast om de böcker jag ringat in från just deras företag var populära eller inte. De läroböcker som inte var ”marknadsledande” togs bort från min noggrannare genomgång och fortsatta analys. Vad gäller läroböckerna i historia blev processen kortare eftersom Gleerups angett att deras två läroböcker *Perspektiv på historien* och *Alla tiders historia* är marknadsledande.

Genom kontakt med lärare och relevanta förlag identifierades således tre läromedel i samhällskunskap som de största på marknaden, *Reflex 123*, *Arena 123* och *Forum 123*. Av dessa valde jag att analysera *Forum*, och för historieämnet *Perspektiv på historien*. *Perspektiv på historien* används som lärobok för samtliga kurser i historia, på samma sätt som samhällskunskapsböckerna. Läroböcker kan

¹⁸³ Mailkonversation med läraren Gustaf, 25 oktober 2016.

¹⁸⁴ Mailkonversation med läraren Lisa, 26 oktober 2016.

därmed kan användas för samtliga årskurser på gymnasiet. Andra läromedel än tryckta läromedel, som digitala läroböcker, eller digitala komplement till läroböckerna de gånger det funnits, har inte tagits i beaktande.

En lärobok är till för att reproducera vedertagen kunskap, inte för att skapa ny.¹⁸⁵ Innehållet ska alltså vara okontroversiellt ur vetenskaplig synpunkt. Liksom läroplaner skapar läroböcker så kallade textuella begränsningar (se kapitel 3) för undervisning om mänskliga rättigheter. Läroböckerna är ett sätt att undersöka vad som anses vara vedertagen kunskap om mänskliga rättigheter. Jag vill betona att personliga erfarenheter, samhällsklimatet och aktuella debatter är en del av förståelsen av mänskliga rättigheter. Till skillnad från sådana faktorer är dock läroböcker och externa aktörers material och verksamhet inriktade på att vara en del av skolans undervisning och påverka dess innehåll.

Intervjuer som källmaterial: Utsagor, kontext och tolkning

Detta avsnitt inleder jag med att diskutera intervju som metodologiskt val i min studie, vad jag menar att jag kan komma åt genom intervjuer och vilka etiska överväganden jag gjort. Därefter redogör jag för de mer konkreta delarna av tillvägagångssättet: hur intervjuguiderna utformades, uppsökandet och urval och presentation av de deltagande skolorna, lärarna och eleverna samt, avslutningsvis, transkribering och citathantering.

Lärarna Mimmi och Inge arbetade på Norreskolan där eleverna Alma, Sofia och Jennifer gick i årskurs 2. Eleverna Majoud, Joush och Kin läste ihop på Österskolan där Carin och Dominique jobbade. Madelene, Kristian och Johan är lärare på Västerskolan och undervisade Nadim, Rania och Allia. Lennart, Erik, Henrik, Mikael och Jenny jobbade som lärare på Söderskolan, där Lennart var klassföreståndare, eller mentor, för eleverna Emmy, Jonna och My. Såväl skolornas namn som personnamnen är pseudonymiserade. (Se tabellerna i kommande avsnitt *Presentation av medverkande* för översikt.)

Mina intervjudeltagare prövade olika tankar och rörde sig mellan olika perspektiv. Intervjupersoners attityder och åsikter om ett ämne kunde skifta med

¹⁸⁵ Persson, 2018, s. 162.

tiden. Människor gör nya erfarenheter och får nya perspektiv hela tiden men också under intervjuens gång.¹⁸⁶ Intervjupersoner skiftar roller, subjektspositioner, åsikter och attityder under samtalen. Intervjusvaren behöver inte nödvändigtvis representera intervjupersonens fasta övertygelse, utan tvärtom – intervjupersoners svar är kontextbundna.¹⁸⁷ Exempelvis påpekade läraren Mimmi att hon inte tänkt på vissa saker tidigare; det var jag som satte henne i en situation där hon måste tänka på vissa saker, göra vissa val och där vissa utsagor blir möjliga.¹⁸⁸ Utsagorna bör inte ses som definitiva uttryck för moraliska principer eller attityder. Istället kan just samtalet och det ställningstagande som situationen innebär generera moraliska omdömen och attityder.¹⁸⁹ Likväl som jag och intervjudeltagaren producerar data tillsammans (snarare än att jag gräver fram svar som redan finns inom dem), producerar situationen vissa möjliga subjektspositioner.

Att intervjupersoner navigerar mellan dessa subjektspositioner, tillfälliga identiteter och olika lojaliteter framträder på olika sätt i mitt material. Ibland uttrycker lärarna sig i sin roll som lärare, ibland som företrädare för skolan och ibland som akademiker. Till exempel kan någon i ena stunden vara mycket kritisk till hur mänskliga rättigheter tar sig uttryck i skolan för att i nästa betona vikten av undervisning om dem. Betydelser, värderingar och etiska principer är inte färdiga produkter utan skapas av människor i sociala sammanhang. Jag gör därmed inte heller anspråk på att intervjuerna gett slutgiltiga eller definitiva versioner av intervjudeltagarnas åsikter, varken lärarnas eller elevernas, eftersom alla talar med flera ”röster”.¹⁹⁰ Jag vill betona att mitt syfte inte är att undersöka vilket perspektiv på mänskliga rättigheter de olika personerna eller aktörerna ”egentligen har”. Olika perspektiv på mänskliga rättigheter blir synliga beroende på hur man talar om dem. Att göra rättigheter begripligt och relevant för kontexten är något samtliga inblandade aktörer ägnar sig åt, men på olika sätt. Intervjupersonernas utsagor reflekterar för dem tillgängliga föreställningar om mänskliga rättigheter, men de skapar också nya sätt att begripliggöra dem. Det är dessa föreställningar och nya förståelser jag vill försöka få syn på, inte leta

¹⁸⁶ Talja, Sanna. ”Analysing qualitative interview data: the discourse analytic method.” *Library & Information Science Research*, vol. 21, nr 4 (1999): 459–477.

¹⁸⁷ Ibid.

¹⁸⁸ Passagen som jag har i åtanke återfinns i kapitel 8.

¹⁸⁹ Hall, Lars, et al., ”Lifting the Veil of Morality: Choice Blindness and Attitude Reversals on a Self-transforming Survey.” *PLOS One*. Vol 7, nr 9 (2012).

¹⁹⁰ Talja, 1999.

intentioner. Mänskliga rättigheter uppfattas innehålla fler delar än de som omfattas av det centrala innehållet och kunskapskravet. Som undervisningsinnehåll genererar mänskliga rättigheter också reflektioner om lärares roll som företrädare för skolan och kring undervisningsmetoder.

En aktiv intervjuare och produktion av källmaterial

I fråga om förhållandet mellan intervjuare och intervjuperson finns det olika sätt att se på makt och produktionen av källmaterial. Min empiri har skapats i mötet mellan intervjupersonen och mig. Att intervjuaren bidrar med egna erfarenheter hör därmed till, men det får inte innebära att intervjuaren tar upp för mycket plats.¹⁹¹ Att ett utbyte av åsikter eller synsätt skulle kunna medföra en kontaminering av materialet, vilket Trost varnar för, är en risk som alltid finns eftersom intervjusituationen aldrig kan vara klinisk.¹⁹² En intervjusituation är uppbyggd på vissa premisser som i sig påverkar intervjupersonen. Det är upp till intervjuaren att delta i intervjun utan att lägga över fokus på sig själv. Att se till att det är positiv stämning och förmedla gemensamma referenser är en del av att bygga en bas för en god intervju.¹⁹³ De gånger jag gav uttryck för mina åsikter eller synpunkter var när jag vill förmedla att vi har samma referensramar ("Ja, det boken har jag också läst, den tyckte jag om"), uppmuntra intervjupersonerna att fortsätta berätta genom att bekräfta en tanke ("Det har jag också funderat på") eller att utmana dem för att de ska fördjupa sina svar i intervjun ("Men rätten till bostad då...?"). Jag har också varit uppriktig med varför jag frågar vissa saker eller ställer vissa följdfrågor. Min sista fråga var alltid om deltagaren ville tillägga något som de tyckte var viktigt för att deras syn på mänskliga rättigheter skulle bli tydlig. Vissa frågor tolkades som kuggfrågor, när jag egentligen ville få deltagaren att utveckla sitt svar. När jag uppfattat en sådan reaktion har jag förklarat varför jag ställer frågan.

Jag kände att min ställning som forskare om just mänskliga rättigheter kom med en viss förväntan på att jag skulle ha vissa åsikter eller moraliska ståndpunkter. Jag upplevde också att lärare eller elever utgick från att jag

¹⁹¹ Kvale, Steinar. "Dominance through interviews and dialogues." *Qualitative Inquiry*, Sage Publications, vol 12, nr 3, (2006): 480-500.

¹⁹² Trost, 2010.

¹⁹³ Thomsson, Helené. *Reflexiva intervjuer*. Studentlitteratur: Lund, 2011.

förväntade mig vissa åsikter från dem. Det är möjligt att jag inte kom åt fler perspektiv på mänskliga rättigheter på grund av detta, men det är svårt att avgöra. Att visa att man har en tillåtande inställning kan hjälpa, men det är inte lätt för mig att bedöma om jag uppfattades så.¹⁹⁴

Etiska övervägande och reflexivitet

Inför besöken på skolorna lämnade jag in en etikprövningsansökan till den regionala etikprövningsnämnden i Lund. Nämnden fann att studien inte var av den art att den faller under lagen om etikprövning av forskning som avser människor.¹⁹⁵ Jag har dock utgått från etikprövningsnämndens allmänna rekommendationer, exempelvis kring informerat samtycke, anonymitet och andra etiska övervägningar i mina intervjuer.¹⁹⁶ Jag har även haft nytta av den finska motsvarighetens hemsida i etiska överväganden.¹⁹⁷ Nedan redogör jag för mina resonemang kring informerat samtycke, pseudonymitet och anonymitet, och maktförhållandet mellan intervjuare och intervjuerson.

Pseudonymitet

När jag skulle rekrytera lärare och elever till intervjuerna, beskrev jag anonymitet som: ”Jag kommer att ändra alla namn i avhandlingen, både personnamn, skolans namn och staden som skolan ligger i. Uppgifter som är så specifika att du kan identifieras tas bort eller förändras. Jag skrev också att: ”Ingen obehörig kommer att ta del av mina forskningsdata, men ibland kan forskningsdata begäras ut av andra forskare för att kunna fastställa undersökningsresultatens riktighet.” Saunders m.fl. menar att anonymisering är en skala som kan sträcka sig från en omöjlighet att identifiera intervjupersonen, till att personen kan vara relativt lätt att identifiera.¹⁹⁸ Det finns alltså en viss osäkerhet i begreppet anonymisering – det sträcker sig mellan vad vissa skulle kalla pseudonymitet till full

¹⁹⁴ Trost, 2010, s. 93.

¹⁹⁵ Diarienummer: Etik: H15 2015/360. Protokoll 2015/6 från sammanträde 2015-06-03.

¹⁹⁶ Etikprövningsnämndens hemsida, www.epn.se/lund/om-naemnden/. [Hämtad 2015-09-14] *God forskningssed*, Vetenskapsrådet, Stockholm, reviderad utgåva, 2017. E-resurs.

¹⁹⁷ Forskningsetiska delegationens hemsida, www.tenk.fi/sv/etikprovning-inom-humanvetenskaperna/etiska-principer. [Hämtad 2016-03-03]

¹⁹⁸ Saunders, Benjamin et al., ”Anonymising Interview Data: Challenges and Compromise in Practice.” *Qualitative Research* 15 no 5 (2015): 616–632.

konfidentialitet. Saunders m.fl. ser anonymitet som skydd mot identifikation men är medvetna om att deras definition för andra motsvarar konfidentialitet. Det svenska Vetenskapsrådet definierar exempelvis konfidentialitet som en allmän förpliktelse att inte sprida uppgifter och se till att inte obehöriga tar del av den.¹⁹⁹ Eldén menar att användandet av ”anonymisering” dock kan ses som vedertaget för att signalera hur man som forskare kommer hantera materialet.²⁰⁰ Pseudonymitet kan ge ett ganska långtgående skydd mot identifikation, särskilt om det kombineras med avkontextualisering som att ge intervjupersoner nummer. Enligt Saunders definition borde jag bytt ut anonymitet mot pseudonymitet i mina samtyckesblanketter och informationsutskick.

Jag har valt att ange kön och, i lärarnas fall, antal år som yrkesverksamma. I de fall intervjupersonerna inte själva ville välja namn, valde jag att ge intervjupersonerna namn, som Saunders m.fl. uttrycker det, ”resonates with them” istället för att försöka avkontextualisera dem helt.²⁰¹ Intervjupersonerna fick därför namn som är vanligt förekommande utifrån deras generation, kön och kulturella bakgrund. I ett fall fick jag inhämta ett särskilt samtycke i efterhand, via email, för att information som borde nämnas i min studie skulle kunna avslöja intervjupersonens riktiga namn. Inga personnamn eller ortsnamn skrevs ut i transkriberingarna, men finns med på inspelningarna. Inspelningarna finns digitalt och är lösenordskyddade.²⁰²

Reflexivitet och rollen som forskare

En reflexiv intervjumetod innebär att medvetna reflektioner kring maktaspekter, språk, plats och ens egen forskarroll krävs under hela forskningsprocessen, inte bara under själva intervjun. Reflexivitet är alltså ett verktyg i intervjusituationen, i kontakten med dem jag intervjuar eller möter, i min tolkning av mitt insamlade material och i den vetenskapliga processen. Det innefattar både praktiska och etiska (och däremellan överlappande) aspekter.²⁰³

¹⁹⁹ Vetenskapsrådet, *God forskningssed*, 2017, s. 41. E-resurs.

²⁰⁰ Eldén, Sara. *Forskningsetik. Vägval i samhällsvetenskapliga studier*. Lund: Studentlitteratur, 2020, s. 131.

²⁰¹ Saunders m.fl., 2015, s. 621.

²⁰² Intervjuerna genomfördes innan den nuvarande dataskyddslagstiftningen trädde i kraft. Dävarande dataskydd var Personuppgiftslagen (1998:204).

²⁰³ Thomsson, Heléne. *Reflexiva Intervjuer*. Andra upplagan, Studentlitteratur, 2011. En del av det jag beskriver kan kallas för ”positionality”. Positionality handlar om att förstå att den man är eller vad man upplevs representera påverkar interaktionen. Simmons, William Paul och

Att jag redan innan intervjuerna bestämt mig för att anta ett reflexivt förhållningssätt gjorde att jag kunde få syn på problematiska situationer, även om jag i stunden inte alltid hade verktygen att hantera det så smidigt som jag i efterhand önskar. Exempelvis tyckte jag att min roll som forskare vid ett par tillfällen blev problematisk utifrån att min roll upplevdes som utvärderande. Jag erfor att detta vid något tillfälle stod i vägen för ett helt öppet samtal. Denna typ av maktrelation kan vara svår att göra något åt i den pågående intervjun, men viktig att uppmärksamma och försöka förebygga.

Som forskarstuderande och lärare i mänskliga rättigheter på universitetet är jag både en insider och en outsider i sammanhanget. Jag undervisar själv i mänskliga rättigheter på ett ämneslärarprogram och håller föreläsningar om mänskliga rättigheter i fortbildningssammanhang för lärare. Jag har deltagit som föreläsare på lärarfortbildningar, bland annat en för Globala Skolan och en för Forum för levande historia. Jag har också blivit intervjuad av Amnesty inför deras arbete med att utveckla en strategi för deras verksamhet för mänskliga rättigheter i skolan. Att jag själv deltar i diskussionen om mänskliga rättigheter menar jag är en del av mitt uppdrag som forskare, men kan naturligtvis uppfattas som att jag påverkar mitt eget material. Jag har inte, vad jag är medveten om, intervjuat några lärare efter att de närvarat vid mina föreläsningar. Det är dock möjligt att lärare och elever har hört mig tala på den årliga återkommande svenska konferensen "MR-dagarna" hösten 2015, när jag presenterade preliminära resultat av min läroplansstudie. Jag är därmed också en översättare, liksom de externa aktörerna jag beskriver. Jag är en "outsider", för att tala i etnografiska termer, i bemärkelsen att jag inte är gymnasielärare eller pedagog.

De skolor jag besöker och de personer vars tid jag tar i anspråk måste känna att de får något tillbaka, utan att det äventyrar min forskningsfrihet eller opartiskhet som forskare. Jag upplevde vid ett tillfälle att jag fick sätta mina egna föresatser åt sidan när min närvaro som forskare användes i ett syfte som delvis var kommersiellt; skolan ville inte ta del av anonymiteten som jag erbjöd. Samma tillfälle belyste dock också ett viktigt maktperspektiv som har att göra med representation.

När jag kom för att genomföra min första klassrumsobservation ville lärare och rektor att jag skulle ställa upp på en bild med klassen som de kunde lägga upp på

Lindsey Raisa Feldman. "Critical ethnography and human rights research." I McConnell, Lee och Rhona Smith (red.) *Research Methods in Human Rights* Oxon och New York: Routledge, 2018, s. 130.

sin hemsida. Jag sade att jag är noga med att anonymisera skolan i mitt arbete och att detta skulle ”avslöja” dem. Läraren förklarade att det var ”bra PR” för dem att ha mig där och att det vore mycket vänligt om jag ville ställa upp på en bild tillsammans med klassen. Bara de elever som ville var med på bilden. Den lades ut på hemsidan veckan därpå, och bildtexten löd:

MR-forskare på [Skolan]!

Vi tackar doktorand Frida Nilsson vid avdelningen för Mänskliga Rättigheter (Historiska Institutionen, Lunds Universitet) som besökte vårt MR-seminarium idag i klass [klass] inom ramarna för kursen Samhällskunskap 2! Vi behandlade tre egenproducerade elevtexter om MR-historia, MR-struktur samt MR-problematik. Fridas forsknings- och avhandlingsprojekt handlar om hur mänskliga rättigheter framställs i läroplaner och läromedel i svensk gymnasieskola från 1970-talet och framåt, samt hur mänskliga rättigheter förstås och förmedlas av dagens lärare och elever. Vi tackar igen och hälsar välkommen tillbaka för elevintervjuer m.m.!

Bilden som lades upp på skolans hemsida är intressant i flera avseenden. För det första användes min närvaro som en kvalitetsstämpel av skolan. För det andra, insåg jag när jag såg bilden på internet, var det svårt att inte göra en iakttagelse om etnicitet. Utifrån bildens komposition, där en elev har lagt en arm om mina axlar och jag inte ser påtagligt mycket äldre ut än eleverna, är det inte vid första anblick helt tydligt vem som är forskare och vilka som är elever. Det som gör att man snabbt antar att det är jag som är forskaren är att jag är den enda icke-rasifierade personen på bilden. När jag tog kontakt med skolan gjorde jag det enbart utifrån självdefinitions-kriteriet, det vill säga att skolan på sin hemsida signalerade att mänskliga rättigheter var viktigt för dem. Hur skolornas elevunderlag eller upptagningsområde såg ut var inte ett urvalskriterium. Samtidigt reflekterar jag över hur jag uppfyller vissa men inte andra vedertagna föreställningar, som aktualiserar ojämlika strukturer i samhället, om vem en forskare är eller kan vara.

Intervjuguides

Jag har använt olika intervjuguides för lärare och elever. Guiderna reviderades efterhand och frågorna till elever och lärare blev något mer lika varandra.²⁰⁴ Intervjuerna hade en hög grad av strukturering i meningen att det fanns tydliga områden som jag styrde intervjun mot, men en låg grad av strukturering i bemärkelsen att de flesta frågor var öppna och att intervjun följde spontana teman som fördes på tal. Jag använde mig av så kallat stimulusmaterial, bild och musikvideor, i samtliga elevintervjuer.²⁰⁵ Tanken var att uppmuntra till diskussion och på så sätt få ett rikare material. Musikvideor och bild valdes utifrån att de adresserade ämnen som kunde diskuteras i termer av bland annat barns rättigheter, fattigdom, bistånd, postkolonial kritik ("här vs där"), välgörenhet, skyldigheter eller aktörskap. För att knyta an till intervjudeltagarnas resonemang kunde frågorna och följdfrågor variera i ordning och formuleringar.²⁰⁶

Intervjuerna med lärarna inleddes med kartläggande frågor, som hur länge de jobbat som lärare, hur länge de undervisat om mänskliga rättigheter och om de själva fått någon undervisning om mänskliga rättigheter. Därefter började jag med öppnare frågor. I de sista intervjuerna lade jag till samma film som eleverna fick se eftersom jag upplevde den som effektiv i att fördjupa intervjuerna

Den ena musikvideon visade jag inte i de sista elevintervjuerna, eftersom jag upplevde att den inte var lika effektiv i att skapa diskussion som jag hoppats och att det var för tidskrävande att visa två. Jag berättade om avsändaren och syftet med videorna. Jag rundade av med frågor som vad något mer riktade, exempelvis vad lärare ville att elever skulle "ta med sig" av undervisningen om mänskliga rättigheter när de gått ut gymnasiet och till vad eleverna vad tyckte att skolan skulle undervisa om. Till eleverna ställde jag inte några konkreta kartläggande frågor, eftersom jag var noggrannare med att inte intervjuformen på något sätt

²⁰⁴ Se bilagor. Jag bifogar de slutgiltiga versionerna av lärarnas respektive elevernas intervjuguides.

²⁰⁵ Musikvidon för Band Aid 30 från 2014. Band Aid var en framgångsrik kampanj för att samla in finansiering till ebolabekämpning i Västafrika. Videon finns bland annat på Youtube. Kampanjen har föregåtts av flera liknande kampanjer där kända artister spelar in en låt som säljs till förmån för krisdrabbade. Den andra videon, som jag inte visade i samtliga intervjuer, kommer från en kampanj mot stereotyper kring fattigdom och utvecklingsfrågor, organiserad av den norska student- och akademikerorganisationen Studentenes og Akademikernes Internasjonale Hjeplefond (SAIH). Videon är satirisk. Bilden som visades hade jag själv tagit inne i en butik och föreställde chipspåsar med olika budskap om barns rättigheter. Chipspåsarna var del av en kampanj från organisationen Maskrosbarn som arbetar för barns rätt till en trygg uppväxt.

²⁰⁶ Trost, Jan. *Kvalitativa intervjuer*. Fjärde upplagan, Studentlitteratur: Lund, 2010. s. 40, 42.

skulle kunna uppfattas som ett förhör. Den första frågan var personfokuserad, men utöver sina namn och sin klass fick eleverna välja vad de ville berätta om sig själva.

Presentation av medverkande

Jag genomförde tolv halvstrukturerade intervjuer med sammanlagt tolv lärare och lika många elever på fyra skolor under hösten 2015 och runt årsskiftet 2016/2017 (se tabellerna 1, 2 och 3 nedan). Jag sökte skolor utifrån län, program (sambhällskunskap och humanistiska) och inriktning genom sökportalen Gymnasieguiden.se. Utgångspunkten för urval av elever var att de skulle läsa eller ha läst den första kursen i samhällskunskap på gymnasiet, Samhällskunskap 1b eller kurserna Samhällskunskap 1a1 och 1a2. Ett av kriterierna för urval av lärare var att bara de som själva ansåg att de undervisade om mänskliga rättigheter var aktuella som deltagare i studien. Främst lärare i samhällskunskap och historia responderade men även två språklärare på ett program med inriktning mot mänskliga rättigheter deltog. De av de intervjuade lärarna som undervisade i flera ämnen menade att de undervisade, mer eller mindre, om mänskliga rättigheter i alla sina ämnen. Hösten 2015 besökte jag skolor med tydlig koppling till mänskliga rättigheter i sin profil. Hösten 2016 besökte jag skolor utan en sådan koppling. Jag gör ingen jämförelse av undervisningen om mänskliga rättigheter mellan skolor.

Medverkande skolor

Intervjuerna genomfördes på fyra skolor, som här kallas Västerskolan, Söderskolan, Norreskolan och Österskolan. Alla skolor ligger i södra Sverige.

Tabell 1. Medverkande skolor.

Skola	Antal elever	Fri/kommunal	MR-profil	Stad/landsbygd	Antal kommuninvånare
Västerskolan	Ca 200	Friskola	Amnestyskola, har MR i sin programprofil	Stad	Ca 140 000
Söderskolan	Ca 1100	Kommunal	Amnestyskola, FN-skola, har MR i sin profil.	Stad	Ca 120 000
Norreskolan	Ca 350	Kommunal	Nej	Landsbygd	Ca 13 000
Österskolan	Ca 700	Kommunal	Nej	Landsbygd	Ca 13 000

Västerskolan är en friskola med ca 200 elever och ett lärarlag på 10 personer plus en skolledare. Den har enbart högskoleförberedande program. Den ligger mycket centralt, med närhet till stadsbiblioteket och lunchställen, i en mellanstor stad. Västerskolan har en ”MR-profil”, det vill säga profilerar sig med att mänskliga rättigheter är en stor del av skolans vardag genom undervisning, studiebesök och att de är en Amnesty-skola. Att vara en Amnesty-skola innebär att skolan har ett samarbete med Amnesty och följer en undervisningsmodell som Amnesty har utformat, anpassad för gymnasieskolan.²⁰⁷

Söderskolan är kommunal och har ca 1100 elever och runt 100 lärare. Den ligger också centralt i en mellanstor stad. Den är en FN-skola, Amnesty-skola och har ett samhällsvetenskapligt program med inriktning mot mänskliga rättigheter. Att vara en FN-skola innebär ett samarbete med Svenska FN-förbundet och ett åtagande att följa vissa generella riktlinjer för inriktningen på undervisningen.²⁰⁸ Även Söderskolan har enbart högskoleförberedande program.

Norreskolan är en kommunal gymnasieskola som ligger centralt på en mindre ort. Skolan har ca 350 elever och både yrkesförberedande och högskoleförberedande program. Skolan profilerar sig som en skola i vacker miljö med flera praktiska individuella val.

Österskolan är även den kommunal och ligger på en mindre ort, har ca 700 elever och både högskoleförberedande och yrkesförberedande program. På hemsidan profilerar sig skolan främst genom sina praktiska yrkesförberedande program.

Medverkande lärare

Min avsikt var att göra par- eller gruppintervjuer med såväl lärare som elever. För flera av lärarna var detta i praktiken en omöjlighet, då deras scheman kolliderade. Det blev istället fyra intervjuer i par och fem enskilda. Intervjuer i par eller i grupp har fördelen att intervjun lättare antar formen av ett samtal mellan de som intervjuas. Jag upplevde att antalet lärare som ställde upp hade att göra med skolornas storlek, lärarnas engagemang och möjligtvis arbetslagens utformning. Sammanlagt deltog tolv lärare, fyra kvinnor och åtta män. Två av kvinnorna intervjuades i par, dock inte med varandra, och två enskilt. Fyra män intervjuades i par, varav två tillsammans, och fyra intervjuades enskilt. I tabell 2 nedan,

²⁰⁷ Se Amnestys hemsida för skolsamarbete: <https://skola.amnesty.se/skolsamarbeten/>

²⁰⁸ Se Svenska FN-förbundets hemsida: <https://fn.se/fnskola/>

Medverkande lärare, går det att se att lärarna hade arbetat allt från några år till över tre decennier i skolan vid tiden för intervjuerna. Det innebär att vissa av lärarna hade undervisat på de senaste två läroplanerna för gymnasieskolan och flera olika kursplaner samt att lärarutbildningarna har sett olika ut.

Tabell 2. Medverkande lärare (efter skola).

Namn och skola	Aktiva år som lärare	Undervisningsämne	Namn och skola	Aktiv som lärare	Undervisningsämne
Carin, Norreskolan	20	Samhällskunskap, internationella relationer, engelska	Henrik, Söderskolan	9	Samhällskunskap, geografi
Dominique, Norreskolan	3	Samhällskunskap, engelska, svenska som andraspråk	Johan, Västerskolan	20	Filosofi, psykologi, samhällskunskap
Erik, Söderskolan	9	Historia, samhällskunskap, internationella relationer	Madelene, Västerskolan	2	Samhällskunskap, religionskunskap
Jenny, Söderskolan	8	Engelska, spanska	Kristian, Västerskolan	8	Historia, idrott och hälsa, estetisk kommunikation
Lennart, Söderskolan	37	Samhällskunskap, internationella relationer	Inge, Österskolan	3	Samhällskunskap och geografi
Mikael, Söderskolan	25	Svenska, engelska	Mimmi, Österskolan	4	Samhällskunskap, historia, engelska

Lärarna tyckte att forskning om mänskliga rättigheter i skolan behövs och de ställde därför upp på intervjuer, trots pressade scheman. De var också måna om att jag skulle få med mig ett användbart material.

Medverkande elever

Elevintervjuerna skedde alla i grupper om tre elever i varje. Samtliga elever gick andra årskursen på gymnasiet och var runt 17 år vid tillfället för intervjun, utom en som var 20 år och relativt nyanländ till Sverige. Eleverna hade antingen läst eller höll på att läsa kursen Samhällskunskap 1b. I det fall där de deltagande eleverna gick naturvetenskapligt program läste de tillsammans med eleverna på det samhällsvetenskapliga programmet och följde alltså dem i deras samhällskunskapsundervisning i kursen Samhällskunskap 1b. Urvalet av elever avgjordes utifrån vilka lärare som medverkade i studien, eftersom det var genom lärarna jag fick tillgång till klasserna. I tabell 3, *Medverkande elever*, kan man utläsa att två tjejer och en kille deltog i den första intervjun, i den andra tre tjejer,

i den tredje tre killar och i den fjärde tre tjejer. Tjejer är alltså i majoritet i materialet från elevintervjuerna, medan män är i majoritet i empirin från lärarna. Ungefär hälften av eleverna som intervjuades hade utländsk bakgrund.

Tabell 3. Medverkande elever

Skola	Elever	Program
Västerskolan	Allia, Nadim och Rania	Samhällsvetenskapligt, inriktning MR
Söderskolan	Jonna, My och Emmie	Samhällsvetenskapligt, inriktning MR
Österskolan	Jennifer, Alma och Sofia	Samhällsvetenskapligt
Norreskolan	Joush, Majoud och Kin	Naturvetenskapligt

Jag genomförde elevintervjuerna som sista moment på varje skola, efter att jag intervjuat lärarna och presenterat mig för klassen. Jag observerade två lektioner för att se hur undervisning om mänskliga rättigheter kunde gå till. Klassrumsobservationerna gav mig inblick i hur en lektion om mänskliga rättigheter kunde se ut och kontakt med elever.

Eftersom eleverna förberedde sig för sitt individuella arbete och lärarna bett mig att berätta om intervju som metod, gick jag igenom de generella etiska riktlinjerna för en intervjustudie och hur en intervjustudie kan se ut. Detta gjorde jag i samtliga klasser där jag rekryterade intervjudeltagare. På så vis blev min presentation av studien också en del av elevernas undervisning. Eleverna fick en text med information om mitt projekt som vi sedan gick igenom muntligt.

Jag upplevde att intervjusituationerna initialt var stela och lite osäkra. När intervjun väl kommit igång brukade både eleverna och jag slappna av, och eleverna blev frikostiga med sina åsikter. Vid några tillfällen talade eleverna bara med varandra och ställde egna frågor till varandra. Det fanns i samtliga elevintervjuer en person som tog mindre plats än de andra två i gruppen. Jag riktade ibland frågor till den personen genom kroppsspråk eller försökte fördela ordet på subtila sätt. Eleverna uttryckte att de ville delta i studien för att de tyckte att mänskliga rättigheter var viktigt, för att de var nyfikna eller för att de kände att de ville bidra till forskningen genom att dela med sig av sina åsikter. I avsnittet nedan beskrivs de etiska överväganden som gjordes före, under och efter intervjustudiens genomförande.

Transkribering och citat

Transkribering var en tidskrävande men oundgänglig del för min intervjustudie. Själva transkriberandet, att noga lyssna igenom och skriva ner allt som sägs, ger ett slags utifrån-perspektiv på intervjun. Det är ett sätt att utveckla sin intervjuguide inför kommande intervjuer, genom att exempelvis se vilka frågor som var överflödiga eller upptäcka var följdfrågor borde ställts. Det ger också en känsla för intervjun som helhet och gör det möjligt att minnas situationen, exempelvis en viss doftförmimelse i ett klassrum, hur rummet såg ut, hur det kändes att vara på platsen. Hur var stämningen? Formell, skeptisk, förtrolig, allvarlig eller genomsyrad av samförstånd? Vad sades med ett skratt och vad sades med eftertryck? Transkriberingen ger också en stabil grund för kodning och senare analys. Beroende på vilken typ av analysmetod som är tänkt att användas kan transkriberingar göras mer eller mindre detaljerat, med eller utan betoningar, pauser, skratt eller andhämtningar. I mitt fall, där det inte är mönstret i hur saker sägs eller i hur interaktionen mellan intervjupersonerna ser ut som analyseras,²⁰⁹ har jag transkriberat vad som sägs och av vem, samt när det är relevant angett om någon skrattar, slår näven i bordet eller liknande. Emotionsmarkörer, eller stämmningsmarkörer, läggs till transkriberingen för att få mig att bättre minnas intervjun, stämningen och i vilken ”anda” saker förmedlades. Transkriberingarna är dock fortfarande ganska svårtillgängliga som text på grund av talspråket; till exempel är ordföljden i talspråk ibland mycket annorlunda från ett korrekt skriftspråk.

I transkriberingar, när talspråk blir skriftspråk, framstår talet ofta som osammanhängande. Det obearbetade material som transkriberingar utgör är otillräckliga representationer av den faktiska intervjun. Transkriberingen återger det ordagranna, men är svårläst och riskerar att undergräva trovärdigheten för såväl intervjuaren som den som intervjuas på grund av att samtliga lätt framstår som osammanhängande eller verbalt klumpiga.²¹⁰ De citat som finns i avhandlingen är putsade för att avsikten med utsagan ska vara tydlig. Jag rättat ordföljder, tagit bort stakningar eller upprepningar av samma ord. I avhandlingen kan ett citat se ut som nedan:

²⁰⁹ Som i t.ex. ”conversational analysis” eller interaktionell sociolingvistisk analys. Cameron, Deborah. *Working with spoken discourse*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE, 2001, s. 87, 88, 106- 108.

²¹⁰ Thomsson, 2011, s. 101–103.

Just mänskliga rättigheter, det är någonting orubbligt [...] för mig så är det liksom som att det är fast, det är liksom så ”pang” [låtsas-slår med handen mot bordet], man ska inte ens behöva diskutera [det]. Det är vad varje människa ska ha rätt till.

Jag har bytt ut ett grammatiskt inkorrekt ord, strukit vissa ord av typisk talspråksskärmar och lagt till stor bokstav och punkt. Jag har tagit bort mina egna minut- och sekundangivelser. Jag behöll uttrycket ”pang” och intervjupersons sätt att uttrycka bestämdhet genom en gest med handen. Detta är samma citat fast ”oputsat”:

men jag tänker just mänskliga rättigheter det är någonting som det går liksom inte, det är orubb-bart, det kan man liksom aldrig, jag tycker inte man kan, för mig så är det liksom (15.29) som att det är fast, det är liksom så pang, [låtsas-slår med handen mot bordet] man ska inte ens behöva diskutera att...det är liksom vad varje människa ska ha rätt till

Att göra citatet tillgängligt men behålla kärnan av vad som sägs och personens sätt att uttrycka sig innebär naturligtvis ett ingrepp i materialet. Att behålla citaten som de står vore dock inte att ge en mer korrekt bild av personen utsaga. Att göra direkta citat från talspråk kan till och med uppfattas som integritetskränkande.²¹¹ Det kan också, utan tillgång till känslan i intervjun, vara svårt att avgöra vad som egentligen sägs.

Eftersom jag inte undersöker kunskapsnivån av mänskliga rättigheter hos lärare eller elever, har jag gjort överväganden rörande ordval. Ibland kan ordval få intervjupersonen att framstå som okunnig. I de fall där ordval eller uttalanden är relevanta för temat har jag låtit dem stå kvar, medan i andra fall, då jag inte bedömt dem relevanta för temat, valt ett citat som fyller samma funktion för temat som utforskades. Kunskapsnivån är visserligen intressant för min studie i ett större perspektiv, men kräver andra metoder och frågor än de jag använder mig av i denna studie.

I början av mina fältstudier funderade jag på om mina intervjupersoner borde läsa igenom mina transkriberingar.²¹² Att låta de som intervjuas se i text vad de

²¹¹ Trost, 2010, s. 127, 129.

²¹² Det finns fler anledningar till varför olika varianter på så kallad respondentvalidering görs. Att låta intervjupersoner delta i arbetsprocessen, genom att exempelvis komma med input på kategoriseringar eller tolkningar av utsagor, kan lämpa sig väl för vissa typer av studier, exempelvis de som inkluderar utsatta eller historiskt marginaliserade grupper som ständigt blivit ”forskade på”. Jag sympatiserar med att ge intervjupersonerna makt över

sa under intervjun för att få reda på om det de sa var ”vad de verkligen menade” är inte intressant i mitt fall.²¹³ Jag uppfattar de svar jag får som bundna till just den tid och plats som intervjun skedde och att jag aldrig haft för avsikt att analysera intentioner eller djupare känslor. Det är istället de föreställningar om mänskliga rättigheter som mina intervjupersoner ger uttryck för som är intressanta. Att låta intervjupersoner ändra i materialet av det skälet vore att gå emot en metodologisk utgångspunkt.

Att låta intervjudeltagarna kontrollera sina utsagor för att se att jag återgett intervjun på ett hederligt sätt kan vara en annan anledning att låta respondenter läsa sina transkriberingar. Hederlig återgivning handlar på ett sätt om ett förtroende mellan forskaren och intervjupersonen. I allra första hand är det dock en central del av akademisk hederlighet. Att som forskare fabricera material är mycket allvarligt, och det ankommer på den akademiska miljön runt omkring forskaren att kontrollera detta, inte på de som intervjuas. Ibland kan man som forskare låta intervjupersoner stryka eller ändra sina utsagor, exempelvis etiska skäl, som att deras anonymitet riskerar röjas. Sådana detaljer är redan bortplockade i mina transkriberingar och självklart även i min avhandlingstext. De detaljer som eventuellt skulle kunna leda till identifiering av en intervjuperson är godkända av intervjupersonen i fråga.

forskningsprocessen, men menar att det i mitt fall inte föreligger någon anledning till den typen av beaktande. Jag kom fram till att det varken var nödvändigt för att uppnå studiens syfte eller öka studiens trovärdighet på ett avgörande vis. Se exempelvis Sehlin, Kristin McNeil och Jillian Marsh ”Indigenous research across continents: a comparison of ethically and culturally sound approaches to research in Australia and Sweden” för en diskussion om etik och deltagande. I Huijser, Henk, et al., (red.), *Finding common ground: narratives, provocations and reflections from the 40 year celebration of batchelor institute*, Batchelor NT: Batchelor Press, 2015.

²¹³ *God forskningssed*. Vetenskapsrådet 2017.

5 Rättighetspråk i gymnasieskolans läroplaner 1970–2011²¹⁴

In general, enthusiasm for human rights discourse depends on its historical and cultural resonance in particular localities.²¹⁵

I detta kapitel analyserar jag rättighetspråkets utveckling i gymnasieskolans tre senaste läroplaner Lgy 70, Lpf 94 och Gy 2011.²¹⁶ Med hjälp av de teoretiska verktygen associativt rättighetspråk och begreppsparet interpersonellt/-institutionellt perspektiv analyseras läroplanernas rättighetspråk.

Läroplanen ska styra hur skolans verksamhet bedrivs och vad som ses som viktig kunskap. Den är en förordning vars innehåll bestäms politiskt och utgör en spegling av samtidens uppfattningar av vad som är en bra utbildning. Varje ny läroplan förväntas bättre motsvara de behov som skolan har och de krav som samhället har på skolan. Kapitlet kontextualiserar den nuvarande läroplanen Gy2011 genom en kartläggning av utbildnings- och samhällspolitiska utvecklingar. Genom att följa terminologin genom den utbildningspolitiska utvecklingen under cirka 40 år vill jag också sätta in mänskliga rättigheter i ett större utbildningspolitiskt perspektiv. Hur ser den ”historiska och kulturella resonansen”, som Merry uttrycker det i citatet ovan, för mänskliga rättigheter ut

²¹⁴ Kapitlet har tidigare publicerats i en antologi. Viss bearbetning har skett sedan dess. Se Nilsson, Frida. ”Självklart men oklart: Mänskliga rättigheter i den svenska gymnasieskolans läroplaner 1970-2011.” I Arvidsson, Malin et al. (red.), *Mänskliga rättigheter i samhället*. Malmö: Bokbox förlag, 2018.

²¹⁵ Merry, Sally Engle. ”The potential of ethnographic methods for human rights research.” i *Research Methods in Human Rights*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 2017, s. 151. E-resurs.

²¹⁶ För detaljer kring avgränsningar i respektive läroplan, se kapitel 4.

i svensk utbildningspolitik? Hur kan vi förstå vad det (i förhållande till andra läroplaner) nytillkomna mänskliga rättigheter innebär i dagens läroplan?

Sist i kapitlet knyter jag läroplanens rättighetspråk till hur ämnesplanerna i samhällskunskap och historia konkretiserar mänskliga rättigheter som ett centralt innehåll i undervisningen.

Kort bakgrund – startpunkt, brytpunkt, genombrott

År 1970 sammanfördes skolformerna yrkesskola, fackskola och gymnasium till en gemensam gymnasieskola vars första läroplan, Lgy 70, kom att gälla från 1971.²¹⁷ Detta sammanfaller med den tid då mänskliga rättigheter började få större betydelse i en allmän debatt.²¹⁸ Människorättsterminologin började ses som alltmer användbar, bland annat på grund av att mänskliga rättigheter uppfattades som ett sätt att överbrygga stormaktspolitik.²¹⁹

Mänskliga rättigheters språkliga genombrott i svensk politik är relativt outforskat. Sverige bidrog dock till många människorättskampanjer under denna tid, vilket skulle gjort människorättspråket vanligt i svensk utrikespolitik.²²⁰ Ett exempel skulle kunna vara biståndspolitik.²²¹ Historikern Aryo Makko menar dock att Sveriges aktiva utrikespolitiska linje under 1970-talet, med engagemang

²¹⁷ Sammanslagningen skedde i teorin tidigare. Carle, Torbjörn et al. *Lärarnas Riksförbund 1884–2000: Ett stycke svensk skolhistoria ur fackligt perspektiv*. Stockholm: Informationsförlaget, 2000. Även om gymnasiets läroplan från 1965 och den nya gymnasieskolans läroplan Lgy 70 delvis är mycket lika till innehållet, reglerar de två olika skolformer. Jag undersöker därmed endast den nuvarande skolformens läroplaner.

²¹⁸ Se till exempel Samuel Moyn. "The 1970's as a Turning Point in Human Rights History." I Eckel, Jan och Samuel Moyn (red.) *The Breakthrough – Human Rights in the 1970's*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2013.

²¹⁹ Nuhoglu, Soysal et al. "Educating Future Citizens in Europe and Asia." I Benavot, Aaron et al. (red.) *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*. Dordrecht: Springer 2007.

²²⁰ Eckel, Jan. "The Rebirth of Politics From the Spirit of Morality: Explaining the Human" i Eckel och Moyn (red.) 2013.

²²¹ Bistånd (i relation till utbildning) och mänskliga rättigheter kopplas ihop bland annat i SOU 1963:34. Mer än 10 år senare diskuteras det mycket utförligt i SOU 1978:53, Betänkande av Sydafrikautredningen. Se exempelvis sida 27 eller 139.

i biståndspolitik och i FN, inte nödvändigtvis är samma sak som ett engagemang för mänskliga rättigheter.²²²

En sökning i riksdagens arkiv ger vid handen att mänskliga rättigheter som term etablerades i svensk riksdagspolitik först i mitten av 1980-talet, för att på 1990-talet bli mer frekvent i utbildningspolitiska sammanhang.²²³ 1970-talets utbildningspolitiska diskurs dominerades visserligen av demokratiseringsfrågor, men dessa berörde demokratisering av skolan, som en del av ett demokratiskt samhälle.²²⁴ Mänskliga rättigheter nämndes inte. Rättighetsterminologin kan alltså inte sägas vara särskilt framträdande under 1970-talet, även om relaterade frågor stod högt på agendan.²²⁵

Åren 1995–2004 var FN:s årtionde för utbildning i mänskliga rättigheter.²²⁶ Ett av målen med kampanjen var att nationella skolväsenden skulle implementera undervisning i mänskliga rättigheter.²²⁷

Rättigheter betonades under 1990-talet i högre grad än tidigare i utbildningspolitiska sammanhang, såväl i Sverige som internationellt. Vid Wienkonferensen 1993 uppmanade FN alla sina medlemsstater att inkludera mänskliga rättigheter i sina läroplaner²²⁸ och i Sverige inrättades samma år Barnombudsmannen, med uppdrag att bevaka och driva på arbetet med att implementera FN:s konvention om barnets rättigheter. Det går alltså att se en koppling mellan internationell människorättspolitik och svensk utbildningspolitik redan vid denna tid, och den blir tydligare när Sverige under 2000-talet inför en nationell handlingsplan för mänskliga rättigheter. Läroplanernas

²²² Makko, Aryo. *Advocates of Realpolitik – Sweden, Europe and the Helsinki Final Act*. Stockholm: Stockholm University, 2012. Steven B Jensen har undersökt användningen av mänskliga rättigheter i de nordiska länder under de föregående tre årtionden. ”Evolving Internationalism: Denmark and Human Rights Politics, 1948–1968.” *Nordic Journal of Human Rights*, vol 36, nr. 3 (2018): 252–70.

²²³ Riksdagen.se, sökord ”mänskliga rättigheter” ELLER ”mänsklig rättighet” ELLER ”mänskliga rättigheterna” ELLER ”mänskliga rättigheternas”. Trunkering fungerar ej. [2015-12-10].

²²⁴ Waldow, Florian. *Utbildningspolitik, ekonomi och internationella utbildningstrender i Sverige 1930–2000*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, 2008, s. 180, 181.

²²⁵ Exempelvis diskuterades totalförbud av aga som ”barns rätt” men i relation till föräldrars rätt, inte till mänskliga rättigheter. Barns rätt till integritet nämns endast en gång i delbetänkande 1 i den offentliga utredningen om aga 1978. SOU 1978:10.

²²⁶ United Nations Decade for Human Rights Education, Res 49/184. 23 december 1994.

²²⁷ Kampanjen gällde även implementering av HRE i andra sektorer, exempelvis mediasektorn. Final evaluation of the implementation of the first phase of the World Programme for Human Rights Education, A/65/322.

²²⁸ A/CONF.157/23 Vienna Declaration and Programme of Action, 12 juli 1993.

rättighetsspråk bör alltså ses mot bakgrund av den internationella människorättspolitikens framväxande och uppblomstrande.

Utvecklingen av rättighetsspråket i läroplanerna bör dessutom förstås i relation till en förskjutning i utbildningspolitiken under 1990-talet och 2000-talet rörande synen på elevens rätt till utbildning och medborgaridealet. Enligt Maria Olsons studie av svensk utbildningspolitik skedde under inflytande av barnkonventionen en förändring i föreställningen om elevens autonomi under det tidiga 1990-talet; autonomi handlade inte längre bara om självbestämmande utan om *rätten* till självbestämmande.²²⁹ Skola och utbildning som individens rättighet hade ”inte längre riktning både mot medborgarnas privata och offentliga plikter, ansvar och påverkansrättigheter” utan uteslöt ”den kollektiva och offentliga dimensionen av dessa.”²³⁰ En allmän uppfattning är att det skedde en övergång från ett samhällsorienterat medborgarideal till ett individorienterat.²³¹ Från att se rättigheter som en kollektiv och offentlig angelägenhet blir de en fråga om individens, det vill säga elevens, valfrihet. Även Herzberg och Dahlstedt summerar förändringen i svensk utbildningspolitik på liknande sätt. I deras studie av entreprenörskap visar de att utbildning under 1990-talet och 2000-talet gått från att vara ett samhällligt jämlikhetsprojekt till att, genom en betoning av bland annat individens valfrihet och ansvar, bli ett individuellt projekt.²³² Rättighetsspråket är av betydelse i denna förändring, enligt Olson. Det är oklart om rättighetsspråket ses som (del-)orsak eller verkan i det Olson beskriver men jag menar att rättighetsspråket åtminstone växte fram parallellt med denna utveckling. Detta är därför en intressant kontext som jag utforskar vidare i läroplansanalysen. Denna period sammanfaller med en åtstramning av ekonomin (både i samhället i stort och i den offentliga sektorn) och den genomgripande organisatoriska förändring i form av decentralisering, med bland annat övergång till mål- och resultatstyrning, som skolan genomgick under 1990-talet.

²²⁹ Olson, Maria. *Från nationsbyggare till global marknadsnomad: om medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990-talet*. Linköping: Department of Science and Learning, Linköpings universitet, 2008, s. 188–193.

²³⁰ Olson, 2008, s. 190, fotnot 171.

²³¹ Se exempelvis Gunnar Richardson. *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. 7:e upplagan, Lund: Studentlitteratur, 2004, s. 156.

²³² Dahlstedt, Magnus och Fredrik Herzberg. ”Den entreprenörskapande skolan. Styrning, subjektskapande och entreprenörskapspedagogik”. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg. 16, nr 3 (2011): 179–198.

Under den senare delen av denna period började mänskliga rättigheter uppmärksammas på allvar i svensk utbildningspolitik. År 2001 kom den första svenska nationella handlingsplanen för mänskliga rättigheter där ett helt kapitel ägnades åt utbildning om mänskliga rättigheter, dock ej enbart skolutbildning. I avsnittet om skolan hänvisar man till att läroplanerna för alla skolformer utgår från mänskliga rättigheter.²³³ Vid mitten av 00-talet var mänskliga rättigheter ett vedertaget uttryck i svenskt utbildningspolitiskt sammanhang. År 2010 kom slutbetänkandet från den arbetsgrupp om mänskliga rättigheter som tillsatts 2006 med utgångspunkt i 2005 års nationella handlingsplan.²³⁴ Där konstateras, något kritiskt, att 1994 års läroplanstext helt saknar koppling till internationella konventioner om mänskliga rättigheter.²³⁵ Barbara Oomen har undersökt implementeringen av Human Rights Education i den nederländska skolan. Hennes undersökning visar att implementeringen om mänskliga rättigheter gjordes genom att omformulera den som samhällskunskap och medborgarutbildning.²³⁶ I Sverige var rättighetsterminologin var närvarande i den utbildningspolitiska argumentationen om barns inflytande under hela tidsperioden 1997–2009, innan termen mänskliga rättigheter fördes in i skollagen 2010 och i läroplanen 2011.²³⁷ Skolans värdefostran i förhållande till demokratifrågor influerades alltså starkt av mänskliga rättigheter och innehöll omfattande rättighetsterminologi. Att utbildning inte bara är en rättighet, utan att även undervisning om rättigheter ska vara del av barns och ungdomars utbildning får ytterligare stöd i en FN-resolution år 2011, det vill säga samma år som mänskliga rättigheter lades till i den svenska läroplanen.²³⁸

²³³ Skr. 2001/02:83.

²³⁴ SOU: 2010:70.

²³⁵ Ibid, s. 226–227.

²³⁶ Oomen, Barbara. "Waving with Treaties. The Politics of Implementing Human Rights Education." *Journal of Human Rights Practice* vol 5 nr 2, (2013): 291–317.

²³⁷ Quennerstedt, Ann. "Den politiska konstruktionen av barnets rättigheter i utbildning." *Pedagogisk forskning i Sverige* 15, nr 2–3 (2010): 119–141, s. 129.

²³⁸ FN antog deklARATIONEN "Human Rights Education and Training", som betonar vikten av utbildning om, för och genom mänskliga rättigheter i skolan och andra "learning institutions". A/RES/66/137. Det ska tilläggas att mänskliga rättigheter också inkluderades i läroplanen för den grundskolan år 2011.

Läroplanernas rättighetspråk och skyldighetsbäraren i fokus

Hur kan vi då analysera mänskliga rättigheter i läroplanerna 1970–2011, givet att termen fördes in först 2011? Inte ens i den nuvarande läroplanen är den explicita rättighetsterminologin särskilt konkret, vilket gör det svårt att identifiera vad som avses vara rättighetsfrågor.²³⁹ Vernakularisering, för att återkoppla till det övergripande teoretiska begreppet i denna studie, är en process där de explicita hänvisningarna till rättigheter paradoxalt nog kan försvinna i översättningen mellan kontexter. Jag menar att det finns ett underliggande rättighetspråk i många dokument eller i många människors sätt att tänka om olika saker, där termerna ”rättigheter” eller ”rätten till” inte nödvändigtvis är det enda som signalerar mänskliga rättigheter. Jag går därför utanför den explicita rättighetsterminologin för att analysera konstruktionen av mänskliga rättigheter som den yttrar sig gällande skyldigheter i läroplanerna. Skolan är en del av den institutionella infrastruktur som organiserar och reglerar vardagen i samhället. Skolans styrdokument formaliserar och institutionaliserar normer om vad som är viktig kunskap, önskvärt och icke-önskvärt. Politiska visioner och föreställningar har i läroplanen omformats för att fungera som ett operativt verktyg i skolans vardag.

I kapitel 3 beskrev jag hur begreppsparet institutionellt och interpersonellt utgör ett teoretiskt verktyg som, i linje med min forskningsdesign, växt fram ur analysen av läroplanerna. Begreppsparet beskriver tendenser eller strömningar som fanns i det empiriska materialet, och som knyter an som till perspektiv på skyldigheter och ansvar som diskuteras inom rättighetsteori. Begreppsparet, kom till samtidigt som det associativa rättighetspråket, alltså i analysen av läroplaner, men fortsatte utvecklas under hela studiens gång. Perspektiven handlar om en central relation i mänskliga rättigheter – den mellan stat och individ, skyldighetsbärare och rättighetsbärare. Perspektiven bör inte betraktas som dikotomier, utan används för att urskilja vilka olika dimensioner av rättighetsbegreppet som blir mer eller mindre synliga vid olika tillfällen. Skillnaden mellan perspektiven, sett till skolans vardagliga arbete med mänskliga

²³⁹ Även Quennerstedt har uppmärksammat detta. Se ”Mänskliga rättigheter som värdefundament, kunskapsobjekt och inflytande - en läroplansanalys.” *Utbildning och Demokrati* 24, nr 1 (2015): 5–27.

rättigheter, ligger till stor del i avsikten med och i förståelsen av undervisningen och det man gör och mindre i *vad* som görs.

Genom att analysera beskrivningen av rättighetsinnehavare och skyldighetsbärare i läroplanerna vill jag undersöka hur rättighetsspråket konstrueras och hur mänskliga rättigheter i dagens läroplan kan förstås. I de följande tre avsnitten utvecklas begreppsparen institutionellt rättighetsperspektiv och interpersonellt rättighetsperspektiv samt explicit och associativt rättighetsspråk på gymnasieskolans läroplaner. Lgy 70, Lpf 94 och Gy 2011 har reviderats flera gånger, men det är endast första versionen av respektive läroplan som analyseras.

Lgy 70 – Läroplanen för den nya gymnasieskolan

Lgy 70 var den första läroplanen för den nya gymnasieskolan. Här framträder skolan och kollektivet i första hand som skyldighetsbärare. Den individuella elevens ansvar ligger i att som samhällsmedborgare delta i samhället och ibland sätta gruppens behov framför sina egna.

I Lgy 70:s inledande stycke beskrivs elevernas människovärde som föremål för aktning i skolan.²⁴⁰ Skolan framställs som skyldighetsbärare, vilket kan förstås som ett institutionellt perspektiv på människovärde. Människovärde används ytterligare en gång, då snarare utifrån vad jag beskrivit som ett interpersonellt perspektiv. Samma term kan alltså sättas i två olika perspektiv i samma läroplan.

På sida 15 finns läroplanens enda explicita rättighetsterminologi ”rätten till personlig integritet”.

Det är en huvuduppgift för skolan att väcka respekt för sanning och rätt, för människans egenvärde, för människolivets okränkbarhet och därmed för rätten till personlig integritet. Betydelsefullt är att eleverna vänjes till hjälpsamhet mot och samarbete med alla människor.²⁴¹

I stycket nämns flera av de värden som återfinns under senare läroplaners värdegrundsdeklaration, som ”respekt för sanning och rätt” och ”människolivets

²⁴⁰ Lgy 70, s. 10.

²⁴¹ Lgy 70, s. 15.

okränkbarhet”.²⁴² Skolans uppgift enligt Lgy 70 är att väcka respekt för den hos skolans elever snarare än att skydda eller garantera den. En hänvisning till hjälpsamhet och samarbete avrundar stycket. Den explicita rättighets-terminologin i Lgy 70 ramas in av en interpersonell förståelse av skyldigheter.

Jämställdhet, förtydligt till att gälla män och kvinnor, formuleras som ett mål som skolan bör verka för och ”orientera om”.²⁴³ Jämställdhet i Lgy 70 uttrycks inte i termer av rättigheter eller skyldigheter. Jämställdhet i skolan är dock inte det som åsyftas, men däremot i arbetslivet, hemmet och samhället i stort. Skolan ses som delaktig i den förbättring som är önskvärd och elevernas ifrågasättande av normer ses som del i att förändra samhällets organisering i stort.²⁴⁴

Lgy 70 slår fast att ”Förståelse, intresse och vilja till engagemang för andra människor är i det nutida samhället ett oundgängligt komplement till kunskaper.”²⁴⁵ Förståelse för andra människor och ett engagemang för andra hos eleverna är en nyckel i en kollektiv global rörelse mot en bättre värld:

Skall utvecklingen kunna främja och befästa fred och frihet bland folken och skänka bättre livsbetingelser åt människorna måste skolan hos eleverna skapa ökad förståelse för människors liv och villkor [...]²⁴⁶

Personligt engagemang återkommer som nyckelord och förståelse mellan människor framstår som en viktig metod och ett verktyg i utvecklingen mot fred och frihet.²⁴⁷ Det övergripande samhällsmålet att ”utvecklingen [skall] kunna främja och befästa fred och frihet bland folken och skänka bättre livsbetingelser

²⁴² Det går att se vissa likheter med preamblen till den allmänna förklaringen: ”inneboende värdet hos alla”, och ”den enskilda människans värdighet och värde samt mäns och kvinnors lika rättigheter[...]” Universal Declaration of Human Rights, UN Doc. A/RES/217 (III), 10 december 1948.

²⁴³ Lgy 70, s. 15.

²⁴⁴ Lgy 70, s. 29.

²⁴⁵ Lgy 70, s. 15

²⁴⁶ Lgy 70, s. 15.

²⁴⁷ Historikern Per Højeberg skriver bland annat om lärarkärens starka fredsengagemang under mellankrigstiden och andra världskriget och menar att fredsfostran innehade en central plats i dåtidens läraridentitet. Betoningen av ”fred och frihet” har alltså historiskt haft stark förankring även hos lärarna. Højeberg menar att mänskliga rättigheter snarare tillhörde medborgarfostrans ideal än fredsfostrans. Se *Utmaningarna mot demokratins skola. Den svenska lärarkärens, nazismen och sovjetkommunismen 1933–1945*. Lund: Lunds universitet, 2016, s. 68–70.

åt människorna” beskriver å ena sidan ett institutionellt perspektiv, då elevens aktörskap syftar till att åstadkomma samhällelig förändring. Det skapar också ett fokus på individen för att nå denna utveckling, vilket i sin tur framhäver den interpersonella dimensionen av rättigheter. Det är alltså lika delar den interpersonella som institutionella förståelsen av mänskliga rättigheter som syns.

Thomas Nygren skriver att begreppet internationell förståelse förr omfattade vad begreppet mänskliga rättigheter betyder idag. Det signalerade en internationell utblick, solidaritet, förståelse för minoriteter och avståndstagande från krig.²⁴⁸ Utifrån Nygrens studie går det att se som att mänskliga rättigheter hela tiden funnits med, men inte omnämnts. Den paraplyfunktion som begreppet internationell förståelse hade, kan mycket väl ha övertagits av mänskliga rättigheter från 2011 allteftersom ”internationell förståelse” kommit i skymundan. Jag menar dock att ”rättigheter” och ”rätten till”, samt associativa termer som ”människans egenvärde” implicerar en dimension som ”internationell förståelse” inte har eller har haft – individen som rättighetsinnehavare.²⁴⁹ Den rättsliga dimensionen och det universella anspråket är frånvarande i ”internationell förståelse”. Nygren visar att fred, tolerans och mänskliga rättigheter skulle främjas genom att historieämnet. Krig, konflikter och kungar skulle lämna mer plats för kultur och vetenskap och åt sociala och ekonomiska förhållanden i historieämnet.²⁵⁰ I det korta stycket om historieundervisningen i Lgy 70 tillskrivs ”förståelse” innebörden av att vara ett politiskt förändringsverktyg. Eleverna kan genom historieundervisningen ”[...]förstå förhållandena i vår tid och klarare urskilja vad de vill bevara och vad de vill förändra”.²⁵¹ Eleverna framställs i läroplanen som framtida²⁵² aktörer för

²⁴⁸ Nygren, Thomas. *History in the Service of Mankind: International Guidelines and History Education in Upper Secondary Schools in Sweden, 1927–2002*. Umeå: Department of Historical, Philosophical and Religious Studies, Umeå University, 2011, s. 45–53.

²⁴⁹ Jag menar att vissa termer fortfarande delvis går att använda för att signalera ungefär samma sak, eftersom det i många sammanhang är viktigare att inkludera än att särskilja. UNESCO:s *Rekommendation rörande utbildning för internationell förståelse, samarbete och fred och undervisning om de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna* från 1974 idag även Agenda 2030-målen, klimatförändringar, Human Rights Education och utbildning i jämställdhet. Se underlag för återrapportering av rekommendationen, Regeringskansliet, 2020.

²⁵⁰ Nygren, 2011, s. 27.

²⁵¹ Lgy 70, s. 13.

²⁵² Att barn och ungdomar ofta konstrueras som i ”blivande”, och barndomen och ungdomen som en förberedande fas inför vuxenlivet har uppmärksammats inom barndomssociologi.

politisk förändring där deras förståelse för andra blir fredens och frihetens verktyg. Den allmänna delen (A) i Lgy 70 använder inte termen internationell förståelse men uttrycker att förståelse för människor, eller folk, i andra länder är betydelsefullt. Övergripande internationella studier av läroplaner visar på ett par liknande gemensamma drag i läroplaner världen över. Nuvarande läroplaner, även om de naturligtvis ser mycket olika ut i olika länder, förbereder eleven på att bli en medlem av mänskligheten snarare än ett nationellt kollektiv; en ”överstatlig” medborgare som kan reflektera över lokal och nationell historia från ett distanserat universellt perspektiv.²⁵³ Detta drag finns även i Lgy 70 och är alltså inte något unikt för de senare läroplanerna. Att elevens känsla av ansvar inte ska kringkärvas av nationsgränser framförs tydligt i läroplanen.²⁵⁴ Känslor kring gemenskap och tillhörighet adresseras, och elever anmodas utöka sin känsla för gemenskap och solidaritet till att omfatta fler än familj, släkt, vänner och skola.²⁵⁵ ”Frihet bland folken” och uppmaningen till utvidgad solidaritet skulle, mot bakgrund av den kamp för avkolonialisering som under 1950- och 60-talen nådde sin kulmen, kunna tolkas som ett bejakande av rätten till självbestämmande och demokratisk frihet. Frihet omnämns dock på ytterligare ett sätt i Lgy 70. Individens frihet beskrivs på ett annat sätt än folkens frihet. Medan frihet bland folken är ett värde i sig, förhåller sig individens frihet tydligare till ett demokratiskt medborgarskap:

Samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Men friheten och självständigheten får inte utgöra självändamål.²⁵⁶

Individens frihet framställs som ett delvis instrumentellt värde i strävan mot politiskt eller samhälleligt deltagande. Frihet och självständighet för individen är förutsättningar för demokrati, men bör eftersträvas just för att det bidrar till ett demokratiskt samhälle. Frihet och självständighet beskrivs inte som en rättighet

²⁵³ Soysal, Nuhoglu Yasemin och Suk-Ying Wong. ”Educating Future Citizens in Europe and Asia” i Benavot, Aaron, Cecilia Braslavsky och Nhung Truong, (red.) i *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*, Dordrecht: Springer, 2007. E-bok.

²⁵⁴ Se exempelvis Lgy 70 sida 15: ”Skolarbetet bör sálunda i det hela inriktas på att frámja elevernas utveckling till självständiga samhällsmedlemmar med ett intresse för omvärlden som leder till ett personligt engagemang och en känsla av internationellt medansvar.”

²⁵⁵ Lgy 70, s. 15.

²⁵⁶ Lgy 70, s. 15.

eller egenvärde utan som en premiss för demokratin. Det demokratiska ”samlivet” framträder däremot som ett mål i sig.

Trots att vissa termer som ”människans egenvärde” och ”människolivets okränkbarhet” bäddas in i en interpersonell förståelse framträder i Lgy 70 ett institutionellt perspektiv på rättighetsspråket. Lgy 70 representerar en institutionell syn på kollektivet där aktörskapet ligger i vad eleverna kan uppnå som medlemmar av en gemenskap. De uppfattningar som framträder i Lgy 70 kring frihet, solidaritet och individen som samhällsmedborgare underordnad kollektivet kommer dock i det närmaste ha försvunnit i nästa läroplan, Lpf 94.

Lpf 94 – Värdegrunden introduceras

Läroplanen från 1994 innehåller delvis samma eller liknande terminologi som Lgy 70, men det har skett förändringar i utformningen av läroplanen. Till exempel kommenteras inte de olika skolämnenas övergripande syften i den löpande texten, utan enbart i ämnesplanerna. Englund skriver att hänvisningar till mänskliga rättigheter i Europakonventionen och den allmänna förklaringen figurerade i utbildningspolitiken redan under tidigt 1980-tal.²⁵⁷ Ratificerandet av Barnkonventionen 1989 aktualiserade skolan som en plats för mänskliga rättigheter. Genom en studie av politiska dokument visar Quennerstedt att diskussionen om barns rättigheter varit en del av den förda utbildningspolitiska kontexten sedan mitten av 1990-talet.²⁵⁸ Hon visar också att äldre skrivningar om till exempel inflytande nu kom uttolkas som en rättighetsfråga.²⁵⁹ Den numera välkända och grundligt studerade termen ”värdegrund” introduceras i Lpf 94.²⁶⁰

²⁵⁷ Englund, Thomas. ”Två artskilda perioder för pedagogisk forskning: Det utbildningspolitiska systemskiftets juridiska dimension och dess djupgående konsekvenser för samhälle, skola och pedagogik.” *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol 23, nr 5 (2018).

²⁵⁸ Quennerstedt, Ann. ”Den politiska konstruktionen av barnets rättigheter i politiken.” *Pedagogisk Forskning i Sverige*. årg. 15, nr 2/3 (2010): 119–141.

²⁵⁹ *Ibid.*, s. 125.

²⁶⁰ Mellan 2001 och 2005 fanns till och med en nationell centrumbildning, ”Värdegrundscentrum” (VGC) som bedrev forskning om värdegrundsfrågor. En snabb sökning på ”värdegrund* skola*” i Lunds universitets biblioteksdatabas ger 559 träffar [2017-07-06]. För forskning om skolans värdegrund, se till exempel Gunnel Colnerud. ”Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs”. *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 9, nr 2 (2004), 81–98; Pia Nykänen. *Värdegrund, demokrati och tolerans – om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle*, Filosofiska meddelanden, Röda serien 41, Göteborg: Göteborgs

Tomas Englund menar dock att ”värdegrunden” varken en preciserad innebörd eller en särskilt stark position i Lpf 94, utan att dess betydelse vuxit.²⁶¹ Värdegrunden har, som jag nämnt tidigare, i både forskning och utredningar kopplats ihop med mänskliga rättigheter men också kritiserats för konceptuell vaghet.²⁶² Det som kallas värdegrund i Lpf 94 är i likhet med i Lgy 70 är en blandning av associativt och explicit rättighetsspråk, exempelvis ”varje människas egenvärde”, frihet, integritet, solidaritet, samt ”rättigheter och skyldigheter”.²⁶³ 1994 års läroplan räknar upp vilka värden som ska anses vara grundläggande och sammanfattar i samma stycke flera av de värden som förekommit utspridda i Lgy 70. Dessa är ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta”. Från att ha funnits på olika ställen i läroplanstexten lyfts de nu fram och benämns som värden som ska prägla skolans verksamhet. Det associativa rättighetsspråket liksom den moraliska aspekten framträder nu starkare.

I Lgy 70 fanns en formulering som slog fast att de som verkar inom skolan ska visa aktning för elevernas människovärde. I Lpf 94 har denna formulering flyttats upp och utvecklas i portalparagrafen.

[...] verksamheten i skolan ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att *var och en som verkar inom skolan ska främja aktningen för varje människas egenvärde* och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2 och 9 §§ [i skollagen]).²⁶⁴

Till skillnad från i Lgy 70, där eleven var den vars människovärde skulle aktas, handlar det nu mer generellt om ”varje människas egenvärde”. Formuleringen ”var och en som verkar inom skolan” uttrycker att eleverna har lika ansvar för att främja denna aktning som skolpersonalen. Noteras kan att ”människovärde”

universitet, 2008 eller Anna-Lena Englund och Tomas Englund. *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: vad är värdegrundsstärkande?* Rapporter i pedagogik 17. Örebro: Örebro universitet, 2012.

²⁶¹ Englund och Englund, 2012, s. 10.

²⁶² Se exempelvis Skr. 2005/06:95 och Colnerud, 2004.

²⁶³ I senare reviderade versioner av Lpf 94 har lagstiftningen kring diskriminering inkluderats. Jag undersöker den första versionen av Lpf 94, när jämställdhetslagen från 1979 fortfarande gällde.

²⁶⁴ Lpf 94, s. 7. *Min kursivering.*

förvandlats till ”varje människas egenvärde”, vilket jag ser som en betoning av individens autonomi, samtidigt som tonvikten förflyttas från eleven till en mer allmän formulering. Egenvärde förekommer också i kapitel 2, Mål och riktlinjer. Skolan ska enligt dessa riktlinjer sträva mot att varje elev ska respektera ”andra människors egenvärde och integritet”. Elever och skolpersonal likställs i uppdraget att respektera och främja denna aktning för egenvärdet. Läraren framstår därmed inte som företrädare för skolan och det offentliga, utan som medmänniska på samma nivå som eleven. Detta kan förstås som en interpersonell förståelse av skyldigheter där alla har direkt ansvar för varandras rättigheter. Utifrån det institutionella perspektivet är det dock problematiskt att de som är rättighetsinnehavare i skolan, det vill säga eleverna, beskrivs som skyldighetsbärare.

Rätten till integritet i Lgy 70 följde på formuleringar om att skolan ska väcka respekt för människovärde och människolivets okränkbarhet. I Lpf 94 kopplas integritet till individens frihet och sätts integritet i direkt relation till elever. Formuleringen ”rätten till” har dock tagits bort i Lpf 94.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla.²⁶⁵

Skolan ska sträva mot att varje elev [...] respekterar andra människors egenvärde och integritet [...]²⁶⁶

Integritet kan indikera fysisk integritet, exempelvis att inte utsättas för aga. Aga förbjöds i skolan 1958, år 1966 togs föräldrars rätt till handgriplig bestraffning bort i Föräldrabalken och totalförbudet, som helt förbjöd aga, kom 1979. Rätten till integritet i Lgy 70 kan alltså ses i en kontext där rätt till skydd mot fysiskt våld i skolan hade införts relativt nyligen och en debatt för skydd mot våld i hemmet pågick. Acceptansen för handgripliga bestraffningar har minskat drastiskt sedan förbudet infördes, vilket kopplas till barns ökade medvetenhet om sina rättigheter genom undervisning och information från så kallade frivilligrörelser.²⁶⁷ Att

²⁶⁵ Lpf 94, s. 3.

²⁶⁶ Lpf 94, s. 12.

²⁶⁷ SOU 2001:18, Barn och misshandel - En rapport om kroppslig bestraffning och annan misshandel i Sverige vid slutet av 1900-talet. Kapitel 7, s. 13, 18.

integritet i Lpf 94 kopplas till individens frihet snarare än individens okränkbarhet (som i Lgy 70) indikerar en förskjutning från en förståelse av integritet som främst fysisk integritet. Det kan vara en konsekvens av Barnkonventionens förståelse av exempelvis barnets rätt till yttrandefrihet, tankefrihet och privatliv. Utifrån den sådana tolkning kan vi dra slutsatsen att rättighetsspråket och medvetenheten kring skolan som en plats för mänskliga rättigheter slagit igenom. Den explicita referensen till rättigheter har ju dock tagits bort, vilket komplicerar en sådan analys. Jag menar dock att det går att tolka integritet som del av ett associativt rättighetsspråk; den explicita terminologin ”rätten till” behövs nödvändigtvis inte längre för att integritet ska förstås som en rättighetsfråga.

Till skillnad från i Lgy 70 förekommer frihet enbart i en bemärkelse, som individens frihet. Frihet för folket, andra folk eller grupper nämns inte. Frihet som en tydlig kollektiv rättighet eller ett kollektivt mål har fasats ut. Vad som avses med frihet i Lpf 94 utvecklas inte, men uttrycks tydligt som ett mål för individen och sätts i relation till ansvar.²⁶⁸ Det kopplas inte, som i Lgy 70, till demokrati eller ett demokratiskt medborgarskap.

Jämställdhet, liksom i Lgy 70, förtydligat till att gälla kvinnor och män, räknas upp som en del av värdegrunden i portalparagrafen. I ett senare stycke formuleras jämställdhet i termer av rättigheter:

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Eleverna skall uppmuntras att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt.²⁶⁹

Jämställdhet i 1994 års läroplan handlar om lika rättigheter, möjligheter och motverkande av begränsande fördomars, vilket ger skolan en mer aktiv roll än i Lgy 70. Ytterligare en skillnad är att jämställdhet formuleras i termer av rättigheter för män och kvinnor. Samtidigt ägnas mindre utrymme åt att beskriva hur skolan ska arbeta för jämställdhet i Lpf 94.²⁷⁰

Att aktivt främja lika rättigheter mellan män och kvinnor kopplas i Lpf 94 ihop med elevernas fördomars om kvinnligt och manligt. Denna syn på rättigheter, som en fråga om attityder, är ännu tydligare tio år senare i den nationella

²⁶⁸ Lpf 94, s. 3

²⁶⁹ Lpf 94, s. 8.

²⁷⁰ Ca 6 rader i Lgy 70, 3 rader i Lpf 94.

handlingsplanen för mänskliga rättigheter.²⁷¹ I den har utbildning om mänskliga rättigheter lagts under kapitel 6 "Attitydpåverkande arbete mm". Förslagen i kapitel 6 rör inte enbart attitydpåverkande arbete, som exempelvis förslaget om att "förtydliga att kunskap om mänskliga rättigheter skall förmedlas inom skolan".²⁷² Att mänskliga rättigheter skrevs ut explicit i den läroplan för gymnasieskolan som kom 2011 kan ses som ett resultat av detta förslag. Den underliggande förståelsen är dock att undervisning om mänskliga rättigheter i skolan främst syftar till att förändra attityder hos elever.

Solidaritet nämns i 1970 års läroplan i förhållande till eleven som [...]en aktiv medborgare i morgondagens samhälle[...].²⁷³ Solidaritet kopplas till "internationellt arbete" och "andra folks situation". I Lpf 94 anges att "[...]solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla."²⁷⁴ I 1994 års läroplan syftar solidaritet till en individuell mellanmänsklig relation snarare än en relation mellan "folk". Lpf 94:s formulering om "svaga och utsatta" gör solidaritet till en relation mellan individer snarare än nationer eller (folk)grupper.

"Rättigheter och skyldigheter" lyder en rubrik i 1994 års läroplan.²⁷⁵ I den till rubriken tillhörande texten slås fast att utbildningen inte bara ska förmedla kunskap om demokratiska värderingar, utan också använda demokratiska metoder. Syftet är att "[...] utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet".²⁷⁶ Möjligheten för elever att påverka sin egen utbildning omnämns och läroplanen konstaterar att skolan i detta syfte måste tydliggöra mål, innehåll och arbetsmetoder lika väl som "[...]de rättigheter och skyldigheter eleverna har."²⁷⁷ Vilka rättigheter och skyldigheter detta är lämnas osagt. På Skolverkets hemsida står att läsa att "I skollagen regleras vilka rättigheter och skyldigheter barn, elever och deras vårdnadshavare har." Läroplanen Lgy 70 baseras på Skollag (1962:319) och Skolstadgan (1962:439). Varken där eller i den senare Skollagen (1985:1100) finns explicita skyldigheter

²⁷¹ Skr. 2005/06:95.

²⁷² Skr. 2005/06:95, sida 116, förslag 117.

²⁷³ Lgy 70, s. 13.

²⁷⁴ Lpf 94, s. 7.

²⁷⁵ Ett liknande stycke återfinns i den senaste läroplanen, Gy2011.

²⁷⁶ Lpf 94, s. 8.

²⁷⁷ Ibid.

för elever, utöver skolplikten. Den nuvarande Skollagen (2010:800) anger bland annat elevens rätt att välja gymnasieskola, rätt till likvärdig utbildning och rätt till särskilt stöd. Det finns inga angivna skyldigheter relaterade till demokratiska värderingar i vare sig Skollag (1985:1100) eller Skollag (2010:800).

Den explicita rättighetsterminologin sätts inte i relation till mänskliga rättigheter generellt utan till demokrati inom skolan. Rättighetspråket knyts till elevens lokala rätt till demokratiskt deltagande och till arbetssättet i skolan. De demokratiska färdigheterna ska visserligen syfta till att eleverna kan delta i samhällslivet, men de ospecificerade rättigheterna hänvisar inte till en allmän rättighet utan till den lokala, skolans. Detta är en tydlig förskjutning i synen på demokratiskt deltagande gentemot 1970 års läroplan, där individens frihet till och med var villkorad av demokratiskt deltagande i samhället.

Maria Olson menar att det sker en ökande betoning av rättigheter i kombination med valfrihet i skolpolitiska sammanhang under 1990-talets senare del.²⁷⁸ Skolkommittén, som 1995 uppdrogs att se över barns rättigheter i skolan, hänvisar till Barnkonventionen när de poängterar elevernas rätt till inflytande i skolan. Elevernas inflytande i skolan blir då ett juridiskt krav grundat i en auktoritativ konventionstext. Detta, menar Olson, ska snarare tolkas som en utvidgning av elevens val i lokala och privata frågor (vad Englund och Englund benämner som ”den lilla demokratin”²⁷⁹) medan den kollektiva och offentliga aspekten av rättigheter utesluts.²⁸⁰ Läroplanen från 1994 skulle dock inte omfattas av denna nya ideologiska betoning utan den skulle gälla främst senare versioner av läroplanen Lpf 94 och Gy 2011, enligt Olson. Jag menar att tendensen att betrakta elevens rättigheter som lokala krav på demokratiskt inflytande finns även i den första versionen av Lpf 94.

Den språkdräkt som skolans värderingar ikläds i 1994 års läroplan har stora likheter med språket i internationella konventioner och deklARATIONER om mänskliga rättigheter. Ola Sigurdsson diskuterar kort denna likhet i ett avsnitt om läroplanens moraliska värderingar och sätter den i relation till 1994 års läroplanens formulering ”den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism”. Sigurdsson menar att västerländsk humanism och mänskliga rättigheter ses som en allmänt hållen human etik men att talet om en

²⁷⁸ Olson, 2008.

²⁷⁹ Englund och Englund, 2012.

²⁸⁰ Ibid, s. 187–190.

allmänmänsklig eller universell etik riskerar att dölja skillnader mellan olika moraliska traditioner även inom ”den kristna” eller ”västerländska”.²⁸¹ Formuleringen ”kristen tradition och västerländsk humanism” var ett resultat av en politisk kompromiss.²⁸² Formuleringen har varit föremål för omfattande diskussion såväl i riksdagen som utanför och försök har gjorts att reda ut vad ”kristen tradition” eller ”etik som förvaltats av kristen tradition” egentligen betyder, och vilken humanism ”västerländsk humanism” refererar till.²⁸³

Det har framhållits att formuleringen om ”kristen tradition” motsäger den uttalade icke-religiositeten som ska råda i undervisningen medan formuleringen om västerländsk humanism generellt anses vara för vag. Niclas Månsson argumenterar i sin artikel om moraliska metaspråk för att hänvisningen till dessa idétraditioner kan grunda sig i en rädsla för moralisk relativism. ”Kristen tradition och västerländsk humanism” ska motverka detta genom att fungera som auktoritära moraliska metaspråk.²⁸⁴ Vad jag vill lyfta fram är att hänvisningen i sig påverkar hur rättighetsterminologin förstås i läroplanens sammanhang. Genom att förespråka (och framställa något som) en etisk tradition förespråkas också ett visst moraliskt språk. Rättighetsterminologin kan ses som ett konkurrerande metaspråk om moral, men jag menar att det hellre ska ses som del av kontexten, det vill säga något som knyts till kristen tradition och västerländsk humanism. Rättighetsspråket innesluts i dessa innehållsmässigt vaga men tydligt

²⁸¹ Sigurdson, Ola. *Den goda skolan: om etik, läroplaner och skolans värdegrund*. Lund: Studentlitteratur, 2002, s. 110–112.

²⁸² Kjellgren, Hanna. ”Skolan som värdeförmedlare” i Jon Pierre (red.) *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerup, 2007. För grundskolan innebar ”kristen tradition” ett distanserade från den tidigare formuleringen ”kristen etik” och markerade därmed konfessionslösheten. I gymnasieskolans läroplan fanns inte ”kristen etik” eller ”kristen tradition” med i den tidigare läroplanen. Hanna Kjellgren påpekar att det finns en inbyggd konflikt i skolans värdeförmedlande uppdrag när det gäller denna formulering. För den då aktuella debatten, se exempelvis Lena Alfredsson. Enighet om läroplan. Kristen etik blev kristen tradition i nya läroplanen. *Dagens Nyheter*, 18 februari 1994, DN.se (hämtad 2015–11–04).

²⁸³ Se exempelvis ”Kristen etik och västerländsk humanism” i SOU 1992:94 sida 437 eller ledarartikeln ”Kristen etik”, samt opinionsartikeln ”Turbulens kring kristen etik” i *Dagens Nyheter* 1994. Diskussionen pågick fortfarande mer än 10 år senare i *Lärarnas Nyheter* 2010. Se Kristen etik inte bara kristen. Pedagogiska magasinet, *Lärarnas nyheter.se*, 26 februari 2010 (hämtad 2015-11-04), Åtskilliga studentuppsatser på kandidat-och magister/mastersnivå har ägnats åt just denna formulering som del av värdegrunden eller portalparagrafen i Lpf 94 och i Gy 2011.

²⁸⁴ Månsson, Niclas. Sökandet efter ett moraliskt metaspråk(?). *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, vol. 8, nr 1, (1999):113–126, s. 116.

eurocentriska eller västerländska sammanhang som diskurserna om kristen tradition och västerländsk humanism bildar.

I Lpf 94 kan vi märka en förändring i rättighetsspråket, mot ett ökat associativt rättighetsspråk och ett moraliskt språk i stort. Detta språk bäddas in i ett sammanhang som framställs som kulturellt specifikt och inordnas under vissa moraliska traditioner. Betydelsen av vissa termer, som frihet och integritet, har förskjutits. Explicita hänvisningar till rättigheter har både tillkommit och försvunnit. Jämställdhet formuleras som ”lika rätt”, men också avhängigt attityder. Det explicita rättighetsspråket knyts i högre grad till skolans lokala demokrati. Rättigheter framställs som interpersonella i och med att både det associativa och det explicita rättighetsspråket främst sätts i relation till mellanmänskliga skyldigheter.

Gy 2011 – ”mänskliga rättigheter” introduceras

I Gy 2011 överskuggar den explicita rättighetsterminologin de värden som tidigare stått för sig själva. Det associativa rättighetsspråket är dock i det närmaste oförändrat.

I det inledande stycket i Gy 2011 nämns mänskliga rättigheter för första gången.

[...] Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. [...] Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö.²⁸⁵

Läroplanen förmedlar, i citatet ovan, att mänskliga rättigheter är något mer än etik samt ett komplement till, eller något som överlappar, demokratiska värderingar. Mänskliga rättigheter är del av det som reglerar skolans kunskapsuppdrag och moraliska uppdrag. ”Människans egenvärde” står för sig självt, som ett tillägg till demokratiska värden och mänskliga rättigheter. I relation till ”människans egenvärde” är det var och en som verkar inom skolan, det vill säga individens, skyldighet som betonas. De uppräknade värdena, liksom i Lpf

²⁸⁵ Gy 2011, s. 5.

94 under rubriken *Skolans värdegrund och uppgifter*, formuleras som del av elevernas utbildning i Gy 2011. Att göra dessa värden till del av utbildningen kan ses som en stark markering av deras position.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden utbildningen ska gestalta och förmedla.²⁸⁶

”Människolivets okränkbarhet”, ”individens frihet och integritet”, ”alla människors lika värde” är desamma som i Lpf 94. Jämställdhet har konsekvent hängt med i alla läroplaner. Den vidareutveckling av jämställdhet som 1994 års läroplan gjorde, delvis i termer av rättigheter, (”kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter”) är dock borttagen och formuleringen av jämställdhet som ”lika rätt” har därmed försvunnit. Jämställdhet formuleras återigen, som i Lgy 70, på ett mer abstrakt vis.

I Lpf 94 är ”svaga och utsatta” de som ska vara föremål för solidaritet, medan Gy 2011 generaliserar och abstraherar solidaritet till något ”mellan människor”. Gy 2011 avlägsnar alltså det som i Lpf 94 indikerade när solidaritet är påkallat. I 1970 års läroplan var det som medborgare och därmed del av en nationell gemenskap som elever borde känna solidaritet till andra liknande gemenskaper. Läroplan Lgy 70 framställer solidaritet som relevant för svenska samhällsmedlemmar att känna med andra ”folk”, medan 1994 års läroplan talar om utsatthet på ett sätt som likaväl kan röra individer som grupper. Den nuvarande läroplanen konstruerar, genom den generella skrivningen, solidaritet som ett abstrakt värde. Denna generalisering av ”människors egenvärde” och ”solidaritet” bidrar till ett borttagande av avsändare och mottagare, skyldighetsbärare och rättighetsbärare och i förlängningen samhälleliga maktrelationer. Ninni Wahlström beskriver i sin analys av grundskolans läroplaner hur det skett ”en förskjutning av demokratiuppdraget mot ett mer individuellt rättighetsperspektiv, grundat i mänskliga rättigheter”.²⁸⁷

Wahlström menar att grundskolans läroplan från 1980, Lgr 80, betonar elevens potential till aktörskap genom politisk organisering medan den nuvarande från

²⁸⁶ Gy 2011, s. 5.

²⁸⁷ Ninni Wahlström. *Utbildningens villkor II – en denationaliserad utbildningskonception. Utbildning och demokrati*, vol. 23 nr 3 (2014), s. 77–94, 88.

2011, Lgr 11, beskriver en mer distanserad och avpolitiserad medborgarroll.²⁸⁸ Jag vill understryka att sådan avpolitisering enbart är skenbar – det är högst politiskt att inte föra fram eleven som medborgare med politiskt aktörskap. I Wahlströms resonemang innebär individbetoningen i mänskliga rättigheter mindre betoning på politiskt aktörskap. Det ligger i linje med ett interpersonellt perspektiv på mänskliga rättigheter, vilket också framträder starkt i Gy 2011. Om mänskliga rättigheter däremot förstås utifrån ett institutionellt perspektiv, skulle det istället innebära en ökad betoning av politiskt aktörskap.

En formulering om icke-diskriminering fördes in redan i de senare versionerna av Lpf 94 och behölls i stort sett oförändrade i den nya läroplanen Gy 2011.²⁸⁹ Under rubriken ”Förståelse och medmännisklighet” i Gy 2011 behandlas icke-diskriminering, det svenska samhällets internationalisering och kulturarv.

Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder eller för annan kränkande behandling.²⁹⁰

Formuleringen bildar en referens till både den svenska diskrimineringslagstiftningen och till mänskliga rättigheter. Icke-diskriminering i läroplanerna uttrycks dock inte i termer av rättigheter eller skyldigheter. I skollagen (2010:800) hänvisas till existerande diskrimineringslagstiftning som en explicit skyldighet för skolan, men trots att icke-diskriminering omskrivs i svensk lag som rättighetsfråga, brukas inte rättighetsterminologi i läroplanen.²⁹¹ Texten anger heller inget särskilt subjekt eller någon som särskilt ska skyddas från diskriminering. Diskriminering beskrivs som att det kan ske mellan alla i skolan. Det är också värt att notera att rubriken ”Förståelse och medmännisklighet” antyder att begreppet diskriminering handlar om egenskaper som intolerans eller bristande medkänsla snarare än handlingar förbjudna i lag eller strukturellt problem. Detta speglar ett interpersonellt rättighetsperspektiv, där diskriminering inte främst är en rättslig fråga utan en omoralisk handling.

²⁸⁸ Ibid, s. 89–90.

²⁸⁹ Skollag (2010:800) 6 kap § 2. När 1994 års läroplan kom fanns ingen sammanhållen diskrimineringslagstiftning.

²⁹⁰ Gy 2011, s. 5.

²⁹¹ Diskrimineringslagen 2008:567.

Enligt ”Mål att sträva mot” i Lpf 94 skulle skolan fostra elever till empati, rättvisepatos, moralisk mognad och respektfullhet gentemot andra. Bland annat föreskrev den att

[skolan ska sträva mot att varje elev] vidareutvecklar sin förmåga att göra medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter.²⁹²

I Gy 2011 finns en närmast identisk sektion med flera mål i punktform. Målen är dock, till skillnad från i Lpf 94, absoluta. Formuleringen ”att sträva efter” är utbytt mot ”skolans mål är att varje elev[...]”. I Gy 2011 är den ovan nämnda punkten det enda mål som förändrats från 1994 till 2011 i denna sektion. Istället för ”medvetna etiska ställningstaganden” är lydelsen:

[skolans mål är att varje elev] kan göra medvetna ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter och grundläggandet demokratiska värderingar samt personliga erfarenheter.²⁹³

”Etiska” har tagits bort från ”medvetna etiska ställningstaganden” och ”kunskaper” har specificerats till ”kunskaper om mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar”. Mänskliga rättigheter verkar här utgöra en ny standard för det etiska övervägandet. De ”etiska överväganden” har gjorts synonymt till att förhålla sig till mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar. Detta innebär en kodifiering av etik där mänskliga rättigheter blir moraliska riktlinjer för varje individ.²⁹⁴

I Gy 2011 nämns eleven i portalparagrafen, men inte i relation till något specifikt värde (som exempelvis ansvarskännande eller egenvärde), utan till just ”värden”. ”Värde” har alltså blivit ett värdeord i sig, ett begrepp med positiva konnotationer. Ordet värde förekommer i olika konstellationer (exempelvis ”värderingar”, ”egenvärde” och ”värde”) sammanlagt tjugoåtta gånger i kapitel 1

²⁹² Lpf 94, s. 13.

²⁹³ Gy 2011, s. 11.

²⁹⁴ Quennerstedt menar i sin studie att läroplanerna för förskola och grundskola indikerar att eleverna ska lära sig om mänskliga rättigheter för att handla i enlighet med dem. Quennerstedt. Mänskliga rättigheter som värdefundament, kunskapsobjekt och inflytande - en läroplansanalys. *Utbildning och Demokrati* 24 nr 1 (2015), s. 5–27.

och 2.²⁹⁵ I Lpf 94 var motsvarande antal tjugo och i Lgy 70 åtta. Att värden och värderingar har fått större utrymme visar att de också tillmäts större betydelse. Den moraliska aspekten av utbildningen kan sägas träda fram starkare i den nuvarande läroplanen.

Mänskliga rättigheter i ämnesplanerna

Läroplanen Gy 2011 utgör en textuell begränsning för hur lärare förstår sitt uppdrag i skolan. Som auktoritativt dokument blir dess formuleringar om rättigheter textuella begränsningar för hur rättigheter ska förstås inom skolans verksamhet. På ett mer konkret plan är det dock ämnesplanerna som tydligast beskriver vad undervisningen ska innehålla. Skrivelsen om mänskliga rättigheter i 1a2 eller kursen 1b i samhällskunskap utgör miniminivån av kunskap om mänskliga rättigheter som alla som går ut gymnasiet i Sverige har.

Ämnesplanerna beslutas av regeringen och beskriver mer detaljerat varje ämnes kursinnehåll och kunskapskraven för godkänt betyg. Kunskap om mänskliga rättigheter är ett krav för godkänt betyg i ämnet samhällskunskap. För att läsa på högskola och universitet måste eleverna ha betyg E-A i de gymnasiegemensamma ämnena, där ämnet samhällskunskap 1b eller kurserna 1a1 och 1a2 ingår. Skillnaden mellan kurserna är att 1b innehåller mer högskoleförberedande kunskapsinnehåll, medan 1a1 och 1a2 innehåller mer medborgarkunskap.²⁹⁶ På de högskoleförberedande programmen, exempelvis naturvetenskapligt, humanistiskt och samhällsvetenskapligt program, är kurser i samhällskunskap obligatoriskt. I ämnesplanen för historia räknas mänskliga rättigheter upp som del av en exemplifiering på historiska skeenden och händelser. Det finns dock inget korrelerande kunskapskrav. I kurserna i internationella relationer förekommer mänskliga rättigheter som kunskapskrav. Det är dock inte ett gymnasiegemensamt ämne, utan utgör fördjupande kurser inom vissa program.²⁹⁷

²⁹⁵ Inräknat rubriker. Ej inräknat när ”värde” förekommer i annan sammansättning eller betydelse, som exempelvis i ”utvärdering”, ”värdefullt” eller i ”att kunna värdera”.

²⁹⁶ Skolverkets kommentarmaterial till ämnesplanen. Skolverkets hemsida: www.skolverket.se [hämtad senast 2021-04-09].

²⁹⁷ I internationella relationer är kunskap om konventioner och möjlighet till tillämpning det som accentueras. ”Möjligheter och svårigheter med att säkerställa såväl staters som individers

I läroplan Gy 2011 accentueras mänskliga rättigheter som normförmedling. I det centrala innehållet i ämnesplanen är det dock det konkreta ämnesinnehållet som ska utläggas. Med det större perspektivet på vilken roll mänskliga rättigheter ska ha i hela elevens utbildning, koncentreras kunskapen som eleverna ska betygsättas på ner i konkret punktform. I ämnesplanen för samhällskunskap står kunskap om mänskliga rättigheter som en del av ämnets syftesförklaring. De ges en framskjuten position som en av de viktigaste frågorna för samhällskunskapsämnet att förmedla kunskap om:

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.²⁹⁸

Det finns en direkt hänvisning till konventionstexten om barns rättigheter. Mänskliga rättigheter särskiljs tydligt från närliggande och överlappande frågor. Mänskliga rättigheter framstår alltså som ett eget kunskapsområde, liksom jämställdhet eller demokrati. Medan läroplanen betonade värden och normförmedling finns det inga sådana hänvisningar i ämnesplanen. Istället trycker den på kunskapsaspekten och lyfter fram skyldighetsrelationen mellan stat och individ:

De mänskliga rättigheterna; vilka de är, hur de förhåller sig till stat och individ och hur man kan utkräva sina individuella och kollektiva mänskliga rättigheter.²⁹⁹

Formuleraringen indikerar en undervisning riktad mot konventioner, skyldighetsrelationen och mot eleven som juridisk eller politisk aktör. I en begreppsförtydligande kommentar till kursen 1b förklaras vad som avses med ”Kollektiva mänskliga rättigheter”. Begreppsförklaring till ”individuella mänskliga rättigheter”, eller bara ”mänskliga rättigheter” ges inte.

rättigheter och säkerhet. Grundläggande internationella konventioner om mänskliga fri- och rättigheter och olika aktörers möjlighet till tillämpning.” Se Skolverkets ämnesplan för samhällskunskap, Skolverkets hemsida www.skolverket.se, s.16 [senast hämtad 2021-04-09].

²⁹⁸ Ämnesplan Samhällskunskap, www.skolverket.se. [senast hämtad 2019-11-14]

²⁹⁹ Ämnesplan för Samhällskunskap 1b, s. 12. [senast hämtad 2021-04-09]

Traditionellt sett betraktas de mänskliga rättigheterna som individuella. Det kan dock ibland finnas skäl att se på kollektiva rättigheter och hur individuella och kollektiva rättigheter kan stå i konflikt med varandra. I de kollektiva mänskliga rättigheterna sker en förskjutning från individen till gruppen. Kollektiva mänskliga rättigheter kan avse ursprungsbefolkningars rättigheter. I FN:s deklaration om ursprungsfolkens rättigheter från 2007 slås deras rätt till kultur, språk, anställning m.m. fast. Ursprungsbefolkningarna består idag av flera hundra miljoner människor. Förutsättningarna för att en ursprungsbefolknings mänskliga rättigheter ska kunna upprätthållas kan vara att det system som är grunden för gruppens försörjning erkänns. Det kan till exempel handla om naturresurser.³⁰⁰

I förklaringen ligger fokus på en inneboende konflikt i mänskliga rättigheter och ett exempel på en grupp som omfattas av kollektiva rättigheter, ursprungsbefolkningar. Här erbjuds dock en problemformulering istället för ett klagorand. Det finns ytterligare en hänvisning till en deklaration (som dock Sverige inte skrivit under). Det tycks underförstått att de mänskliga rättigheterna består av de konventioner och artiklar som finns och att det är staten som ska garantera dem. Medan mänskliga rättigheter i läroplanen framstår som en i första hand moralisk konstruktion där lagstiftningen blir en konkret respons för att möta de moraliska kraven, behandlas mänskliga rättigheter i ämnesplanen som enbart en juridisk konstruktion.

Kravet för betyg E, det som lägst krävs för att ha blivit godkänd, i kursen samhällskunskap 1a1 innefattar: ”Eleven kan också översiktligt redogöra för de mänskliga rättigheterna.” I kursen samhällskunskap 1b är kravet detsamma: För betyget A i samhällskunskap 1b ska eleven ”utförligt och nyanserat redogöra för de mänskliga rättigheterna.”³⁰¹ Kunskapskraven är av redogörande art, inte analytisk. Det ska tilläggas att eleverna redan förväntas ha med sig kunskap om mänskliga rättigheter från grundskolan, där det också finns en progression i kunskapskraven mellan årskurserna.³⁰²

³⁰⁰Skolverkets kommentarmaterial till ämnesplanen. Skolverkets hemsida: www.skolverket.se [senast hämtad 2021-04-09].

³⁰¹ Ämnesplan för samhällskunskap. Skolverkets hemsida: www.skolverket.se [senast hämtad 2021-04-09]

³⁰² Quennerstedt i Quennerstedt, 2019 (red.). Quennerstedt menar dock att progressionen hade kunnat förtydligas och att man inte verkar differentiera kunskap om mänskliga rättigheter – enbart uppnådd grundläggande kunskap betygsätts.

Ämnesplanen för historia ger inte mänskliga rättigheter en lika framskjuten position. Det finns inget kunskapsmål eller kunskapskrav rörande mänskliga rättigheter. Kunskapskraven i historia innehåller få hänvisningar till specifika fenomen eller skeenden, utan betoningen ligger istället på historievetenskapliga förmågor, bland annat historiebruk och källkritik. Mänskliga rättigheter omnämns i det centrala innehållet för ämnets kurser:

Undervisningen i kursen ska behandla följande centralt innehåll:

[...] Industrialisering och demokratisering under 1800- och 1900-talen samt viktiga globala förändringsprocesser och händelser, till exempel migration, fredssträvanden, resursfördelning och ökat välstånd, teknisk utveckling, internationellt samarbete, mänskliga rättigheter, jämställdhet, kolonialism, diktaturer, folkmord och konflikter.

Historiskt källmaterial som speglar människors roll i politiska konflikter, kulturella förändringar eller kvinnors och mäns försök att förändra sin egen eller andras situation. Olika perspektiv utifrån till exempel social bakgrund, etnicitet, generation, kön och sexualitet.³⁰³

Mänskliga rättigheter i ämnesplanen för historia räknas upp som ett exempel på ”viktiga globala förändringsprocesser eller händelser”. I stycket under finns en anvisning om att ämnet ska ge olika perspektiv utifrån bland annat etnicitet, kön och sexualitet, vilka är några av de svenska diskrimineringsgrunderna. Könroller och aktörskap betonas dessutom i meningen ”kvinnors och mäns försök att förändra [...]”. I ämnesplanen för kursen Historia 1b har en punkt lagts till innan punkten om historiskt källmaterial:

³⁰³ Ämnesplan för kursen Historia 1a1. Skolverkets hemsida [senast hämtad 2021-12-28].

Ämnesplanen för Historia 1b innehåller ytterligare ett exempel på ”viktiga globala förändringsprocesser eller händelser” (ökat resursutnyttjande) och en mening har lagts i Historia 1a2 och 1b: ”Långsiktiga historiska perspektiv på förändrade maktförhållanden och olika historiska förklaringar till dem.” I de mer avancerade kurserna Historia 2a, 2b och 3 är det centrala innehållet mer avskalat, och mänskliga rättigheter är borttaget. I kurserna 2b och 3 är även ”synen på människors värde” borttaget. I Historia 1b och 2a nämns synen på människors värde som exempel på en historisk förändring över tid som kursen ska behandla.

Olika historiska frågeställningar och förklaringar när det gäller långsiktiga historiska förändringsprocesser som speglar både kontinuitet och förändring, till exempel befolkningsutveckling, statsbildning, jordbrukets utveckling och olika syn på människors värde, på makt och på könsmonster.³⁰⁴

Att synen på människors värde genom tiderna tas som exempel på en viktig historisk förändring kan ses som korrelerande med läroplanens portalparagraf om värdegrunden men också som en referens till den moraliska dimensionen av rättighetsspråket.

Mänskliga rättigheter framställs som ett kunskapsinnehåll i sin egen rätt i ämnesplanerna. Värden eller värderingar, som gav mänskliga rättigheter en tydlig moralisk dimension i läroplanen, är dock frånvarande i ämnesplanerna för samhällskunskap. Normförmedlingen, t.ex. att kunna göra ställningstaganden, är inte en del av kunskapskraven. Inte heller vägar till utkrävande, vilket är del av den centrala innehållet, ingår i kunskapskraven. I historia är mänskliga rättigheter i jämförelse med samhällskunskapsämnets ämnesplan, mindre framträdande. Det centrala innehållet inbegriper dock en moralisk rättvisaspekt och ett maktperspektiv på historiska händelser – i synnerhet avseende kön – är centralt. Medan samhällskunskapsämnet preciserar mänskliga rättigheter till kunskap om folkrättsliga förpliktelser och rättighetsutkrävande, är mänskliga rättigheter inom historia ett historiskt fenomen som i likhet med andra samhällsfenomen, som exempelvis kolonialism, jämställdhet och resursfördelning. Läroplanen Gy2011 och ämnesplanerna i samhällskunskap drar mänskliga rättigheter som kunskapsområde åt två håll. Medan läroplanen framhäver den moraliska och individuella aspekten av mänskliga rättigheter framhäver ämnesplanen i samhällskunskap den folkrättsliga aspekten. Historieämnets ämnesplan lägger vikt vid analys, där mänskliga rättigheter är ett av de teman som räknas upp.

Sammanfattning

Läroplanerna väckte min nyfikenhet på hur vi kan förstå närvaro och frånvaro av rättighetsterminologi. Den enklaste förklaringen är att frånvaron av rättighetsterminologi innebär att mänskliga rättigheter inte alls är relevanta i

³⁰⁴ Ämnesplan för kursen Historia 1b. Skolverkets hemsida [senast hämtad 2021-12-28].

sammanhanget. Däremot, med mänskliga rättigheter inkluderade i läroplan Gy 2011, går det att tolka som att mänskliga rättigheter blivit en självklar klangbotten i begrepp som integritet, jämställdhet och diskriminering. I detta kapitel har läroplanernas utforskats som en del av svensk skolkontext. Kapitlet ger en bakgrund till hur vi kan förstå rättighetsspråket utifrån en utbildningspolitisk utveckling, och åskådliggör överlappande och ofta sammanvävda diskurser inom skola och utbildningspolitik.

Jag har visat att det finns mer att uträtta vad gäller utforskandet av mänskliga rättigheters genomslag i svensk politik, men särskilt i svensk utbildningspolitik. Det går inte att utifrån denna studie påvisa ett genomslag för mänskliga rättigheter i politik runt år 1990, men undersökningen ger ändå en antydning om att genombrottet för mänskliga rättigheter i Sverige kanske snarare skedde då än under 1970-talet. Vad vi kan konstatera utifrån är att mänskliga rättigheter, oavsett tidpunkten för genombrottet, har en viss historisk och kulturell resonans i svensk gymnasieskola.

I de tidigare läroplanerna för gymnasieskolan (från 1970 och 1994) står inget explicit om mänskliga rättigheter, men det finns ett outtalat, ett associativt, rättighetsspråk i dem. Genom att placera de tre senaste läroplanernas rättighetsspråk i ett historiskt sammanhang med fokus på de aktörer som är bärare av skyldigheter och rättigheter, kan rättighetsspråket i läroplanerna knytas till flera pågående diskussioner. Utvecklingen av läroplanernas rättighetsspråk liknar den kanske något schablonartade bild av svensk politik som vi är vana vid: Det kollektivistiska och politiska 1970-talet går mot alltmer globaliserade och nyliberala tider som kulminerar i det tidiga 2000-talets tal om valfrihet och individuella perspektiv på rättigheter.

I den nationella handlingsplanen kopplades främjandet av mänskliga rättigheter ihop med satsningar på värdegrundsfrågor i skolan. Utvärderaren av handlingsplanen menade att värdegrunden borde ersättas av ”demokrati och mänskliga rättigheter”, vilket regeringen vände sig emot.³⁰⁵ I den andra nationella handlingsplanen, från 2005, betonas vikten av utbildning om mänskliga rättigheter, vilka kopplas till individers moral snarare än strukturer eller specifika rättighetsspråk.³⁰⁶ Mänskliga rättigheter ses som ”attitydpåverkande arbete” vilket har betydelse för hur mänskliga rättigheter i läroplanen från 2011 uppfattas.

³⁰⁵ Ju2004/6673/Ds, s. 45.

³⁰⁶ Skr. 2005/06:95.

Jag har satt läroplanernas rättighetsspråk mellan 1970 och 2011 under lupp och en skiftande syn på betydelsen av värden, moral, samhällsförändring och individens och kollektivets aktörskap har trätt fram. Den enda mänskliga rättighet som 1970 års läroplan hänvisade till togs bort i 1994 års läroplan samtidigt som anti-diskriminering gavs stort utrymme men utan att uttryckas i rättighetstermer. I 1994 års läroplan användes rättighetstermer i relation till lokalt inflytande och demokrati i skolan. I 2011 års läroplan infördes mänskliga rättigheter som ett förtydligande av att skolan har ett uppdrag att undervisa om mänskliga rättigheter. Anti-diskriminering uttrycks dock fortfarande inte i termer av mänskliga rättigheter. Den mänskliga rättighet till integritet som explicit uttrycktes i 1970 års läroplan har inte kommit tillbaka, men finns fortfarande kvar som värde i det associativa rättighetsspråket och i en utvidgad betydelse. Begreppet frihet, som centralt för vår förståelse av mänskliga rättigheter, har varit förenat med andra föreställningar än de vi idag förknippar det med. Den juridifiering som tidigare forskning visat kom med 2010 års skollag, vilket betyder att skolan ramades in av ett juridifierat rättighetsspråk, återfinns även i begreppet mänskliga rättigheter. Det associativa rättighetsspråket innehåller såväl juridiska som moraliska element och komplexa begrepp som frihet och demokrati. Rättighetsspråket tillför en juridisk dimension som också innebär ett universellt moraliskt anspråk. En slutsats jag drar av undersökningen är att demokrati- och värdegrundsdiskurserna är mycket starka. De bör förstås som ibland sammanvävda och ibland överlappande med en rättslig diskurs där eleverna är rättssubjekt. Det associativa rättighetsspråket härbärgerar och sammanfogar dessa, och ger dem ett universalistiskt anspråk. Rättighetsspråket i läroplanerna har förändrats över tid – begreppet mänskliga rättigheter i dagens läroplan rymmer en historia av politiska och social förändring. Flexibiliteten i rättighetsspråket gör att det fungerar i flera olika kontexter. I den nuvarande läroplanen tycks mänskliga rättigheter främst vara en fråga om individens eget förhållningssätt och beteende. I ämnesplanen för samhällskunskap framstår det dock som ett väl avgränsat kunskapsinnehåll, väl förankrade i konventionstexter och deklamationer.

I kommande kapitel går vi vidare till ett annat material, läroböcker i samhällskunskap och historia. Läroboken är ett konkret verktyg i undervisningen, där skrivningarna kring vad mänskliga rättigheter blir ytterligare en del av vernakulariseringen av mänskliga rättigheter.

6 Rättigheter i läroböcker: konkurrens om rättighetsspråket

Läroböcker ingår i den vernakulariseringsprocess som konstruerar mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i skolan. I detta kapitel undersöker jag rättighetsspråket och vad som konstrueras som rättighetsfrågor i en lärobok i historia och en i samhällskunskap.³⁰⁷ Jag analyserar både den senaste upplagan av böckerna och den upplaga som var aktuell när läroplanen Gy2011 just hade trätt i kraft.³⁰⁸

De olika upplagorna av *Perspektiv*, läroböckerna i historia, skiljer sig inte lika mycket åt som de olika upplagorna av samhällskunskapsboken *Forum*. Ämnesplanerna för historia och samhällskunskap, vilka kort behandlades sist i föregående kapitel, skapar textuella begränsningar för vad läroböckerna bör förmedla. I ämnesplanen för samhällskunskap finns ett tydligare formulerat uppdrag än i ämnesplanen för historia vad gäller kunskap om mänskliga rättigheter. Det är därför inte förvånande att samhällskunskapsböcker innehåller fler rättighetsteman och behandlar mänskliga rättigheter som ett kunskapsinnehåll i sin egen rätt, medan historieböckerna skildrar mänskliga rättigheter som del av andra ofta överordnade skeenden och processer. Mellan samhällskunskapsboken från 2017 och övriga tre läroböcker finns viktiga skillnader i vad som framställs som rättighetsfrågor. Framför allt visar detta att

³⁰⁷ *Forum: Samhällskunskap 123*. Brolin, Krister och Lars Nohagen, 2:a upplagan, Sanoma utbildning, 2012. *Forum: Samhällskunskap 123*. Brolin, Krister och Lars Nohagen, 3:e upplagan, Sanoma utbildning, 2017. *Perspektiv på historien Plus*, Nyström, Hans et al. 1:a upplagan, Gleerups, 2011. *Perspektiv på historien Plus*, Hans Nyström et al. 2:a upplagan, Gleerups, 2017.

³⁰⁸ Urval och beskrivning av läroböckerna finns i kapitel 4.

mänskliga rättigheter som kunskapsområde i läroböcker har undergått förändringar mellan 2011 och 2017, men då främst inom ämnet samhällskunskap. Särskilt i läroboken från 2017 blir det tydligt att skildringen av rättigheter knyter an till en mycket stark demokratidiskurs. Demokratidiskursen präglas av en rättslig uppfattning om hur utkrävande av mänskliga rättigheter går till, som sammanfogas med människorättsspråkets moraliska universalism.

Läroböckerna skapar en förståelse av rättigheter som fungerar väl med den nuvarande gymnasieskolans betoning av icke-diskriminering och motverkande av kränkande behandling i skolan, samt uppdraget att fostra demokratiska medborgare. Kunskapsinnehållet mänskliga rättigheter konstrueras dock i första hand som medborgerliga och politiska rättigheter, medan sociala och ekonomiska rättigheter tenderar att osynliggöras genom att de inte exemplifieras i samma utsträckning eller nämns i andra sammanhang än när de olika grupperna av rättigheter går igenom. Antidiskriminering konstrueras generellt som en central princip av mänskliga rättigheter.

Innan analysen tar vid, diskuterar jag tryckta läroböcker som auktoritativa källor för kunskap om mänskliga rättigheter, för att därefter kort gå igenom forskning om mänskliga rättigheter i läroböcker.

Tryckta läroböcker som auktoritativa källor

Läroböckerna är en pusselbit i studiens ambition att undersöka vad som konstrueras som mänskliga rättigheter i gymnasieskolan. Ett gemensamt drag för pedagogiska texter är att de har en reproducerande funktion³⁰⁹ och representerar en ”auktoriserad bild av hur det är eller var”.³¹⁰ Läroböcker utgör så kallade auktoritativa texter för hur mänskliga rättigheter kan förstås. Jag ser dem som en del av vernakulariseringsprocessen, alltså hur mänskliga rättigheter omformas och anpassas till den svenska skolans kontext. De har på samma gång en

³⁰⁹ Bronäs, 2000.

³¹⁰ Ekman, Joakim och Lina Pilo. *Skolan, demokratin och de unga medborgarna*. Stockholm: Liber, upplaga 1:2, 2015, s. 111.

”kunskapsgaranterade-auktoriserande” och ”gemensamhetsskapande” roll i skolan.³¹¹

Det finns en viktig skillnad i metodologisk utgångspunkt vad gäller läroböckerna och studiens övriga material. I intervjuerna utgår jag från mänskliga rättigheter som samtalets premiss. Läroplansstudien inkorporerade en genealogisk begreppsanalys för att kontextualisera rättighetsspråket i utbildningspolitiken. Läroböckerna var det material som analyserades sist och när jag utvecklat det analytiska verktyget associativt rättighetsspråk. Det associativa rättighetsspråket utvecklades genom analysen av läroplaner och intervjumaterialet, medan det enbart *används* som analysverktyg i detta kapitel. Jag analyserar inte all text i läroböckerna som text om mänskliga rättigheter. I text blir terminologi viktigare än i tal och den associativa aspekten av rättighetsspråket är något som lämnas till läsaren. Jag har gått igenom böckerna från pärm till pärm. Fokus ligger inte bara på vad som formuleras som en rättighetsfråga genom det explicita rättighetsspråket, alltså när rättighetsterminologi faktiskt används i böckerna. Jag menar att frånvaro av terminologin inte alltid behöver indikera frånvaro av rättighetsfrågor. Det är dock upp till läsarna och användarna av läroböckerna, det vill säga elever och lärare, att göra de associationerna.

Det tycks råda viss oenighet om läroböckers ställning i den svenska skolan. Vissa pekar på att den fortfarande har en stark position även om den utmanas av andra typer av läromedel³¹², medan andra menar att lärobokens betydelse har minskat trots att den används i samma utsträckning som tidigare.³¹³ Svenska elever har i genomsnitt högre förtroende för läroboken än europeiska skolungdomar.³¹⁴ Lärare har stort förtroende för läroböcker och ser dem som en garant för att målen i ämnesplanen, men även i läroplanen, uppfylls.³¹⁵ Sedan

³¹¹ Olsson, Annie. *Läroboken i historieundervisningen. En fallstudie med fokus på elever, lärare och läroboksförfattare*. Forskarskolan Historiska Medier. Umeå: Umeå universitet, 2014, s. 10.

³¹² Johnsson Harrie, Anna. *En granskning av läroböcker i Samhällskunskap och Historia för åk 7–9 med fokus på rasism, främlingsfientlighet och intolerans*. Stockholm: Forum för levande historia, 2016.

³¹³ Persson, Helen. *Historia i futurum: Progression i historia i styrdokument och läroböcker 1919–2012*. Studia Historica Lundensia, vol 31. Lunds universitet, 2018, s. 163.

³¹⁴ Olsson, 2014.

³¹⁵ Sparrlöf, Göran. ”Historia i gymnasieskolan – nya grundkurser och nya läroböcker.” I *Samhällsdidaktik – sju aspekter på samhällsundervisning i skolan och lärarutbildning*. Harrie, Anna Johnsson & Larsson, Hans Albin (red). Linköpings universitet, 2012.

1990-talet finns inte längre någon statlig granskning eller statligt godkännande av läroböcker innan de ges ut. Skolverket gör dock kvalitetsgranskningar av befintliga läroböcker i olika ämnen.³¹⁶ Henrik Åström Elmersjö menar att läroböcker fortfarande används lika mycket som tidigare, men att det bör problematiseras att de inte granskas av oberoende part före utgivning eftersom innehållet i undervisningen ofta utgår från läroböcker.³¹⁷ Läroböckers innehåll formas av flera saker: krav från förlag och köpare, pedagogiska strömningar, läroplaner och kursplaner, vetenskaplig utveckling och lärares krav.³¹⁸ Förlagen och författarna av läroböckerna förväntas stå för kvaliteten, men även sakkunniga redaktörer inom olika fält är anställda av läroboksförlagen för att garantera den. Lärare förväntas källkritiskt granska läroböcker i sina ämnen.

Böckerna jag analyserar är inte, i första hand, läroböcker i mänskliga rättigheter utan i respektive gymnasieämne. Läroböckerna ska dock ge kunskap om mänskliga rättigheter utifrån ämnesplanernas formuleringar. Undervisningsmaterialet i sig kan inte visa hur undervisning i klassrummet faktiskt går till, alltså hur materialen används och fungerar i olika klassrumssituationer. Det är ändå rimligt att elevers och även lärares syn på mänskliga rättigheter påverkas av hur de skildras i läroböcker. Jag varken utesluter eller räknar med en direkt kausalitet mellan lärares och elevers utsagor och läroböckers framställning. Utöver läroböckernas innehåll och utformning finns det andra faktorer som påverkar undervisningen i klassrummet.³¹⁹ Eftersom jag inte systematiskt undersökt receptionen eller användandet av läroböcker är mina slutsatser om dess innehåll inte direkt överförbara på undervisning om mänskliga rättigheter i gymnasieskolan. Det är svårt att säga hur stor vikt som läggs vid läroböckernas

³¹⁶ Mellan 1938 och 1991 granskades alla läroböcker av en statlig nämnd innan de användes i skolan. Efter 1983 var granskningen mer av recenserande typ än ett godkännande eller avslag. Den senaste granskning från Skolverket jag funnit var av läromedel i kemi från 2011. Skolinspektionens rapport 2011:1. I Skolverkets rapport från 2006 (2006:285) granskades material i historia, religionskunskap, samhällskunskap och biologi/naturkunskap utifrån de dåvarande fem diskrimineringsgrunderna. Jag har inte funnit någon undersökning av hur granskningen påverkade kommande läroböckers innehåll.

³¹⁷ Åström Elmersjö, Henrik. *En av staten godkänd historia. Förhandsgranskning av svenska läromedel och omförhandlingen av historieämnet 1938–1991*. Nordic Academic Press, Lund 2017, s. 278–280.

³¹⁸ Ammert, Niklas. *Historia som kunskap. Innehåll mening och värden i mötet med historia*. Nordic Academic Press, Lund: 2013, s. 102. Persson, 2018, s. 162.

³¹⁹ Ekman, Joakim och Lina Pilo. *Skolan, demokratin och de unga medborgarna*. Stockholm: Liber, upplaga 1:2, 2015, s. 111.

narrativ i undervisningen eller om det som står i böckerna är vad eleverna faktiskt lär sig. Att direkt koppla lärares och elevers utsagor om mänskliga rättigheter till läroböckernas framställning låter sig alltså inte göras.

Mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i läroböcker i samhällskunskap och historia

Ämnesplanernas inkludering av mänskliga rättigheter som centralt innehåll, eller aspekt av det centrala innehållet, påverkar direkt läroböckers utformning. Det centrala innehållet om mänskliga rättigheter i de nuvarande ämnesplanerna bör därför speglas i läroböckerna. I internationell litteratur om Human Rights Education knyts undervisning om mänskliga rättigheter ofta till just samhällskunskapsämnet i skolan.³²⁰ Bromley och Lerch undersökte läroböcker i olika ämnen, där historieböcker utgjorde 52 procent av det analyserade materialet medan samhällskunskapsböcker utgjorde den minsta andelen av materialet (8 procent).³²¹ Enligt vad som går att utläsa var Sverige dock inte ett av de studerade länderna. Internationell forskning om Human rights education inkluderar såväl kvalitativa studier och mindre kvantitativa studier om hur mänskliga rättigheter har inkorporerats i undervisningsmaterial. En studie som gått igenom kvantitativa studier visar att det skett en successiv ökning av mänskliga rättigheter i läroböcker under hela 1900-talet. Den mest dramatiska ökningen skedde från mitten av 1990-talet och under 2000-talet.³²² Den globala, närmast explosionsartade ökningen av HRE i läroböcker är ett tecken på att Human rights education har blivit en "core feature" av utbildning över hela världen.³²³ Studierna pekar på att inkorporeringen av mänskliga rättigheter inte sker helt

³²⁰ de Kort, Frauke. "Human rights education in social studies in the Netherlands: A case study textbook analysis." *Prospects* 47, 55–71 (2017). Olika termer används för de ämnen som internationellt motsvarar samhällskunskapsämnet, t.ex. civics, social science, eller citizenship education. För en diskussion om samhällskunskapsämnet och ämnesgränser i gymnasieskolan, se Blennow, 2019.

³²¹ Bromley, Patricia och Julia Lerch. "Human Rights as Cultural Globalisation: The Rise of Human Rights in Textbooks, 1890-2013." I Fuchs, Eckhardt och Annkatrin Bock (red.) *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York: Palgrave Macmillan, 2018. "Social studies" är den engelska termen som används. Se s. 350.

³²² Bromley och Lerch, 2018, s. 347, 348.

³²³ Ibid, s. 349.

utan spänningar eller motsägelser. En sådan motsägelse är till exempel att mänskliga rättigheter inkorporeras och beskrivs helt utan hänvisning till nationella människorättsfrågor.³²⁴

Studiens författare förklarar den ökade förekomsten av Human rights education med att individer i större utsträckning förstås som del av en global världsordning, snarare än i termer av nationella medborgare. De pekar på att många läroboksstudier inte fokuserar på just eller bara mänskliga rättigheter, utan på närliggande frågor som kosmopolitism, medborgarskap eller minoritetsrepresentation.³²⁵ En studie av nederländska läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet visade att de innehöll direkta felaktigheter om mänskliga rättigheter och utelämnade centrala människorättsprinciper.³²⁶ Mänskliga rättigheter framställdes som värden och inte som rättigheter, och därmed som valbara för stater att efterleva. Staten beskrevs som skyldig att respektera mänskliga rättigheter men inte som skyldig att uppfylla eller skydda rättigheterna. Ekonomiska och kulturella rättigheter omnämndes inte överhuvudtaget.³²⁷

Till skillnad från Nederländerna har Sverige valt att ordagrant inkludera mänskliga rättigheter. Forskning som undersökt mänskliga rättigheter i den svenska gymnasieskolans historieundervisning visar att elevers förståelse av mänskliga rättigheter har en tydlig relation till historiska händelser.³²⁸ Sverige var ett av de länder som undersöktes i en större läroboksstudie om framställningen av mänskliga rättigheter i historieundervisningen.³²⁹ Historieböcker innehåller utan tvekan stoff som är relevant för undervisning i mänskliga rättigheter. Mänskliga rättigheter nämns dessutom som del av en uppräknning av möjliga teman i ämnesplanen för historia.³³⁰ Jag har som sagt inte utvärderat böckernas möjlighet att uppfylla kunskapskraven för samhällskunskap eller historia, utan

³²⁴ Ibid, s. 348.

³²⁵ Ibid, s. 348, 349.

³²⁶ de Kort, 2017.

³²⁷ de Kort, 2017.

³²⁸ Nolgård, Olle m.fl. "A global history in a global world? Human rights in history education in the Global North and South." *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 7(1), (2020). 24-49.

³²⁹ Nolgård m.fl. 2020.

³³⁰ Ämnesplan för Historia. Skolverkets hemsida: www.skolverket.se. Sida 2 i PDF-version. [Senast hämtad 2020-03-18]

fokuserar på läroböckerna som del av den flora av texter och aktörer som influerar undervisningen i skolan.

Agneta Bronäs, som jämfört tyska och svenska samhällsböcker från år 1950–1999, visar att rättigheter under en längre tid än från 2011 varit ett viktigt tema i de svenska böckerna.³³¹ Två uppsatser på grundnivå har undersökt framställningen av mänskliga rättigheter i samhällskunskapsböcker. Slutsatserna från den ena, som undersöker fyra läroböcker för vuxenutbildningen och gymnasieskolan, är att mänskliga rättigheter framställs som långt bort från elevens egen vardag, genom att människorättskränkningar antingen förläggs till avlägsna länder eller en avlägsen tidsperiod. Författaren visade att läroböckerna därmed förlägger människorättsfrågor utom räckhåll för eleven.³³² Slutsatserna från den andra, som undersöker fem läroböcker för gymnasieskolan, är att eleven utifrån enbart läroböcker inte skulle kunna tillgodogöra sig kunskaper tillräckliga för att nå kunskapskraven gällande mänskliga rättigheter i samhällskunskap för gymnasieskolan.³³³ Min analys motsäger inte dessa resultat, men utifrån min studies fokus har jag inte utvärderat läroböckernas möjlighet att uppnå kunskapskrav. Jag gör inte heller någon sakgranskning av läroböckernas framställning av mänskliga rättigheter.

Det går att anta att vissa teman som i läroplanen Gy 2011 kan förstås rättighetstermer, också beskrivs med rättighetsterminologi i läroböckerna. Genom att jämföra upplagor kan jag också se om vissa teman har omformulerats i termer av rättigheter och en potentiell frånvaro eller närvaro av rättighetsspråk. Jan Blaauws studie av nederländska historieböckers framställning av mänskliga rättigheter över tid visar tre olika sätt som mänskliga rättigheter kan vara närvarande på. Mänskliga rättigheter förekommer för det första som ett ämne i egen rätt, där vi kan undersöka hur de porträtteras eller vilka rättigheter som tas upp eller utesluts. För det andra förekommer det deskriptivt, som ett sätt att berätta om t.ex. historiska händelser i termer av rättigheter. För det tredje, skriver Blaauw, kan det finnas en implicit ”human rights discourse” som syns genom

³³¹ Bronäs, Agneta. *Demokratins ansikte. En jämförande studie av tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet*. Stockholm: HLS Förlag, 2000.

³³² Tapper, Sara. ”Mänskliga rättigheter i svenska läromedel – ett kritiskt perspektiv”. L2-uppsats, 2015. <http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/8515984>

³³³ Holmgren, Jonas. ”Mänskliga rättigheter ur läroboksperspektiv. En litteraturstudie av läroböcker i samhällskunskap.” Kandidatuppsats, 2014. kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A691028&dsid=6535

exempelvis hur berättandet sker eller hur lärobokens övningsfrågor till eleven formuleras.³³⁴ ”Rättighetsvokabulären” har blivit så normaliserad att man inte ens behöver använda den längre, skriver Blaauw, och argumenterar för att ”human rights presence can thus be both very explicit and very implicit”.³³⁵ Blaauw menar att de olika förekomsterna bör undersökas genom olika angreppssätt. Jag instämmer i Blaauws observationer av hur mänskliga rättigheter kan vara frånvarande eller närvarande i lärobokstexter på flera vis. Det går t.ex. att identifiera samtliga typer av förekomst, eller implicita närvaro, i samhällskunskapsböckerna. En fördel med att använda det associativa rättighetsspråket är just att jag kan ta mig an alla tre aspekter samtidigt. Det associativa rättighetsspråket kan också appliceras på annat material än läroböcker.

Jag har noterat att skolforskare och Skolverket lyft fram att den effektivisering av språket som läroböcker använder sig av i form av nominaliseringar kan vara problematisk. Nominaliseringar innebär att aktörskap och handlingar tonas ned och får texten att bli mer auktoritativ.³³⁶ Detta genredrag påverkar även rättighetsspråket och vilket uttryck det tar i läroböckerna. Jag har inte fokuserat på just framställningen av mänskliga rättigheter vad gäller aktörskap här, men jag lyfter fram det i ett sammanhang där det blir av betydelse för det övergripande argumentet i texten.

I samhällskunskapsböckerna, där kunskap om mänskliga rättigheter är ett kunskapskrav för ett godkänt betyg, ramas flera teman in av ett rättighetsspråk. I böckerna behandlas dessutom mänskliga rättigheter som ett kunskapsområde i sig, det vill säga att mänskliga rättigheter aktivt konstrueras på ett visst sätt. I historieböckerna behandlas inte mänskliga rättigheter som ett kunskapsområde i sig, och därmed är det i högre grad min tolkning av vad som konstrueras som rättighetsfrågor som präglar min analys. I samhällskunskapsböckerna beskrivs exempelvis explicit fyra frågor som just människorättsfrågor eller

³³⁴ Blaauw, Jan. ”Human Rights in History Textbooks.” I Zajda, Joseph och Sev Ozdowski (red.) *Globalisation, Human Rights Education and Reforms*. Globalisation, Comparative Education and Policy Research, vol 17. Springer, Dordrecht, 2017.

³³⁵ Blaauw, 2017, s. 252.

³³⁶ Wicke, Kurt. *Läroböcker, demokrati och medborgarskap: konstruktioner i läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet*. Göteborg: Göteborgs universitet, 2019. Olvegård, Lotta. ”Läsa och tolka läromedelstext.” Lärportalen. Skolverkets hemsida: www.skolverket.se [senast hämtad 2022-02-28]. Lozic, Vanja. *Historieundervisningens utmaningar: historiedidaktik för 2000-talet*, Malmö universitet, Institutionen för Skolutveckling och ledarskap, andra upplagan, 2018. E-resurs.

människorättsbrott, medan mänskliga rättigheter snarare behandlas som del av olika historiska skeenden i historieböckerna och där den tillrånka läsaren, eleven, själv får göra sin tolkning av händelsen. Det har tillkommit explicita hänvisningar i den senare upplagan av samhällskunskapsboken *Forum*, medan de förändringar som skett i historieböckerna inte gjort nämnvärda avtryck i rättighetspråket. Detta gör att samhällskunskapsböckerna blir ett rikare material att analysera än historieböckerna. Analysen är upplagd efter bok, och därefter enligt framträdande teman i varje bok.

Samhällskunskap: Mänskliga rättigheter som rättighetstema

Läroboken *Forum Samhällskunskap 123* (i fortsättningen bara *Forum*) riktar sig till gymnasieskolans samtliga kurser i samhällskunskap. Omfånget är på cirka 600 sidor inklusive register och bildförteckning.³³⁷ Jag analyserar andra upplagan från år 2012 och den nya upplagan från 2017.³³⁸ 2017 års upplaga innehåller relativt omfattande revideringar, till exempel ny ordning på kapitel, tydligare koppling till ämnesplaner och uppdaterat ämnesinnehåll.

Ämnesinnehållet ska enligt ämnesplanen och kursplaner för samhällskunskap ge kunskap om: ”De mänskliga rättigheterna; vilka de är, hur de förhåller sig till stat och individ och hur man kan utkräva sina individuella och kollektiva mänskliga rättigheter” samt ”Det nutida samhällets utveckling utifrån historiska ideologiska villkor, till exempel mänskliga rättigheter och jämställdhet, i relation till maktfördelning och ekonomiska villkor.”. Utifrån det ska eleven få med sig både kunskap och förmågor som relaterar till mänskliga rättigheter. Eleven ska

³³⁷ Det finns fem tematiska block: Kultur, Kommunikation och medier, Politik, Ekonomi och Samhällsvetenskap och metod. Varje block är sedan indelat efter Grunderna, Individ, Sverige och världen. Blocket Samhällsvetenskap och metod har dock lagts utanför kapitelindelningen och tillhör inledningen. I 2017 års upplaga har ämnesplanens centrala innehåll behandlats i bokens olika delar. Kapitlen innehåller kortare avsnitt. Till varje kapitelsammanfattning hör ett frågebatteri med frågor av olika karaktär: fakta, diskussion- och analysfrågor samt uppdragsfrågor som kräver mer självständighet. För de två första typerna av frågor kan svaren sökas i kapitlet, men för den tredje kan eleven behöva leta i andra källor.

³³⁸ Brolin, Krister och Lars Nohagen. *Forum: Samhällskunskap 123*. Andra upplagan, Sanoma utbildning, 2012. Brolin, Krister och Lars Nohagen. *Forum: Samhällskunskap 123*. Tredje upplagan, Sanoma utbildning, 2017.

ha ”Kunskaper om de mänskliga rättigheterna, såväl de individuella som de kollektiva mänskliga rättigheterna.”, förmågan att ”dra slutsatser om” hur mänskliga rättigheter förhåller sig till ”individurs och grupper livsvillkor” samt förmågan att presentera kunskaper och analys ”i någon fråga som handlar om mänskliga rättigheter eller sociala livsvillkor.”³³⁹

I *Forum* från 2017 ges en grundlig genomgång av mänskliga rättigheters historia, grund för rättighetsinnehav, staten som skyldighetsbärare och inbjuder till problematisering av vilka rättigheter som är viktigast. I 2012 års upplaga har inte mänskliga rättigheters historia ett eget avsnitt, men i ett huvudavsnitt där demokrati behandlas finns också en mer kortfattad historisk genomgång.³⁴⁰

Mänskliga rättigheters historia – ett ”läroboksnarrativ” med demokrati som slutmål

Läroboken *Forum* inleds med en reflektion kring samhällskunskapsämnet och dess historia. Mänskliga rättigheter och demokrati beskrivs redan där som centrala skäl för att läsa samhällskunskap.³⁴¹ En viktig skillnad mellan 2012 och 2017 års upplaga är att den senare behandlar mänskliga rättigheter som ett kunskapsområde i egen rätt, genom avsnitt och kortare avsnitt som beskriver dess historia och rättigheters inbördes relationer till varandra. Efter en generell genomgång av samhällets uppbyggnad och sociologiska teorier om samhället kommer avsnittet ”Mänskliga rättigheter”.³⁴² Kapitlets innehållsdeklaration visar att detta kapitlet ska tillfredsställa kunskapsmålen i kursplanerna för samhällskunskap. Avsnittets första sida utmärks av ett förstorat citat av etikprofessor Elisabeth Gerle högst upp till vänster och en bild på Kyros cylinder³⁴³ längst ner under texten, med en förklarande bildtext. Citatet av en professor i etik och det arkeologiska föremålet signalerar vetenskaplighet och en

³³⁹ Skolverkets hemsida, ämnesplan för samhällskunskap.

³⁴⁰ *Forum*, 2012, s. 344–345.

³⁴¹ Inledningen avslutas med att ge anledningar till att elever ska läsa samhällskunskap; eleven lever i en demokrati och måste vara delaktig i den, och att eleven lever i en ”internationell värld” och bör inse vikten av mångfald och att ”känna respekt för mänskliga rättigheter och att ta avstånd från olika former av förtryck”. *Forum*, 2012, s. 10. *Forum*, 2017, s. 9.

³⁴² *Forum*, 2017, s. 34.

³⁴³ Kyros cylinder är en lercylinder som återger den persiska kungen Kyros erövring av Babylonien år 539 före vår tideräkning. Cylindern skrevs troligen på order av Kyros själv. The British Museum www.britishmuseum.org [hämtad 2022-05-02]

djup historisk förankring av mänskliga rättigheter. I den korta inledande texten beskrivs mänskliga rättigheter som grundläggande principer för fredlig samexistens. Citatet lyder: ”Alla tankar och sedvänjor är inte värda respekt – men alla människor är det.”³⁴⁴ Under rubriken ”Lång väg till mänskliga rättigheter” görs en genomgång av de mänskliga rättigheternas historia. Historiegenomgången avhandlar Kyros den store och hans efterlämnade dokument, antikens Grekland, upplysningstiden och därefter Förintelsen och nazismen. FN-stadgan och den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna avslutar den historiska exposén. Bilderna i avsnittet ska spegla historien; först Kyroscylindern på avsnittets första sida, därefter en bild på överlevande Förintelsefångar och på den sista sidan om mänskliga rättigheters historia återfinns den välkända bilden på Eleanor Roosevelt framvisandes den allmänna förklaringen på spanska. *Forums* redogörelse för mänskliga rättigheters historia och den allmänna förklaringen övergår därefter i en beskrivning av människorättskonventioner. Skillnaden mellan deklaration och konventioner förklaras och boken ger exempel på fem konventioner, och nämner att det finns fler. Barnkonventionen är en av de konventioner som lyfts fram.³⁴⁵ Genomgången och bilderna följer en väl upptrampad stig i hur mänskliga rättigheters historia beskrivs. Halme-Toumisaari och Slotte kallar denna historieskrivning för ”läroboksnarrativet”.³⁴⁶ Detta historievetenskapligt omdiskuterade narrativ stämmer väl in på *Forums* historieskrivning.³⁴⁷ Avsnittet

³⁴⁴ ”Genom historien finns åtskilliga exempel på hur vi människor förtryckt varandra och krigat om makt och resurser. För att livet ska bli bättre för alla människor behöver vi hålla oss till vissa principer, till exempel den om alla människors frihet och lika värde. Detta avsnitt kommer handla om dessa mänskliga rättigheter”. *Forum*, 2017, s. 34.

³⁴⁵ *Forum*, 2017, s. 37.

³⁴⁶ ”The text-book narrative”, se Slotte och Halme-Toumisaari i Slotte och Halme-Toumisaari (red.) 2015. Den kritiska historiografiska trend som också Halme-Toumisaaris och Slottes bok kan placeras inom, som på allvar inleddes med Samuel Moyns ”The Last Utopia”, gör upp med denna historieskrivning. För mer om den historiografiska diskussionen kring mänskliga rättigheter, se exempelvis Hoffman, ”Introduction: Genealogies of Human Rights” i Hoffmann, Stefan-Ludwig (red.), *Human Rights in the Twentieth Century*, New York: Cambridge University Press, 2011. E-resurs. För en mycket kort översiktlig genomgång av vissa problem som denna historieskrivning dragits med, se Whelan, Daniel J. ”On Reza Afshari’s ’On Historiography of Human Rights’”. *Human Rights Quarterly*, vol. 41, nr, 1(2019): 209-212.

³⁴⁷ Halme-Toumisaari och Slotte visar två varianter av detta narrativ. Ett löper från antiken, genom utvalda nedslag i medeltiden, fram till ett slags ”moment of birth” i upplysningen och 1700-talets revolutioner. Det andra narrativet pekar istället på 1948 års deklaration som ett ”foundational moment”. 2015, s. 5, 6. De båda narrativen har egna problem, men är att de

avslutas med en beskrivning av det samtida regionala regelverket för mänskliga rättigheter och avslutas med konstaterandet att ”vi som lever i Europa” har ett gott skydd för våra mänskliga rättigheter.

I 2012 års upplaga beskrivs mänskliga rättigheters historia på ett sätt som också överensstämmer med läroboksnarrativet:

Aten var dock långt ifrån en demokrati i modern mening eftersom manliga fria medborgare var de enda som fick rösta. Kvinnor hade inget inflytande över politiken och slavar var helt rättslösa. [...] Vår moderna syn på demokrati föddes istället ur de tankar om människors lika värde och *mänskliga rättigheter* som uppstod i Västeuropa och Nordamerika under *upplysningen* på 1700-talet.³⁴⁸

Mänskliga rättigheters tidiga historia sammanflätas i *Forum* från 2012 med demokratins tillkomst, men beskrivs inte samlat i ett kapitel, utan återfinns på flera ställen. Mänskliga rättigheter framstår som ett slags hållpunkt för demokrati genom historien.³⁴⁹ I båda upplagorna, 2012 och 2017, går man dock närmare in på rättigheternas utveckling från 1700-talet och framåt.³⁵⁰ I en matris visas en schematiserad utveckling av olika typer av rättigheter. Matriserna från 2012 och 2017 års upplagor är inte helt identiska, utan anger olika termer för olika typer av rättigheter. I 2012 års upplaga heter det att *individuella* rättigheter utvecklades under 1700-talet, de *politiska* under 1800-talet och de *sociala* under 1900-talet.³⁵¹ I matrisen från 2017 har de döpts om till *medborgerliga*, *politiska* respektive *ekonomiska*, *sociala* och *kulturella* rättigheter.³⁵² Matrisen visar ett skeende där de förstnämnda rättigheterna (individuella/medborgerliga) ledde till dagens rättsstat, den andra gruppen till demokrati och den tredje gruppen skapade en

båda lätt faller in i en s.k. teleologisk historieskrivning. Lärobokens genredrag nominalisering stärker effekten av mänskliga rättigheters historia som ett ”grand narrative”.

³⁴⁸ *Forum*, 2012, s. 344–345. Kursiveringar i original. I *Forum* från 2017 lyder formuleringen: ”Den moderna synen på demokrati föddes ur upplysningens tankar kring mänskliga rättigheter. Medborgerliga, politiska, ekonomiska, sociala och kulturella fri- och rättigheter växte gradvis fram från mitten av 1700-talet till sent 1900-tal.” *Forum*, 2017, s. 284.

³⁴⁹ ”Upplysningsfilosoferna hävdade att människan är född med vissa okränkbara, naturliga fri- och rättigheter. Alla skulle ha rätt till individuell frihet samt yttrande-, åsikts-, förenings-, och pressfrihet. Alla skulle också ha rätt att vara med och besluta i frågor som påverkade dem själva. Därmed vad grunden för vår moderna demokrati lagd.” *Forum* 2012, s. 363.

³⁵⁰ *Forum* 2012, s. 345, *Forum* 2017, s. 285.

³⁵¹ *Forum* 2012, s. 345.

³⁵² *Forum* 2017, s. 285.

välfrädsstat. Typologin i matrisen från 2017 speglar en vedertagen benämning av kategorisering av mänskliga rättigheter, medan uppdelningen i individuella, politiska och sociala är mer generella benämningar på rättigheter. 2017 års upplaga förstärker på det viset människorättspråket. Det specificeras inte huruvida det är ett kausalt samband eller ett korrelerande.³⁵³ *Forum* från 2017 lägger stor vikt vid att mänskliga rättigheter kan indelas i olika grupper. Ett detaljerat system av mänskliga rättigheter beskrivs genom flera kategoriseringar och underkategoriseringar.³⁵⁴ Boken anger inte varför kategorierna är viktiga eller vilken roll som kategoriseringarna spelar för hur mänskliga rättigheter behandlas begreppsligt. Uppdelningen i kategorier är dock hierarkisk och inte enbart deskriptiv. Att politiska och medborgerliga rättigheter ges företräde är helt i linje med det dominerade internationella narrativet kring mänskliga rättigheter.³⁵⁵ I sin avhandling om framställningen av demokrati i samhällskunskapsläroböcker noterade Kurt Wicke att ”argumentationen för de negativa friheterna är konkreta

³⁵³ I kapitlet ”Mänskliga rättigheter” antyds att rättigheter är kausalt förbundet med demokrati: ”Länder som gav sina medborgare dessa [medborgerliga] rättigheter kom att bli demokratier.” *Forum*, 2017, s. 39.

³⁵⁴ En färglagd figur med tre spalter ger överblick över tre huvudsakliga rättighetsgrupper och huruvida de är positiva eller negativa. ”Personliga rättigheter” ligger i en rosa spalt längst till vänster, ”politiska rättigheter” i en orange i mitten och ”ekonomiska, sociala och kulturella” i den gröna högerspalten. ”Kollektiva rättigheter” ligger som undergrupp till ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter. Spalterna har små underrubriker där skillnaden mellan grupperna av rättigheter tydliggörs. Personliga rättigheter beskrivs som frihet från statliga övergrepp och delas upp i tre mindre kategorier ”Grundläggande rättigheter” (rätten till liv och förbud mot diskriminering, tortyr och slaveri) ”Personlig säkerhet och integritet” (som exemplifieras med tanke-och religionsfrihet, rörelsefrihet, skydd för privatliv och asylrätt) samt ”Rättssäkerhet” (vilket exemplifieras med likhet inför lagen, prövningsrätt och regler om frihetsberövande). Från två klamrar under spalterna förstår läsaren att gruppen ”personliga rättigheter” är *negativa rättigheter* som innebär frihet från förtryck. Spalten med politiska rättigheter beskrivs som ”rätt att delta i samhällslivet”. I spalten ingår underkategorin ”Demokratiska rättigheter”, vilka exemplifieras av åsikts-och yttrandefrihet, mötes-och föreningsfrihet samt allmän rösträtt. Från klamrarna under spalten förstår läsaren att politiska rättigheter både är negativa och positiva rättigheter. Positiva rättigheter förklaras som rätten till välfärd och deltagande i samhällslivet. Den tredje spalten, den gröna, sammanfattar de ekonomiska, sociala och kulturella rättigheterna som rätten till ett bra liv och delas in i de tre underkategorierna ”Skälig levnadsstandard” (rätten till mat, vatten och bostad), ”Utbildning, arbete och hälsa” (inga exempel ges) samt ”Fred, personlig utveckling och en god naturmiljö” (inga exempel ges). I en särskild ruta inom den gröna spalten förklaras kollektiva rättigheter med ”Rätten till egen kultur och ett eget språk”. Från de två klamrarna under spalten förstår läsaren att dessa rättigheter tillhör gruppen ”positiva rättigheter”. *Forum*, 2017, s. 41. Det finns inget motsvarande kapitel eller avsnitt i *Forum* från 2012.

³⁵⁵ Madhok, 2021.

och handfasta medan argumenten för de sociala rättigheterna bygger på abstrakt filosofiskt resonemang”.³⁵⁶ Läroböckerna, visade Wicke, framställde sociala och ekonomiska rättigheter som korrelerandes med en moralisk plikt att ”hjälpa varandra”, medan de medborgerliga och politiska främst beskrevs som negativa skyldigheter för staten.³⁵⁷ I *Forum* från 2017 är bilden mer nyanserad, men även här beskrivs negativa rättigheter som ”grundläggande” medan positiva beskrivs som ”rätten till välfärd”. Boken ger många exempel på negativa rättigheter medan den enbart benämner tre exempel som positiva rättigheter: mat, vatten och bostad.

Utöver den detaljerade genomgången i kapitlet ”Mänskliga rättigheter” beskrivs också olika typer av rättigheter i samma matris som i 2012 års upplaga, där demokrati är temat. I *Forum* från 2017 delas rättigheterna in i tre grupper efter en historisk kronologi om dess uppkomst: personliga rättigheter, politiska rättigheter och sociala och ekonomiska rättigheter. Den historieskrivning som lades fram i början görs nu något mer komplex genom en historisk bakgrund till de politiska rättigheterna. 1800-talet, som inte finns med i den historiska genomgången av mänskliga rättigheter i kapitlet ”Mänskliga rättigheter”, beskrivs som startpunkten för politiska rättigheter. Å ena sidan signalerar det att mänskliga rättigheter är något annat än de politiska rättigheter som utvecklats genom demokratisering, å andra sidan beskrivs de mänskliga rättigheterna som identiska med just dessa. Staten som skyldighetsbärare beskrivs som en grundläggande funktion av mänskliga rättigheter och framhäver därmed en institutionell dimension. Personliga och politiska rättigheter är i läroboken liktydigt med medborgerliga rättigheter. Att politiska rättigheter tillkom under 1900-talet beskrivs som en reaktion på att personliga rättigheter inte var tillräckligt ”för en del”.³⁵⁸ Den demokratiska utvecklingen skildras i detta kapitel som en övergripande process inom vilken utvecklingen av rättigheter skett, medan förhållandet i andra delar av boken beskrivs som det omvända. Mänskliga

³⁵⁶ Wicke, Kurt. *Läroböcker, demokrati och medborgarskap: konstruktioner i läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet*, Acta universitatis Gothoburgensis, Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2019, s. 185.

³⁵⁷ Wicke, 2019.

³⁵⁸ ”Under 1800-talet var det en del som tyckte att dessa rättigheter inte räckte till. [...] Därför blev nästa steg att utvidga rättigheterna till att få delta i politiska val och göra varje röst lika mycket värd.” Detta är också ett exempel på nominalisering, där aktörerna hamnar i bakgrunden (”en del som tyckte”) eller helt tagits bort (”blev nästa steg att utvidga rättigheterna”). *Forum*, 2017, s. 39.

rättigheter och demokrati beskrivs inte bara som sammanvävda på ett komplext vis, förhållandet mellan de två framstår också i läroboken som komplicerat och nästan omöjligt att särskilja.

I ingressen till kapitel 9, ”Politikens grunder” i *Forum* från både 2012 och 2017, nämns mänskliga rättigheter:

Krig- korruption-förtryck-godtyckliga fängslanden.

De här företeelserna har varit vanliga i det politiska livet genom människans historia. [...] För många människor i västvärlden är fred, demokrati och mänskliga rättigheter självklara inslag i vardagen. På andra håll i världen är det ingen man kan ta för givet. Där pågår istället en ständig kamp för rätten att få välja sina ledare i fria val, att uttrycka sina åsikter och få en rättvis prövning i domstolen.³⁵⁹

Ordkedjan ”krig -korruption-...” konstrueras som antites till kedjan fred, demokrati och mänskliga rättigheter. I *Forum* från 2017 beskrivs exakt vilket centralt innehåll som de fyra kapitlen om politik kommer behandla, däribland folkrätt, humanitär rätt och demokratiska perspektiv. Det finns ingen hänvisning till mänskliga rättigheter i kapitlet, trots att begreppet konstrueras som centralt i ingressen. I beskrivningen av en diktatur antar mänskliga rättigheter formen av demokratiska rättigheter. En diktatur beskrivs som avsaknad av mänskliga fri-och rättigheter, vilka exemplifieras med godtyckligt fängslande, användning av tortyr, brist på yttrande-och demonstrationsfrihet samt förbud av politiska partier.³⁶⁰ Demokrati förklaras som ”motsatsen till ett auktoritärt system”.³⁶¹ I avsnitt ett problematiseras också demokratiers majoritetsprincip utifrån ett rättighetsperspektiv. ”Har folket alltid rätt?” heter rutan och presenterar läsaren för scenariot att ett främlingsfientligt parti får majoritet i ett demokratiskt val. Läsaren presenteras därefter för två perspektiv på demokrati. Enligt det ena perspektivet, som benämns positiv rätt, har majoriteten alltid rätt. Enligt det andra perspektivet, som benämns som det naturrättsliga, har människan rättigheter som aldrig får kränkas.

³⁵⁹ *Forum*, 2012, s. 338 och *Forum*, 2017, s. 277. I *Forum* från 2012 finns ingen genomgång av centralt innehåll.

³⁶⁰ *Forum*, 2012, s. 341.

³⁶¹ *Ibid.* s. 343.

Här finns egentligen två uppfattningar. [...] Enligt den andra uppfattningen, som kallas naturrätt, har människan speciella rättigheter som ingen – inte ens demokratiskt valda politiker – får kränka. De länder som skrivit under FN:s konventioner om de mänskliga rättigheterna har också lovat att respektera varje individs frihet och rättigheter. Detta betyder att folkviljan i en demokrati kan ha fel, exempelvis då den kränker medborgares friheter och rättigheter.³⁶²

Fördjupningsrutan slår fast att den förstnämnda uppfattningen inte är lämplig för stater som respekterar mänskliga rättigheter. Stater måste ha ett naturrättsligt perspektiv på mänskliga rättigheter. Demokrati ska enligt den nyare utgåvan av *Forum* förstås genom en naturrättslig syn på mänskliga rättigheter.³⁶³ Dödstraff har valts ut som ett av fyra exempel på människorättskränkningar.³⁶⁴ Texten ställer dödstraffet mot rätten till liv, men också mot demokratiska principer. I en liten ruta i marginalen står:

Fundera

Enligt FN:s rättighetsförklaring har vi människor rätten till våra liv. USA anses av många vara en demokrati. Hur kan då USA tillåta att vissa delstater dömer medborgare till döden för vissa brott?³⁶⁵

Det finns ett ifrågasättande av huruvida USA faktiskt är en demokrati, baserat på att USA:s lagstiftning inte alltid respekterar rätten till liv. Här överordnas mänskliga rättigheter demokratiska principer och blir en måttstock på demokrati. Rättighetsterminologi och det naturrättsliga perspektivet på rättigheter används för att diskutera demokrati och fördöma dödsstraff. Demokrati och mänskliga rättigheter framställs, som sagt, som sammanvävda och överlappande i hur de historiskt har växt fram och hur de verkar i ett samhälle. Samtidigt görs mänskliga rättigheter till en måttstock på hur demokratiskt ett samhälle eller en stat

³⁶² *Forum*, 2017, s. 45. I *Forum* från 2012 återfinns en i stort sett identisk formulering på s. 403.

³⁶³ En naturrättslig förståelse av mänskliga rättigheter är inte den enda möjliga. Det finns dessutom olika naturrättsliga förståelser av mänskliga rättigheter, som kan problematiseras och nyanseras. För en beskrivning av skillnader och likheter mellan naturliga rättigheter och mänskliga rättigheter, se kapitel 4 i Jones, Peter. *Rights*. Macmillan, 1994. E-resurs. För en diskussion om naturalistiska teorier om mänskliga rättigheter se Eric Brandstedt "I kraft av att vara människa: Om begreppet mänskliga rättigheter" i Arvidsson, Malin, Lena Halldenius och Lina Sturfelt (red.) *Mänskliga rättigheter i samhället*. Malmö: Bokbox förlag, 2018.

³⁶⁴ De övriga är rasåtskillnad med exempel från USA och Sydafrika, trakasserier och kränkningar med mobbning som exempel, samt hatbrott. *Forum*, 2017, s. 41-44.

³⁶⁵ *Ibid.* s. 43.

verkligen är. Fokus ligger på institutioner och stater som centrala aktörer, vilket gör att även rättigheter förstås som ett institutionellt fenomen. Mänskliga rättigheter konstrueras i första hand som demokratiska/medborgerliga. De demokratiska rättigheterna hämtar dock sin legitimitet ur ett naturrättsligt perspektiv på rättigheter. Mänskliga rättigheters historia innan senmodern tid skrivs fram enligt ett känt och delvis problematiskt narrativ. Därefter vävs rättighetsutvecklingen ihop med det demokratiska samhällets framväxt. Demokrati och rättigheter är i växelverkan, både i beskrivningen av olika skeenden och fenomen, men också i lärobokens sätt att skriva om dem.

Diskriminering och utkrävande av rättigheter

Vi har sett att rättigheter i samhällskunskapsböckerna historiskt gärna sätts i relation till demokratisering. I detta avsnitt visar jag att *Forum* pendlar mellan olika typer av rättigheter, skyldigheter och ansvar, till exempel mellan skolplikt och att göra sig skyldig till en människorättskränkning. Sammansmältningen av olika typer av rättigheter och skyldigheter skapar en oklar uppfattning av skyldighetsrelationer mellan stat och individ och samhälle och individ. Jag visar också att förståelsen av skyddet av mänskliga rättigheter är reducerat till den juridiska aspekten.

Utkrävande av mänskliga rättigheter sätts inte i relation till demokratiskt deltagande, utan till dagens nationella diskrimineringslagstiftning. Sedan 2006 har kränkande behandling och diskriminering i skolan varit reglerat genom en särskild lagstiftning som senare ersattes av diskrimineringslagen och skrivningar i skollagen.³⁶⁶ Att särskilt uppmärksamma diskriminering, mobbning och annan kränkande behandling, vilket *Forum* gör, som en människorättsfråga ligger därmed i linje med skolans utveckling under det senaste decenniet.

Hur man kan utkräva sina mänskliga rättigheter är en av de aspekter av mänskliga rättigheter som enligt kursplanerna i samhällskunskap ska behandlas i undervisningen.³⁶⁷ Detta kommer till uttryck i sammanlänkandet av diskriminering och mänskliga rättigheter i *Forum*. *Forum* slår fast att mänskliga

³⁶⁶ Lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever, 2006:67. Rosén, Maria, Emma Arneback och Andreas Bergh. "A conceptual framework for understanding juridification of and in education", *Journal of Education Policy* (2020).

³⁶⁷ Kursplanerna för de två grundläggande kurserna i samhällskunskap för gymnasieskolan, 1a1 och 1b. Skolverkets hemsida: www.skolverket.se.

rättigheter är en begränsning av statens makt över individer.³⁶⁸ Samtidigt skapas en interpersonell förståelse av mänskliga rättigheter genom beskrivningarna av diskriminering och den centralitet exemplet på vardagsnära diskriminering ges.

I 2012 års upplaga i en röd faktaruta beskrivs diskrimineringslagen och diskrimineringsgrunderna räknas upp.³⁶⁹ Texten i rutan riktar sig direkt till den tänkta läsaren, eleven, med en uppmaning om att vända sig till juridiska instanser om eleven känner sig orättvist behandlad på grund av t.ex. utseende eller funktionshinder:

Om du känner dig orättvist behandlad i skolan kan du vända dig till skolans särskilda *Barn-och elevombud* (BEO). Diskriminering strider också mot flera av FN:s konventioner. Även om vi människor är olika, har vi alltid rätt att bli behandlade likvärdigt med andra. [...] Alla har rätt att bli behandlade på ett likvärdigt sätt. Oberoende av om diskrimineringen äger rum i arbetslivet, sjukvården eller skolan kan du alltid vända dig till *Diskrimineringsombudsmannen* (DO).³⁷⁰

Diskrimineringslagen beskrivs utifrån en förförståelse av hur lagen kan vara relevant för elever. Läroboken förlägger möjliga kränkningar - mobbning, att åka buss eller att inte släppas in på en restaurang - nära elevens vardag.³⁷¹ Texten skapar också en beröringsyta mellan diskriminering i allmänhet och skolan genom att använda utbildningspolitisk terminologi; i diskrimineringslagen används uttrycket "lika rättigheter och möjligheter", inte likvärdighet. Skollagens uttryck "likvärdighet", som främst används för att beteckna jämförelse mellan utbildningar, används här som synonymt till diskrimineringslagens uttryck "lika möjligheter".³⁷² Diskriminering, eller att inte behandlas likvärdigt, kopplas till "att ha rätt" och "likvärdig" behandling. Att ha "rätt att bli behandlade likvärdigt" är en implicit referens till lokal skollagstiftning, medan det också finns explicita referenser som "FN:s konventioner" och "DO". Här kan vi alltså se en

³⁶⁸ *Forum*, 2012, s. 46. *Forum*, 2017, s. 38.

³⁶⁹ Kapitel två i *Forum* från 2012, tillhörande blocket *Kultur*, heter *Individen och kulturen*. Underkapitlet "Likheter och skillnader" handlar om på arv och miljö, principer och normer, på människors olikheter och på kategorisering av människor, för att därefter leda in på diskriminering. *Forum*, 2012, s. 71.

³⁷⁰ *Forum*, 2012, s. 71.

³⁷¹ *Ibid.* s. 71, 80.

³⁷² För mer om begreppet "likvärdigt" och "likvärdighet" i utbildning, se Englund och Quennerstedt (red.), 2008.

sammansmältning av flera typer av rättigheter, som sammantaget bildar en ram för hur rättigheter förstås i en skolkontext. En sak att notera är dock att det inte anges vem som kan diskriminera eller begå en människorättskränkning mot eleven. Det är rättighetsinnehavaren som står i fokus för beskrivningen av diskriminering. I både *Forum* från 2012 och från 2017 sätts rättigheter och viss typ av brottslighet in i ett explicit människorättsligt sammanhang:

För att kunna leva tillsammans i samhället måste vi följa vissa grundläggande spelregler. Dessa finns formulerade i FN:s förklaring om de mänskliga rättigheterna. Där står bland annat att alla människor har samma värde oavsett varifrån de kommer, hur de ser ut eller hur de tänker, tycker och gör. Den som begår hatbrott kränker andra människors rättigheter. Därför betraktas hatbrott som ett mycket allvarligt brott.³⁷³

Hatbrott beskrivs som allvarligare än andra brott på grund av det innebär en kränkning av mänskliga rättigheter.³⁷⁴ Rättighetsspråket och den allmänna förklaringen används för att förklara varför begreppet hatbrott finns och varför det är allvarligt. Texten hänvisar till den allmänna förklaringen på samma sätt som till exempelvis grundlagarna.³⁷⁵ I den äldre versionen av *Forum* används mänskliga rättigheter för att förstärka vad som gör hatbrott särskilt allvarligt – i den nyare är hatbrott ett av flera exempel på människorättsbrott. Gemensamt för texterna är att det inskräps att det är den enskilda individen och dennas känslor och handlingar som skapar hatbrottet, vilket speglar ett interpersonellt perspektiv på mänskliga rättigheter.

I år 2017 års upplaga är hatbrott ännu tydligare formulerat som ett direkt människorättsbrott.³⁷⁶ Det finns många likheter mellan de två texterna i vad som beskrivs som en människorättskränkning. Den största skillnaden ligger i den senare upplagens förstärkande inramningen av hatbrott som en människorättskränkning. I *Forum* från 2017 är avsnitt 3 avsett att stå i direkt

³⁷³ *Forum* 2012, s. 123. Snarlika formuleringar finns i upplagan från 2017 där hatbrott hamnar under rubriken "När rättigheter kränks", Där inleds avsnittet med: "Vi ska här ta upp några exempel på människorättskränkningar", varpå fyra exempel, bland annat hatbrott, tas upp. s. 40–43.

³⁷⁴ Jag vill förtydliga att hatbrott inte är en egen brottskategori, utan en försvarande omständighet, vilket inte framkommer helt tydligt i *Forum*.

³⁷⁵ Se också *Forum*, 2017, s. 110.

³⁷⁶ *Forum*, 2017, s. 44.

korrespondens till kunskapskravet om mänskliga rättigheter i samhällskunskap, vilket syns i både inledningen³⁷⁷ och sammanfattningen.³⁷⁸ Det syns också i instuderingsfrågorna, där de första frågorna till kapitlet har en tydlig koppling till det centrala innehållet och särskilt till mänskliga rättigheter.³⁷⁹ Den juridiska och praktiska dimensionen av mänskliga rättigheter betonas genom fokus på lagstiftning, konkret utkrävande och vilka som omfattas av särskilda grupprättigheter:

1. Vilka svenska lagar skyddar dina mänskliga rättigheter?
2. Vart kan du vända dig om du anser att dina rättigheter har kränkts?
3. Vilka fem folkgrupper har ställning som nationella minoriteter? Vad innebär detta i praktiken?
4. Ge exempel på några skyldigheter du har i Sverige.³⁸⁰

Rättighetsspråket genomsyras av en juridisk terminologi, med lite utrymme för att förstå rättighetsanspråk annat än som juridisk upprättelse när en kränkning redan skett eller håller på att ske. I fråga fyra förflyttas fokus från rättigheter till skyldigheter. Detta indikerar att vi rör oss bort från en förståelse av skyldighetsrelationen stat-individ, mot relationen individ-samhälle. I kapitlet om mänskliga rättigheter i *Forum* från 2017 har de vardagliga exemplen på diskriminering blivit rubricerade som just människorättskränkningar.³⁸¹ Skolan lyfts fram som en plats för möjliga dagliga människorättskränkningar i form av mobbning eller diskriminering.³⁸² Allvaret i mobbning och kränkningar förstärks av människorättspråket; den som mobbar eller kränker blir en person som kränker mänskliga rättigheter. Här konstrueras förövare av människorätts-

³⁷⁷ Ibid., s. 79. Det inledande avsnittet heter "Rättigheter och skyldigheter".

³⁷⁸ Ibid., s. 110.

³⁷⁹ *Forum*, 2017, s. 111. I instuderingsfrågorna till kapitel 3 i *Forum* från 2012 finns ingen hänvisning till mänskliga rättigheter.

³⁸⁰ *Forum*, 2017, s. 111.

³⁸¹ "Varje dag går elever till skolan rädda för att bli hotade, slagna och utfrysade. Mobbning innebär att bli så illa behandlad att man känner sig ledsen, sårad eller mindre värd. [...] *Kränkning* är att behandla en person nedsättande i ord eller handling, eller att göra ingrepp i någons rättigheter eller frihet. [...] Ordet kränkning används ofta som ett samlingsnamn för olika former av trakasserier, mobbning och diskriminering. Att förtala eller förolämpa någon kallas för elakt förtal (ärekränkning).[...] Det är alltid den som blir utsatt som avgör om det är en kränkning eller ej." *Forum*, 2017, s. 43.

³⁸² Övriga två exempel på människorättskränkningar är dödsstraff och institutionaliserad rasism.

kränkningar som andra människor i samhället och bygger vidare på en interpersonell förståelse av rättigheter.

Straffrättsliga termer som ärekränkning blandas med ett människorättspråk:

Den som begår hatbrott kränker de mänskliga rättigheterna. I FN:s rättighetsförklaring står att alla människor har samma värde oavsett varifrån de kommer, hur de ser ut eller vad de tänker, tycker och gör.³⁸³

Hatbrott, oavsett vem som begår det, är en människorättskränkning. Den mellanmänskliga relationen framstår som en ömsesidig rättighets- och skyldighetsrelation. Rättighetspråket hänvisar till en internationell rättsordning för stater, men också till individuella moraliska och juridiska relationer bland skolelever. Sammanblandningen av förövare och skyldighetsbärare och olika rättsordningar kan ses som ett exempel på juridifiering av relationer i skolan, där mobbning nu förstås i termer av ett civilrättsligt och människorättsligt/folkrättsligt brott. Det innebär också ett interpersonellt perspektiv på mänskliga rättigheter – trots att staten är primär skyldighetsbärare är även individens skyldighet både moralisk och juridisk. Sammanblandningen av olika skyldigheter konstruerar även individen som skyldighetsbärare.

Diskriminering beskrivs som en effekt av fördomar när vardagliga exempel tas upp.³⁸⁴ Tolerans beskrivs som ”motsatsen till diskriminering” i både upplagan från 2012 och 2017.³⁸⁵ Tolerans och att behandla andra väl har tidigare i upplagan från 2012 beskrivits som en urgammal religiös och kulturell princip och som motsatsen till diskriminering. Nu kopplas tolerans till diskriminering och mänskliga rättigheter:

³⁸³ *Forum*, 2017, s. 44.

³⁸⁴ *Forum*, 2012, s. 76. ”Tyvärr leder ofta detta till olika former av diskriminering. Riktas särbehandlingen mot en folkgrupp kallas den etnisk diskriminering. Den kan vara ganska osynlig, som mobbning på en skola eller då någon byter plats på bussen då en invandrare sätter sig bredvid.” Stycket fortsätter med exempel på direkt diskriminering. “[...]Men den kan också ta sig mer tydliga uttryck som när arbetsgivare vägrar anställa invandrare, hyresvärdar nekar dem kontrakt eller då dörrvakter inte släpper in invandrare på restauranger”. *Forum*, 2012, s. 80.

³⁸⁵ Tolerans beskrivs i båda upplagorna som motsatsen till rasism på det som kallas attitydskalan, men som motsatsen till diskriminering i fritext: ”Motsatsen till diskriminering är *tolerans*. Den utgår från principen att alla människor har samma värde, trots att vi är olika. Varje människa har – oberoende av exempelvis kön, språk, etnicitet och politisk åskådning – samma rättigheter.” *Forum* 2012, s. 82, *Forum*, 2017, s. 71.

I dessa ingår rätten att fritt få uttrycka sina åsikter, att ha vilken religion som helst samt att få röra sig fritt. Dessa friheter och rättigheter har varje människa just därför att hon är en människa – och de får inte kränkas eller tas bort av någon. De tillhör våra *mänskliga rättigheter*.³⁸⁶

Uttrycket att ”alla människor har samma (eller lika) värde” upprepas i sammanhangen, som en sammanhållande princip. En formulering som tidigare användes för att beskriva jämställdhet upprepas, men nu med ett tillägg om rättigheter:

Motsatsen till diskriminering är *tolerans*. Den utgår från principen att alla människor har samma värde, trots att vi är olika. Varje människa har – oberoende av exempelvis kön, språk, etnicitet och politisk åskådning – samma rättigheter.³⁸⁷

I uppräknningen av vilka grunder som rättigheter är oberoende av anges nu politisk åskådning, ett tecken på att texten inte längre refererar till diskrimineringslagen utan till mänskliga rättigheter. En betydelseförskjutning sker i boken; från att tolerans och diskriminering handlat om likabehandlingsnormer kommer de att handla om mänskliga rättigheter. Mellan upplagan från 2012 och 2017 kan vi alltså se hur ett associativt rättighetspråk lagts på begreppet tolerans.

Genomgående är dock att skillnaden mellan förövare och skyldighetsbärare inte diskuteras. Att förstå människor utifrån vissa kategorier beskrivs som naturligt och grundat i en instinkt av rädsla för det främmande, men blir dåligt eller diskriminerande när det ”slår över i negativa känslor”. Det leder till en individualisering av förövaren, som både skymmer diskrimineringens strukturella aspekt och den institutionella aspekten på skyldighetsbäraren. Diskriminering framställs som en människorätsfråga men reduceras till förövarens oförmåga att hantera sina negativa känslor.

Efter faktarutan om diskriminering fortsätter texten, i båda upplagorna, med att gå igenom de olika diskrimineringsgrunderna i olika avsnitt. Underkapitlet om kön, könsidentitet och sexuell läggning tar bland annat upp jämställdhet, ”den orättvisa genusordningen” och heteronormen.³⁸⁸ Strukturella eller historiska förklaringar anges till varför kvinnor och hbtq-personer diskrimineras eller ses

³⁸⁶ *Forum*, 2012, s. 82.

³⁸⁷ *Forum*, 2012, s. 82.

³⁸⁸ *Ibid.*, s. 72–76, *Forum*, 2017, s. 56–60.

som annorlunda. Texten innehåller återkommande hänvisningar till mänskliga rättigheter och till svensk lagstiftning, samt till Diskrimineringsombudsmannen.³⁸⁹ Mänskliga rättigheter representerar en grundläggande moralisk norm – allas lika värde – och grundläggande juridisk norm – att behandlas lika. Trots den starka betoningen på juridik och juridiskt utkrävande, framstår ändå det interpersonella perspektivet på skyldighetsbäraren som starkt, i och med individualiseringen av förövaren.

Underkapitlet om etnicitet återkopplar till konkreta och grova människorättskränkningar. Diskrimineringsmekanismer vad gäller etnicitet ramas in av psykologiska och biologiska förklaringar. Att kategorisera människor förklaras som en naturlig mänsklig instinkt, men att människor ofta ”upplever olikheter starkare än likheter.” trots att ”likheterna mellan människor är betydligt större än skillnaderna”.³⁹⁰ Underkapitlet ”Vi’ och ’dem’”, som behandlar diskrimineringsgrunden etnicitet/ras, inleds med att förklara begreppen etnicitet och nationalkänsla.³⁹¹ Därefter leder texten in på rädsla för det främmande och hur ”sägner” fungerar som trygghetsskapande för en majoritetsbefolkning.³⁹² Texten avdramatiserar fördomar som ett sätt att hantera intryck och som ett sätt att stärka

³⁸⁹ Se exempelvis ”I ett demokratiskt samhälle är det viktigt att alla - oavsett sexuell läggning - har samma värde och behandlas lika. Detta ingår i våra mänskliga rättigheter och det står också i lagen. *Diskrimineringsombudsmannen* är den statliga myndigheter som aktivt arbetar för ökad tolerans för HBTQ-personer [...] Vår könsidentitet och sexuella läggning ska inte påverka våra möjligheter till att leva ett bra liv.” *Forum*, 2012, s. 76. I *Forum* från 2017 har den direkta hänvisningen till mänskliga rättigheter tagits bort, men ”rättigheter” finns kvar: ”I Sverige finns organisationen är RFSL-Riksförbundet för homosexuellas, bisexuellas, transpersoner och queeras rättigheter. Vår könsidentitet och sexuella läggning ska inte påverka våra möjligheter att leva ett bra liv. *Diskrimineringsombudsmannen* är den statliga myndigheter som arbetar mot *homo-och transfobi* (rädsla för och motstånd mot homo- och transpersoner) samt diskriminering av HBTQ-personer.” *Forum*, 2017, s. 59.

³⁹⁰ *Forum*, 2012, s. 71.

³⁹¹ *Ibid.*, s. 78

³⁹² *Ibid.*, s. 79.

sin egen känsla av grupptillhörighet.³⁹³ Fördomar, rasism och etnisk diskriminering relateras till ett sluttande plan mot grova människorättsbrott.³⁹⁴

Av analysen drar jag slutsatsen att utkrävande av mänskliga rättigheter i läroboken beskrivs i termer av juridisk upprättelse för diskriminering, inte i relation till demokratiskt deltagande. Diskriminering beskrivs i termer av fördomar och tolerans när man talar om de vardagsnära exemplen. Hur man beskriver mänskliga rättigheter och vem som har skyldigheter beror på situationerna som beskrivs. Staten anges vara den formella skyldighetsbäraren och beskrivs som förövare i exemplet med dödsstraffet. I detta kapitel har jag visat att *Forum* pendlar mellan olika typer av rättigheter, skyldigheter och ansvar, t.ex. mellan skolplikt och att göra sig skyldig till en människorättskränkning. Sammansmältningen av olika typer av rättigheter och skyldigheter skapar en oklar uppfattning av skyldighetsrelationer mellan stat och individ respektive samhälle och individ.

Värdegrund och rättighetspråk

I detta avsnitt visar jag på att den komplexitet mänskliga rättigheter härbärgerar sammantaget yttrar sig i begreppslig vaghet i läroboken *Forum*. Denna begreppsliga vaghet är inte unik för läroboken utan kan ses som en reflektion av att mänskliga rättigheter är ett omtvistat begrepp och en vittomfamnade praktik. Universalism, politik, religion och ideologi, juridik och moral, plikter, ansvar och skyldigheter och olika typer av rättigheter samlas i rättighetspråket. Rättigheter konstrueras i relation till att de ska förmedlas i en svensk gymnasieskolekontext.

³⁹³ Ett exempel på avdramatisering av fördomar är: "Ett annat sätt att bemästra rädslan är att bunta ihop främlingar i grupper. [...] Vi säger exempelvis att skottar är snåla, italienare eldiga, och svenskar godtrogna. Sådana *generaliseringar, schabloner, stereotypier och attityder* om andra folk finns i alla länder och kulturer. [...] Generaliseringar, fördomar och visar är alla olika sätt att handskas med det främmande och obegripliga." *Forum*, 2012, s. 79. Andra exempel på avdramatiseringen är att en skröna om en invandrarfamilj som bryter upp parkettgolvet återges och sätts i relation till hur liknande sägner har berättats om olika nationaliteter eller folkgrupper i Sverige. *Forum*. 2012, s. 79.

³⁹⁴ Exempelvis: "Ett uppslag visar en bild med bildtext i marginalen: "Fördomar mot muslimer gör att flera moskéer utsätts för attentat. Bilden visar en person som ber i Malmös moské dagen efter ett brandattentat." *Forum*, 2012, s. 79. "När den etniska diskrimineringen blir till en ideologi och sätts i system, kallas den för rasism. Rasism är att hävda att vissa folkgrupper är mindre värda [...]. När nazisterna under andra världskriget först frantog judar och romer deras medborgerliga rättigheter [...] för att till slut ta livet av dem, var det den etniska diskrimineringens yttersta konsekvens: avlivandet av en hel folkgrupp." *Forum*, 2012, s. 80.

Läroboken *Forum* bygger mänskliga rättigheters legitimitet på att dess överenskomna juridiska status i sin tur bygger på kulturell och religiös mångfald. Den moraliska eller värdebaserade dimensionen beskrivs som en förutsättning för varför de överhuvudtaget kom till, men inte som det som gör dem tvingande - det är dess juridiska status som ger dem en särställning. De juridiska och moraliska dimensionerna av rättigheter kompletteras av en universalistisk. Ett avsnitt i 2017 års upplaga av *Forum* har döpts till "Världens lag"; lagen som rubriken syftar på är mänskliga rättigheter:

För att jorden ska bli en bättre plats för alla måste vi människor hålla ihop och samarbeta. [...] Speciellt viktigt är att få alla jordens länder att respektera de mänskliga rättigheterna. Dessa är globala och därmed överordnade alla länders lagar. Man kan kalla de mänskliga rättigheterna för världens lag.³⁹⁵

Läsaren tilltalas som del av ett "vi" som syftar på mänskligheten, med uppmaningen att hålla ihop och samarbeta för att mänskliga rättigheter ska respekteras av stater. Mänskliga rättigheter beskrivs som överordnade nationella lagar. I *Forum* från 2012 klargörs att mänskliga rättigheter står över religion och ideologi:

De mänskliga rättigheterna fungerar både som ett skydd mot förtryck för de som lever i ett land och som en internationell rättsordning för umgänget mellan stater. De står också över alla religioner och ideologier och kan därmed göra landet där man bor till en bättre plats att leva på.³⁹⁶

Mänskliga rättigheter är ett skydd för individen och överordnade alla andra religiösa eller ideologiska principer. Läroboken skriver även fram mänskliga rättigheter som överordnat politisk ideologi, och som hela mänsklighetens "värdegrund":

De mänskliga rättigheterna är den enda gemensamma värdegrund som mänskligheten har att hålla sig till. Därför måste vi se till att dessa inte urholkas, försvagas eller helt går förlorande. Det finns ingen garant för att du har dina mänskliga rättigheter. Att du får leva i frihet och tycka vad du vill bygger på

³⁹⁵ *Forum*, 2017, s. 44.

³⁹⁶ *Forum*, 2012, s. 46.

överenskommelser mellan jordens länder, men självklart har även individen ett ansvar.³⁹⁷

Värdegrund är ett begrepp med förankring i just svensk utbildningspolitisk kontext, vilket visar hur mänskliga rättigheter inkorporeras i ett svensk utbildningspolitiskt språk även i läroböcker. Metaforen ”mänsklighetens värdegrund” konstruerar mänskliga rättigheter som en moraliskt ömsesidig relation, liksom skolans värdegrund gör. Formuleringen blyxtbelyser komplexiteten i skyldighetsrelationer. Läroboken uppmanar individen att ta sitt moraliska ansvar för uppfyllandet av mänskliga rättigheter, och beskriver även mobbning och hatbrott som direkta människorättsbrott som enskilda kan ställas till svars för. I andra sammanhang beskrivs den folkrättsliga relationen som den korrekta, och mänskliga rättigheter som en juridisk relation enbart mellan stat och individ. Mänskliga rättigheter utgör alltså en värdegrund för mänskligheten och en garant för att få leva ett bra liv. Det är stater som kommit överens om de mänskliga rättigheterna och ska efterfölja dem, men varje människa måste också ta ansvar för att de inte ”urholkas”. Det finns en enträgenhet i texten och på det vis den uppmanar till ansvarstagande – mänskliga rättigheter är helt enkelt oersättliga:

Det går inte heller att försöka ersätta de mänskliga rättigheterna med någon religion eller politisk ideologi. I så fall kommer många känna sig utanför eller bli förtryckta. [...] ³⁹⁸

Mänskliga rättigheter framstår inte som föränderliga eller politiskt omförhandlingsbara, utan som ett fundament och regelverk ”vi” alla gör bäst i att respektera och främja för vår egen skull. De framstår som något bortom politisk ideologi och religion, och som vårt enda möjliga val för den enskilda och för det internationella samfundet:

De arbetades fram av företrädare för en mängd kulturer och religioner. Om länderna väljer att strunta i de mänskliga rättigheterna riskerar hela det internationella rättssystemet att sättas ur spel. Vad ska vi då hålla oss till?³⁹⁹

³⁹⁷ *Forum*, 2017, s. 45.

³⁹⁸ *Ibid.*

³⁹⁹ *Ibid.*, s. 44–45.

Läroboken erbjuder inte några alternativ till den retoriska frågan. Vi antas instämma med att mänskliga rättigheter är vårt enda möjliga val för att fortsätta leva i en värld där det finns någon slags idé om global rättvisa.

2012 års upplaga har inte samma angelägna anslag, även om betoningen av mänskliga rättigheter som icke-ideologiska finns där. Avsnittet *Leva tillsammans* handlar om normer och socialisation. Det finns ett universalistiskt språk, men det formuleras i termer av religiösa och kulturella normer. Socialisation förklaras som en lärandeprocess som syftar till att göra oss till ”mer eller mindre väl fungerande medlemmar av ett samhälle”.⁴⁰⁰ Texten behandlar vidare grundläggande normer som ”ser ungefär likadana ut i de flesta kulturer på jorden”. Den gyllene regeln beskrivs som representativ för en universalistisk norm som är gemensam för ”alla kulturer och religioner”.⁴⁰¹ Att handla rätt eller gott mot andra beskrivs inte utifrån idén om att människor har lika rättigheter, utan som en idé om fredlig samlevnad som skapats genom religiösa och kulturella normer. Demokrati och jämställdhet beskrivs som värden i samklang med normer, som i sin tur påverkar hur människor handlar mot varandra. Demokrati och jämställdhet uttrycks i termer av samvaro och relationer, men utan det interpersonella perspektivets klangbotten i en förståelse av universalism eller människors lika värde. I den senare versionen av *Forum* har boken flyttat in avsnittet om normer, lagar och principer i tre helsidesrutor som rubriceras *Mikrosociologi*. Ytterligare två principer, utöver den gyllene regeln, har lagts till. *Forum* hänvisar också till mänskliga rättigheter som universella principer och förklarar anledningen till mänskliga rättigheters uppkomst:

Trots att de flesta håller med om dessa, [den gyllene regeln, skademinimeringsprincipen och frihetsprincipen, min anmärkning.] har mänskligheten många gånger brutit mot dessa genom historien – och det händer fortfarande. Det var också därför de universella principerna om mänskliga rättigheter formulerades av FN efter andra världskriget. [...] Du kan läsa mer om de mänskliga rättigheterna i kapitel 1.⁴⁰²

⁴⁰⁰ *Forum*, 2012, s. 65.

⁴⁰¹ *Ibid.*, s. 66.

⁴⁰² *Forum*, 2017, s. 52.

Mänskliga rättigheter blir i 2012 års upplaga en kompletterande moralisk princip för att förstå och tala om hur människor bör förhålla sig till andra människor.

Hur *Forum* i 2017 års utgåva framställer mänskliga rättigheter kan kontrasteras mot den nederländska läroboksstudiens resultat, som visade att mänskliga rättigheter framställdes som värden som människor kan ha olika åsikter om. Mänskliga rättigheter, i bemärkelsen politiska och medborgerliga rättigheter, framstår i *Forum* som absoluta.

Båda upplagorna av *Forum* slår fast att mänskliga rättigheter är förenande normer som också står över ideologier och religion. Medan mänskliga rättigheter framstår som en dominerande moralisk idé i *Forum* från 2012, har *Forum* från 2017 ett starkare rättighetsspråk, men pendlar samtidigt mer mellan olika typer av rättigheter och skyldigheter.

Fattigdom, ojämlikhet och frånvaro av skyldigheter

Båda upplagorna av *Forum* skildrar fattigdom och ekonomisk utveckling i världen.

I 2012 års upplaga beskrivs såväl förbättringar som problem vad gäller frihet, folkhälsa och finanser i termer av utveckling och fördelning.⁴⁰³ Mänskliga rättigheter nämns som ett mål för utveckling, tillsammans med ökad tolerans och frihet.⁴⁰⁴ ”Frihet, tolerans och mänskliga rättigheter” eller termer som ”frihetsvärden”, politiska friheter och ”att få överleva”⁴⁰⁵ konstrueras på liknande vis som i presentationen av Voltaire och i faktarutan om de svenska steriliseringslagarna – det är ospecificerade rättigheter som representerar opposition mot en förtryckande samhälls- och människosyn.

⁴⁰³ Se t.ex. ”Speciellt är utvecklingen problematisk i flera afrikanska länder som ligger söder om Sahara. Där tycks utvecklingen på många håll ha stagnerat. I flera afrikanska länder lider mer än 15 procent av den vuxna befolkningen av hiv eller aids – i Sierra Leone mer än vad tredje invånare.” *Forum*, 2012, s.142.

⁴⁰⁴ ”Inglehart menar att ekonomisk utveckling också bidrar till mer demokratiska värderingar. Människor som får det bättre blir mer kritiska till överheten och öppnare mot varandra. I postindustriella samhällen dominerar därför värderingar som frihet, tolerans och mänskliga rättigheter.” *Forum*, 2012, s. 143.

⁴⁰⁵ *Forum*, 2017, s. 259.

Ojämlighet, historisk och samtida, pekas ut som grundorsaken till fattigdom. Läroboken hänvisar uttryckligen till mänskliga rättigheter vid ett par tillfällen i relation till utveckling och fattigdomsbekämpning:

Rikedomen i världen är idag större än någonsin. Då borde det finnas goda möjligheter att utrota fattigdomen och uppfylla löftena i FN:s allmänna förklaring om allas rätt till mat, vatten och bostad. Att avskaffa fattigdom är ett av de hållbara utvecklingsmålen som världens länder enats om.⁴⁰⁶

I detta stycke sammankopplas en utvecklingsdiskurs, fattigdom, jämlikhet och mänskliga rättigheter genom en direkt hänvisning till den allmänna förklaringen. Användandet av människorättsterminologi i en ekonomisk utvecklingskontext har problematiserats av Christiania Ochoa.⁴⁰⁷ Genom att inte adressera exempelvis fattigdom i termer av mänskliga rättigheter, utan snarare inkludera mänskliga rättigheter som ännu ett område för utveckling, kan frågor om internationella ekonomiska institutioners skyldigheter undvikas. Ochoa pekar på att det funnits motvillighet att använda begrepp som skyldigheter inom ekonomiska institutioner, och att frågor som fattigdom och hälsa hellre adresseras i termer av ”social issues” eller ”social dimensions” än som rättigheter.⁴⁰⁸ Att tala om rättighetsfrågor som ”issues” degraderar kraften i rättighetspråket, påpekar Ochoa.⁴⁰⁹ I citatet ovan beskrevs fattigdom som en kränkning av rätt till mat, vatten och bostad. Skyldighetsaspekten reduceras dock till ”löften” och gemensamma mål för stater. Samtidigt tas just bostad, mat och vatten som enda exemplen på positiva rättigheter i den matris som förklarar olika typer av mänskliga rättigheter tidigare i boken. Det institutionella perspektivet framkommer tydligt – det är stater som har ansvar för de hållbara

⁴⁰⁶ *Forum*, 2017, s. 260. Se också ”Att sedan fattigdomen blivit bestående i många länder har berott på flera samverkande faktorer. Alltifrån väpnade konflikter och en ohållbar skuldsituation till sjukdomar, korruption samt brist på teknologi, demokrati och mänskliga rättigheter. Speciellt bristen på jämlikhet är en viktig förklaring till fattigdomen i världen.” *Forum*, 2017, s. 257.

⁴⁰⁷ Ochoa, Christiania. ”Advancing the Language of Human Rights in a Global Economic Order: An Analysis of a Discourse.” *Boston College Third World Law Journal*, vol. 23, no. 1 (2003): 57–114.

⁴⁰⁸ *Ibid.*, s. 96, 97, 108–109.

⁴⁰⁹ *Ibid.*, s. 111. Ochoa menar intressant nog att det skapats ett ”pidgin language” av mänskliga rättigheter och en internationell ekonomisk diskurs som riskerar att underminera ”the potential for utopian imagination” i mänskliga rättigheter. S, 114.

utvecklingsmålen och för ”löftena” i den allmänna förklaringen. Vad rätten till mat, vatten och bostad implicerar i termer av skyldigheter förblir emellertid diffust. I 2017 års upplaga inleds kapitlet med en skildring av olika biståndsprogram internationellt och bilateralt från Sveriges sida, vilket stärker inramningen av utveckling och arbete mot ojämlikhet och fattigdom som hjälp, löften och välgörenhet.⁴¹⁰ Det skapas en typ av förståelse för skyldigheter, där rika länders ansvar men inte skyldigheter betonas. Detta ligger i linje med hur ansvar för Millenniemålen och nu Agenda 2030 formulerats. Millenniemålen, Agenda 2030-målen och internationellt ekonomiskt bistånd inkluderas därmed i läroböckernas associativa rättighetspråk. Det associativa rättighetspråket kan dock leda läsaren åt flera håll vad gäller skyldigheter för positiva rättigheter. Det kan förstärka den rättighetshierarki där politiska och medborgerliga rättigheter ses som korrelerande med absoluta skyldigheter och positiva rättigheter som korrelerandes med löften och mål. Det kan också stärka rätten till vatten, mat och bostad som absoluta mänskliga rättigheter, med skyldigheter på samma premisser som ”de negativa” rättigheterna.

Sammanfattning: Rättighetspråk och rättighetsteman i *Forum*

Utifrån genomgången av 2012 års och 2017 års upplaga av samhällskunskapsboken *Forum* är det uppenbart att rättighetspråket blivit starkare efter 2012. Rättighetspråket är mer framträdande i *Forum* från 2017, främst genom att ett avsnitt helt ägnas åt mänskliga rättigheter. Där skildras mänskliga rättigheter som idé och historiskt fenomen. Tillsammans med referenser till mänskliga rättigheter i andra delar av boken, konstrueras diskriminering, rasism, hatbrott, mobbning och minoriteters rättigheter som rättighetsfrågor. Det är dock demokrati som står i centrum för skildringen av rättighetsfrågor, vilket bland annat tar sig uttryck hur skyldighetsrelationer formuleras.

Rättighetspråket framträder i den nuvarande upplagan (från 2017) som en viktig aspekt av kultur och politik. Mänskliga rättigheter vävs samman med framväxten av rättsstaten och beskrivs som mått på, men också resultat av, demokrati. Vad som är demokrati och vad som är medborgerliga rättigheter och mänskliga rättigheter är en komplicerad fråga. Det finns tydliga berättelser om kvinnors status, om demokrati och om mänskliga rättigheter. Dessa berättelser

⁴¹⁰ *Forum* 2017, s. 260–261.

skapar dock mänskliga rättigheter som begreppsligt vagt och är ibland svårförenliga. Mänskliga rättigheter beskrivs i vissa delar av *Forum* som delvis motsägelsefulla – äganderätten måste viktas mot de rättigheter som ger social trygghet. I fallet med den amerikanska lagstiftningen om dödsstraff ger dock inte *Forum* möjlighet till den typ av tolkning eller politiska avvägningar. I vissa fall är mänskliga rättigheter ett apolitiskt mått på demokrati, och i andra fall betonas just den politiska aspekten av dem.

Bokens fokus på demokrati och demokratiska rättigheter konstruerar rättighetsfrågor och mänskliga rättigheter i en snäv bemärkelse – som medborgerliga, politiska rättigheter med fokus på antidiskriminering. Sociala och ekonomiska rättigheter beskrivs mycket kort, och illustreras sällan. När vikten av mänskliga rättigheter inskräps, är det som allas lika värde eller i relation till antidemokratiska tendenser. Mänskliga rättigheter som något mer än politiska och medborgerliga tillskrivs inte samma centralitet. Läroböckernas starka fokus på att mänskliga rättigheter och demokrati som sammanvävda kommer med konsekvensen att sociala och ekonomiska rättigheter hamnar i skymundan till förmån för politiska och medborgerliga rättigheter. Den allmänna uppfattningen om en rättighetshierarki förstärks även genom beskrivningarna av fattigdom.

Historia: Makt och rättigheter genom tiderna

Perspektiv på historien (fortsättningsvis kallad *Perspektiv*) från år 2011 och 2017 är utformade för gymnasieskolans samtliga kurser i samhällskunskap. Historia 1b alternativt Historia 1a1 och 1a2 ingår i de högskoleförberedande programmen. Kurserna Historia 2–3 är fördjupande.⁴¹¹ Omfånget på båda upplagorna är ca 600 sidor med register och bildförteckning.⁴¹² *Perspektiv* avstår från att explicit

⁴¹¹ På yrkesprogram och tekniska program ingår Historia 1a1 om eleverna inte själva gör tillval. Historia 2 läses av elever på humanistiska och estetiska program och Historia 3 kan då läsas som tillval.

⁴¹² Exakt 600 sidor respektive 552 sidor. *Perspektiv* är indelad i tolv kronologiska kapitel med start i kapitlet *Forntid* och avslut i kapitlen *Efter 1989* i upplagan från 2011, och kapitlet *Mot en ny världsordning* i upplagan från 2017. Bortsett från det sista kapitlet är övriga kapitelrubriker desamma i båda upplagorna. I förordet till upplagan från 2017 presenterar författarna skillnader mellan den äldre och nyare upplagan: De har lagt in en ny del där eleverna får öva på analys, framställningen fått en tydligare global inramning och genusperspektivet har stärkts, samt har det tidiga 2000-talet inkluderats i det sista kapitlet.

benämna något som en människorättsfråga om det inte är vedertaget att dåtiden benämnde det som sådant. Många teman ramas ändå in som en fråga om rättighetsfrågor, främst sådana som rör politiska eller medborgarliga rättigheter.

Demokrati och rättigheter

Ett övergripande tema i *Perspektiv* är hur ojämlikt samhällen genom tiderna varit organiserade. Skildringarna av historiska platser och händelser återges delvis genom att kontrastera de grupper som saknat politiskt inflytande och rättigheter med de som haft makt och inflytande. Sakregistret i 2017 års upplaga innehåller ingen hänvisning till mänskliga rättigheter, rättigheter eller minoriteter.⁴¹³ Inte heller 2011 års sakregister innehåller någon hänvisning till mänskliga rättigheter eller minoriteter.⁴¹⁴ Historiskt marginaliserade grupper, som exempelvis kvinnor eller olika kristna eller etniska grupper, är dock viktiga teman. Jag återkommer till dessa teman, men vill först visa hur rättigheter också konstrueras som sammanvävda med politiskt inflytande i form av demokrati.

Redan i kapitlet *Antiken* framställs rättigheter och demokrati som två sidor av samma mynt. Den grekiska demokratin beskrivs utifrån vilka som var medborgare och hade rösträtt. Texten poängterar att rätten till deltagande i det politiska livet korrelerade med en demokratisk plikt, utformad för att ekonomisk status inte skulle avgöra deltagandet.⁴¹⁵ I underkapitlet om det romerska riket skildras republiken Rom utifrån den ojämlika organiseringen av samhället.⁴¹⁶ I hela kapitlet om antiken lyfts ojämlikhet mellan olika samhällsklasser och grupper fram. *Perspektiv* från 2017 problematiserar demokrati och vad som är ett demokratiskt beslut. I en källövning i slutet av kapitlet om antiken får eleverna läsa utdrag ur en debatt i den atenska Folkförsamlingen, och uppmanas att

Perspektiv på historien finns i flera tryckningar. *Perspektiv på historien*, 2011, s. 5, *Perspektiv på historien*, 2017, s. 3-4, 5-7.

⁴¹³ *Perspektiv*, 2017, s. 595.

⁴¹⁴ *Perspektiv*, 2011, s. 547.

⁴¹⁵ "Av dem tillhörde ca 35 000 'demos', de fria medborgarna. Alla dessa, rika som fattiga, hade en röst i folkförsamlingen. [...] Att ta aktiv del i det politiska livet ansågs inte bara vara en rättighet, utan också en plikt, och förtroendeuppdragen var avlönade så att även de fattiga medborgarna kunde delta." *Perspektiv*, 2011, s. 51, 52, *Perspektiv*, 2017, s. 55, 56.

⁴¹⁶ "Också i Rom räknades alla fira män som fyllt 17 år som medborgare. Men till skillnad från i Grekland var de uppdelade i två grupper med olika rättigheter och skyldigheter: patricier och plebejer." *Perspektiv*, 2011, s. 61, *Perspektiv*, 2017, s. 65.

diskutera demokrati idag utifrån det antika samhället.⁴¹⁷ Frågan som ställs mellan raderna är hur repressiv en demokrati kan vara mot vissa grupper men ändå förbli en demokrati. Praktiker såsom förtryck av kvinnor (vilket just skildrats i termer av avsaknad av medborgerliga rättigheter) och slaveri konstrueras genom det associativa rättighetspråket som rättighetskränkningar och på så vis blir också rättigheter ett mått på demokrati.

I den senare upplagan av *Perspektiv* ställs det medeltida klientsystemet mot rättssamhället.⁴¹⁸ Relationen mellan medborgares rättigheter och skyldigheter och staten är föremål för analysen. Rättigheter med staten som garant beskrivs som oundgängligt för ett rättssamhälle och ställs i kontrast till hur samhällen historiskt sett har fungerat och hur vissa samhällen eller delar av samhällen fortfarande organiseras. Medborgliga rättigheter och skyldigheter framstår som centrala för att människor ska kunna leva tryggt.⁴¹⁹

I inledningen till avsnittet om ”Renässans och reformation” beskrivs den nya synen på människan som individ. Rätten till ”att fritt njuta av livet” hävdas gentemot den kristna föreställningen om människan som i grunden syndfull.⁴²⁰ Rätten att fritt njuta av livet är underförstått ingen juridisk rättighet, utan en ny moralisk föreställning om människan och hennes roll i samhället. Läroboken

⁴¹⁷ ”3. Vad kan debatten säga om demokratin och den politiska debatten i Athen? Jämför med vår egen demokrati i västvärlden under 1900-talet. Kan det haft någon betydelse att kvinnorna var uteslutna? [...]4. [...] Kan en demokrati förtrycka andra stater? Kan en demokrati straffa eller förslava sina motståndare? Kan en demokrati agera maktpolitiskt rationellt? Försök att hitta paralleller att jämföra med i 1900-talets historia.” *Perspektiv*, 2017, s. 79. Källövningen finns inte i 2011 års upplaga.

⁴¹⁸ ”Ingen ska vare sig gynnas eller missgynnas. Alla medborgare ska ha lika rättigheter och skyldigheter under lagen. [...]Vad gör man då om man inte kan lita på lag och medborgerliga rättigheter? Jo, då får man söka sig till andra vägar att uppnå säkerhet för liv och lem, lösa sina problem eller förbättra sina villkor.” *Perspektiv*, 2017, s. 122.

⁴¹⁹ Det finns också tillfällen i boken när rättigheter inte relateras till medborgerliga eller demokratiska rättigheter, men däremot till samhällets organisering och andra typer av trygghetsskapande system. I kapitlet om medeltiden förekommer termen ”rätt” i sammanhang när samhällets organisering ska beskrivas, exempelvis ”rätten att bruka sin jord” eller ”rätten att ta ut skatt”. De livegnas förhållande till sin herre och roll i samhället framställs delvis genom vad de hade rätt till, och äganderätt framstår som en viktig rättighetsfråga. Rättigheter ramas inte in som en fråga om människovärde, universalism eller rättvisa, utan som en konsekvens av att människor tillhört en viss samhällsgrupp. *Perspektiv*, 2011, s. 82–84, *Perspektiv*, 2017, s. 86–88.

⁴²⁰ ”Istället hävdade de hennes [*människans, min ann.*] rätt att fritt njuta av livet på jorden och allsidigt förverkliga sina möjligheter. Renässanshumanisterna hyllade individens frihet och beundrade stora personligheter som var starka till kropp och själ.” *Perspektiv*, 2011, s. 131. *Perspektiv*, 2017, s. 139.

beskriver den nya synen på individen i termer av rättigheter och använder uttryck som ”förverkliga sina möjligheter” och ”frihet”. *Perspektiv* kopplar inte dessa termer till demokrati eller samhällsligt eller politiskt inflytande, utan till en filosofisk förståelse av människan som innehavare av ett egenvärde. Rättigheter som betecknande för något annat än konkreta juridiska eller medborgarliga rättigheter är centrala för beskrivningen av upplysningens politiska filosofi.⁴²¹ Denna ospecificerade typ av rättighet återkommer dock inte, utan rättigheter kopplade till just medborgarskap är de som fortsättningsvis tas upp.

Rätten till liv, frihet, egendom och att göra uppror mot en orättvis övermakt beskrivs som fyra ”naturliga rättigheter” som människor har gentemot staten. I källtextövningen till kapitlet om upplysningstiden och franska revolutionen får eleverna läsa den franska ”Deklarationen om människans och medborgarens rättigheter” från 1789. I övningsfrågorna är det källtextens demokratiska kvaliteter som sätts i förgrunden:

Deklarationen är det första dokument där en statsledning formulerar sådant som vi idag betraktar som demokratins grundvalar. Leta upp de ställen i dokumentet där följande grundprinciper upp: a) jämlikhet, b) frihet, rättssäkerhet och likhet inför lagen c) representation och inflytande d) maktindelning e) åsikts- och yttrandefrihet e) öppen och okorrumpad myndighetsutövning.⁴²²

Fokus ligger på rättighetsdeklarationen som konstitution, inte som ett människorättsdokument. Medan den till svenska översatta källtexten i läroboken använder begreppet ”människliga rättigheter”, använder läroboken begreppet ”de medborgarliga rättigheterna”. I den fjärde och sista frågan på källtexten uppmanas eleven att diskutera rättighetsinnehavaren.⁴²³ Lärobokens frågor

⁴²¹ ”De tänkte sig att samhället uppkommit som ett resultat av ett slags ursprungligt fördrag, där människorna lämnade ifrån sig makten till en stat mot att denna i gengäld förband sig att respektera vissa naturliga rättigheter. Oberoende av rang och stånd hade envar rätt till liv, frihet och egendom. Om en stat inte respekterade dessa rättigheter och därmed bröt mot samhällsfördraget hade människorna enligt den engelska filosofen John Locke en fjärde rättighet – rätten att göra uppror.” *Perspektiv* 2011, s. 192. *Perspektiv* 2017, s. 204.

⁴²² *Perspektiv*, 2011, s. 237. *Perspektiv*, 2017, s. 257.

⁴²³ ”En oklar punkt i deklarationen var huruvida de medborgarliga rättigheterna också omfattade kvinnor. Eftersom man och människa är samma ord på franska (homme) kunde dokumentet läsas som en deklamation om antingen människans eller mannens rättigheter. I praktiken var det tydligt att kvinnor inte sågs som fullvärdiga medborgare – de fick exempelvis ingen rösträtt. I protest skrevs flera alternativa deklamationer. Sök på »Marie Gouze« eller

fokuserar på medborgarskapet och rättigheter i kraft av att tillhöra en nationalstat. Mänskliga rättigheter konstrueras som medborgerliga rättigheter när den franska deklARATIONEN och Marie Gouzes (Olympe de Gouges⁴²⁴) motdeklARATION behandlas. I *Perspektiv* är källtextens universella anspråk bortvalt för de demokratiska och politiska kvalitéterna. Mänskliga rättigheter och det universella får dock mer plats i beskrivningen av den amerikanska revolutionen.

Upplysningens idéer men inte just naturliga eller medborgerliga rättigheter, beskrivs som viktiga för den amerikanska revolutionen. Under avsnittsrubrikerna »Alla människor är skapade lika« och »Den amerikanska revolutionens betydelse» beskrivs den nya amerikanska demokratin:

»Alla människor är skapade lika«

[...] Därför resulterade frigörelsen från England också i ett nytt politiskt system som präglades av för sin tid mycket långtgående demokrati och jämlikhet. I självständighetsförklaringen från 1776 ingick de berömda orden: »alla människor är skapade lika; av sin skapare har de utrustats med vissa oförytterliga rättigheter; ibland och bland dessa märks rätten till liv, frihet och strävan efter lycka«. ⁴²⁵

Läroboken signalerar att frasen »alla människor är skapade lika...» är något som eleverna redan känner till, eller bör känna till. Till skillnad från när läroboken behandlar den franska deklARATIONEN om de mänskliga rättigheterna är det inte främst rättigheternas demokratiska eller medborgerliga aspekter som lyfts fram. Den amerikanska självständighetsförklaringen framstår som en milstolpe för mänskliga rättigheter. Läroboken påpekar att det är formuleringen om universalism som gör mänskliga rättigheter så speciella:

När de amerikanska självständighetsivrarna formulerade sina mål uttryckte de sig allmängiltigt. Inte bara de själva hade rätt till frihet utan »alla människor«. ⁴²⁶

Det är mänskliga rättigheter som moralisk idé i sig, snarare än som politiska demokratiska rättigheter, som framhävs. Läroboken påpekar dock också att den

»Deklarationen om kvinnans och medborgarinnans rättigheter och jämför.« *Perspektiv* 2011, s. 237. *Perspektiv*, 2017, s. 257.

⁴²⁴ Läroboken använder namnet Marie Gouze istället för Olympe de Gouges. Det senare var det namn hon själv valt och skrev under. Den feministiska skrften om kvinnors rättigheter författade hon som respons på den franska deklARATIONEN.

⁴²⁵ *Perspektiv*, 2011, s. 197. *Perspektiv*, 2017, s. 209.

⁴²⁶ *Perspektiv*, 2011, s. 198. *Perspektiv*, 2017, s. 210.

amerikanska självständigheten förstärkte de vita kolonistörernas förtryck av urfolken.⁴²⁷ *Perspektiv* lämnar i avsnittet om den amerikanska revolutionen demokrati som huvudsakligt fokus och låter istället demokrati speglas genom idén om mänskliga rättigheter. *Perspektiv* låter förstå att ”alla människor är skapade lika” är en nyckelfras och förstärker därmed det associativa rättighetsspråket i boken. ”Allas lika värde” har förekommit tidigare i boken, och förekommer även senare i kronologin, men det är enbart i detta avsnitt det explicit knyts till en idé om mänskliga rättigheter.

Under den senare delen av 1900-talets historia skildras utveckling, eller brist på sådan, ofta i tillväxttermer. Frasen ”demokratiska rättigheter” används vid ett par tillfällen för att komplettera det ekonomiska perspektivet.⁴²⁸ När *Perspektiv* börjar närma sig senmodern tid blir detaljer i politisk representation, och framförallt rösträttens utbredning, ett mer framträdande tema. Vem som haft och inte haft rösträtt blir en markör för läroboken att visa på likheter och skillnader i det politiska läget genom tiderna. Det kommande avsnittet fortsätter på rösträttstemat.

Kvinnors ställning och medborgliga rättigheter

Kvinnors ojämlika ställning i samhället går som en röd tråd genom läroboken *Perspektiv*. I sakregistret syns det inte att kvinnors underordning i samhället är ett viktigt perspektiv: det finns sex poster för könsordning och könsmaktsordning från 2017 och tre poster för könsordning och två för könsroller i boken från år 2011, vilket kan jämföras med trettio respektive fyrtio hänvisningar till demokrati.⁴²⁹ Rösträtt har dock fler poster: fjorton i *Perspektiv* från 2017 och arton i upplagan från 2011. Hur kvinnors status såg ut i samhället behandlas

⁴²⁷ ”Att dessa [vita kolonistörer, min anmärkning] lade beslag på ursprungsbefolkningens mark och att även dessa enligt självständighetsförklaringens stolta ord borde tillerkännas mänskliga rättigheter var det inte många som tänkte på. Även inställningen till slaveriet var tvetydig.” *Perspektiv*, 2011, s. 197. *Perspektiv*, 2017, s. 209.

⁴²⁸ ”Den snabba tillväxten i Korea ägde rum under en auktoritär militärregim, med stark statlig kontroll över ekonomin och avsaknad av demokratiska rättigheter.” *Perspektiv*, 2011, s. 496. *Perspektiv*, 2017, s. 526. Eller ”Avsaknaden av demokratiska rättigheter och fri debatt förvärrade de ekonomiska problemen. Bakom den till synes stabila politiska ytan urholkades öststaternas förmåga att tillfredsställa medborgarnas krav och att utmana kapitalismen på den världspolitiska arenan.” *Perspektiv*, 2011, s. 497. *Perspektiv*, 2017, s. 527.

⁴²⁹ *Perspektiv*, 2011, s. 548, 549. *Perspektiv*, 2017, s. 596, 597.

också i flera av de stycken som rösträttsposterna hänvisar till. I förordet till *Perspektiv* från 2017 berättar författarna om att de valt att ge större utrymme åt ”den genushistoriska tråden” i den nyare upplagan.⁴³⁰ Överlag konstrueras kvinnors underordnade ställning som en fråga om brist på politiskt inflytande. I de fall då frågor om rösträtt är historiskt irrelevant, belyser boken istället kvinnors ställning i förhållande till andra typer av samhällslig ojämlikhet.

Könsroller tas upp redan i bokens första kapitel, *Forntiden*. Forntidens levnadssätt analyseras utifrån könsroller, makt, inflytande och resurstillgång.⁴³¹ Både jämställdhet och ekonomisk jämlikhet hamnar i förgrunden. Världens äldsta kända lagsamling, Hammurabis lag, beskrivs som en reflektion av ett mycket ojämnt och odemokratiskt samhälle.⁴³² I källtextövningen, som enbart förekommer i den senare upplagan av *Perspektiv*, får läsaren utvalda exempel på domar för olika brott ur Hammurabis lag. Av dem handlar sex av tio domar om hur män kompenseras för brott mot kvinnor. Kvinnors juridiska underordning hamnar i blickfånget för källövningen och juridiska rättigheter ställs mot dagens moraluppfattning.⁴³³ Vanja Lozic noterar i sin genomgång av kursplanerna i historia att ”klass” bytts ut mot social bakgrund, medan genus har ersatts av ”kön” i de senare kursplanerna.⁴³⁴ Att använda begreppet kön istället för genus skulle kunna ses som ett resultat av betoningen av det juridiska perspektivet i beskrivningen av icke-diskriminering.

I kapitlet om antiken diskuteras jämlikhet och jämställdhet i förhållande till den atenska demokratin och dess medborgerliga rättigheter. Kvinnors avsaknad av medborgerliga rättigheter beskrivs som en demokratisk brist och systematiskt förtryck av kvinnor sätts i relation till bristande medborgerliga rättigheter.⁴³⁵

⁴³⁰ *Perspektiv*, 2017, s. 4.

⁴³¹ *Perspektiv*, 2011, s. 36, *Perspektiv*, 2017, s. 36. Se t.ex. även sida 34 i både *Perspektiv* från 2017 och 2011. I den senare upplagan har underrubriken *Ett mindre jämlikt samhälle*, tagits bort *Perspektiv*, 2017, s. 36.

⁴³² ”Bestämmelserna är mycket stränga och speglar ett samhälle med stora klasskillnader. Den som skadade någon ur en förnäm familj fick hårt kroppsstraff, medan det räckte med en mindre bötessumma om skadan drabbade en vanlig bonde.” *Perspektiv*, 2011, s. 40, *Perspektiv*, 2017, s. 40.

⁴³³ *Perspektiv*, 2017, s. 40.

⁴³⁴ Lozic, Vanja, *Historieundervisningens utmaningar: historiedidaktik för 2000-talet*, Malmö universitet, Institutionen för Skolutveckling och ledarskap, andra upplagan, 2018. E-resurs.

⁴³⁵ ”Samtidigt får man inte glömma att större delen av befolkningen stod utanför demokratin. En sådan grupp var slavarna, som utgjorde en tredjedel av invånarna.[...]Också kvinnorna saknade alla medborgerliga rättigheter.[...] Det rädde kvinnounderskott och mycket talar för

Avsaknaden av kvinnors deltagande i det offentliga atenska samhällslivet beskrivs genom bland annat att en kvinna som utgjorde ett av mycket få kända undantag lyfts fram. Ojämligheten mellan kvinnor och män, atenare och invandrare, slavar och fria markeras.⁴³⁶ I frågorna till texten ombeds läsaren reflektera över brister i den atenska demokratin ”utifrån vår tids synsätt”.⁴³⁷ Kvinnors underordning sätts både genom explicit rättighetsterminologi och associativt rättighetsspråk i relation till medborgerliga rättigheter och används för att problematisera föreställningar om både den antika demokratin och demokrati idag, också fortsättningsvis i andra delar av boken.

Läroboken lyfter också fram att kvinnor själva har utmanat föreställningar om demokrati. När *Perspektiv* börjar närma sig senmodern tid blir detaljer om politisk representation, och framförallt rösträttens utbredning, ett mer framträdande tema. Rösträtt och representation i förhållande till kvinnors status blir ett sätt för läroboken att visa på likheter och skillnader i det politiska läget genom tiderna. I kapitlet om den franska revolutionen ställer läroboken deklARATIONEN om de mänskliga rättigheterna mot det bristande medborgerliga rättigheterna för kvinnor:

Med tanke på den högtidliga förklaringen att alla människor är födda lika och har samma rättigheter kunde man vänta sig att det är kvinnorna skulle få bli fullvärdiga medborgare i det nya samhället. [...] En av de mest aktiva [kvinnorna], Marie Gouze, [...], skrev en deklARATION om kvinnans rättigheter, där hon krävde jämlikhet i alla medborgerliga frågor. [...] Men att ge kvinnorna rösträtt och valbarhet, rätt till utbildning och ekonomisk myndighet var något som herrarna i nationalförsamlingen aldrig på allvar övervägde.⁴³⁸

Läroboken lyfter fram diskussionen om rättigheter för kvinnor som en viktig politisk fråga, och ställer den i relation till den franska deklARATIONEN. Marie Gouze (Olympe de Gouges) återkommer också i källövningen till kapitlet. I källtextövningen till kapitlet om upplysningstiden och franska revolutionen får

att detta berodde på undernäring och hög dödlighet bland kvinnor, ett resultat av systematiskt förtryck och nedvärdering som de var utsatta för under i den grekiska kulturen.” *Perspektiv*, 2011, s. 52, *Perspektiv*, 2017, s. 56.

⁴³⁶ *Perspektiv*, 2011, s. 56, *Perspektiv*, 2017, s. 60.

⁴³⁷ *Perspektiv*, 2011, s. 56, *Perspektiv*, 2017, s. 60.

⁴³⁸ *Perspektiv*, 2011, s. 203, *Perspektiv*, 2017, s. 215. Namnet Marie Gouze används i läroboken, medan jag fortsätter att benämna henne Olympe de Gouges.

eleverna läsa den franska Deklarationen om människans och medborgarens rättigheter från 1789. Det är, vilket jag konstaterade i avsnittet om demokrati och rättigheter, källtextens demokratiska kvaliteter som sätts i förgrunden i frågorna till källtexten. Trots att det i lärobokens återgivning av källtexten står ”mänskliga rättigheter”, används i läroboken uttrycket ”de medborgerliga rättigheterna”. I den övning där eleven uppmanas att diskutera rättighetsinnehavaren är det just kvinnors ställning som står i fokus:

En oklar punkt i deklARATIONEN var huruvida de medborgerliga rättigheterna också omfattade kvinnor. Eftersom man och människa är samma ord på franska (homme) kunde dokumentet läsas som en deklARATION om antingen människans eller mannens rättigheter. I praktiken var det tydligt att kvinnor inte sågs som fullvärdiga medborgare – de fick exempelvis ingen rösträtt. I protest skrevs flera alternativa deklARATIONER. Sök på »Marie Gouze« eller »Deklarationen om kvinnans och medborgarinnans rättigheter och jämför«. ⁴³⁹

Lärobokens frågor fokuserar på huruvida den franska deklARATIONEN faktiskt innebar att kvinnor fick fler rättigheter. Den lyfter fram rösträtten som ett exempel på kvinnors underordning och bristande rättigheter i förhållande till deras status som medborgare.⁴⁴⁰ Kvinnors egen kamp för sina medborgerliga rättigheter och särskilt rösträtt är ett viktigt tema från 1700-talet och framåt i *Perspektiv*. Flera kvinnliga förkämpar kvinnors rättigheter porträtteras, och genom det också vilka områden i samhället som inte varit tillgängliga för kvinnor på samma villkor som män.⁴⁴¹

I andra delar av boken, exempelvis när svenska förhållanden för kvinnor avhandlas, menar jag att det associativa rättighetspråket inte kan kopplas till demokrati eller medborgarskap. I underkapitlet om feodalism finns en helsidas faktaruta som behandlar ”Kön och kloster” i Sverige.⁴⁴² Texten ställer frågan om

⁴³⁹ *Perspektiv*, 2011, s. 237. *Perspektiv*, 2017, s. 257.

⁴⁴⁰ Inom samma kapitel tillägnas Mary Wollstonecraft en faktaruta där hennes liv och politiska åsikter beskrivs. ”1700-talets rika flod av upplysnings- och stridsskrifter hade öppnat en arena för kvinnorna att göra sig hörda i samhällsdebatten. Nu trädde flera kvinnor fram, som kan beskrivas som feministiska pionjärgestalter. Den kanske mest betydande av dem var Mary Wollstonecraft.” *Perspektiv*, 2017, s. 206.

⁴⁴¹ Förutom de Gouges och Wollstonecraft porträtteras Elin Wägner och mindre kända kvinnor som Sveriges första kvinnliga organist och telegrafist Elfrida André, den första svenska kvinnliga professorn Sonja Kovalevsky med flera.

⁴⁴² *Perspektiv*, 2011, s. 87, *Perspektiv*, 2017, s. 91.

vad det innebar för kvinnors frihet, makt och inflytande att bli satta i kloster.⁴⁴³ I frågorna till underkapitlet får läsaren reflektera ytterligare över kvinnornas bristande möjlighet till självbestämmande under medeltiden.⁴⁴⁴ Kvinnors möjligheter till självbestämmanderätt och autonomi vävs in som en viktig historisk fråga. Till skillnad från i stycket om antiken omtalas inte det bristande inflytandet i samhälle i termer av bristande medborgerliga rättigheter. Frihet, makt, inflytande och underordning kan här förstås som ett sätt att tala om kvinnors rätt till autonomi när det handlar om svensk medeltid.

Båda upplagorna innehåller ett helt avsnitt som berättar om det patriarkala samhällets syn på kvinnor. Kapitlet *Lika rättigheter – också för kvinnor?* sträcker sig över fyra uppslag i den äldre upplagan och fem uppslag i den nyare. Tilläggen handlar om 1800-talets diskussioner om kvinnors ställning i kulturen och följer ”enförsörjaridealet” framåt in på 1960-talet.⁴⁴⁵ I den tidigare versionen av ingressen ramas texten av en hänvisning till kvinnors rättigheter som mänskliga rättigheter:

Upplysningsfilosofins tankar om allas lika värde väckte frågan varför samhället behandlade människor olika, och kritiken riktades mot slaveri, livegenskap och ståndsprivilegier. [...] Borde inte parollerna om frihet och jämlikhet och kraven på lika mänskliga och medborgerliga rättigheter också gälla kvinnorna?⁴⁴⁶

I den äldre upplagan sker både en explicit hänvisning till mänskliga rättigheter och till medborgerliga rättigheter. I *Perspektiv* från 2017 har den sista meningen i ingressen förkortats: ”Borde inte kraven på lika medborgerliga rättigheter också gälla kvinnorna?”⁴⁴⁷ Den första meningen hänvisar, liksom i 2011 års version, till allas lika värde. I den tidigare utgåvan stärkte citatet det associativa rättighetsspråket i boken, då den sista meningen ekade av de tidigare kapitlen om

⁴⁴³ ”Vad tyckte då döttrarna själva om att i kloster? Det vet vi mycket litet om, enligt tidens synsätt var det fadern som beslutade vad han skulle göra med sina döttrar. Samtidigt erbjöd klosterlivet ingen frihet. Tidigare hade fadern varit deras målsman, nu underordnades de istället klostret och abbedissan.” *Perspektiv*, 2011, s.87, *Perspektiv*, 2017, s. 91.

⁴⁴⁴ ”I rutan Kön och kloster berättas om Svantepolk Knutsson som skänkte två döttrar till Vreta kloster. Försök att sätta dig in i döttrarnas situation. Hur såg de på att bli bortskänkta? Hade de någon möjlighet att påverka beslutet?” *Perspektiv*, 2011, s. 89, *Perspektiv*, 2017, s. 93.

⁴⁴⁵ *Perspektiv*, 2017, s. 296–305.

⁴⁴⁶ *Perspektiv*, 2011, s. 276.

⁴⁴⁷ *Perspektiv*, 2017, s. 296.

den franska deklARATIONENS. I den nyare utgåvan kopplas rättighetsspråket tydligare till medborgarskap och medborgerliga rättigheter.

I ett stycke om den internationella kampen för kvinnlig rösträtt, som inte finns i 2011 års upplaga, beskrivs demokratiseringskraven som en kamp för människovärdet. I 2011 års version nämns suffragetterna enbart i en bildtext till ett fotografi av suffragetter på en hästdroska.⁴⁴⁸ I 2017 års version finns ett helt nytt uppslag om suffragetterna. Rubrikerna har ändrats från ”En utvidgad rösträtt” till ”en utvidgad rösträtt för män...” för att i 2017 års version på nästa sida följas av ”...och kvinnor?” Bilden på hästdroskan med tillhörande text är identisk, men rubriken ”...och kvinnor?” med tillhörande text har alltså lagts till.⁴⁴⁹ I 2017 års version upprepas fraserna ”lika rättigheter” och ”människors lika värde och rättigheter” i det tillagda stycket om rösträtt och skapar en hänvisning till den moraliska dimensionen av rättigheter. Rösträtten, och särskilt kvinnlig rösträtt, agerar som markör för kvinnors ställning och används för att problematisera demokrati.⁴⁵⁰ Även i det kapitel som behandlar Sverige under samma tid får kvinnors rösträtt mer uppmärksamhet.⁴⁵¹ Bokens fokus på rösträttsfrågan och kvinnors ställning stärker det associativa rättighetsspråket. Kvinnors (avsaknad av) rättigheter och möjligheter återkommer genom hela läroboken. Det blir dock mer sällsynt i den senare delen av kronologin, när

⁴⁴⁸ *Perspektiv*, 2011, s. 301.

⁴⁴⁹ ”När rösträttsfrågan växte sig stark i Europa under 1800-talet gällde den främst männens rösträtt. [...] Så småningom växte sig emellertid kraven på lika rättigheter också för kvinnor allt starkare. [...] Med tiden insåg åtminstone socialister och liberaler att principen om alla människors lika värde och rättigheter också måste gälla kvinnorna.” *Perspektiv*, 2017, s. 323.

⁴⁵⁰ Ytterligare exempel på hur rösträtt skildras som en könsfråga kan ses i en jämförelse mellan 2011 och 2017 års beskrivning av demokratins utbredning efter första världskriget. Jämför ”Omkring 1920 var nästan alla länder parlamentariska demokratier, ofta som ett resultat av starka folkliga påtryckningar i samband med krigsslutet.” *Perspektiv*, 2011, s. 324–325 med ”Under kriget hade alla människor fått offra sig, såväl männen på slagfältet, som kvinnorna på hemmfronten. Detta gav extra eftertryck åt kraven på allmän och lika rösträtt.” *Perspektiv*, 2017, s. 347. I båda upplagorna finns i kapitlet ”Kallt krig och kolonial frigörelse” 2011, s. 459. *Perspektiv* 2017, s. 489.

⁴⁵¹ Det syns exempelvis i frågorna till frågorna i underkapitlet ”Det demokratiska genombrottet”. Där ska läsaren utifrån texten kunna svara på bland annat följande frågor: 5. Kraven på kvinnlig rösträtt var viktigare inom medelklassen än arbetarklassen. Hur kunde detta komma sig? [...] 9. Hösten 1918 beslutade riksdagen om allmän och lika rösträtt för män och kvinnor. Tidigare hade detta varit omöjligt att genomföra eftersom högern och första kammaren gick emot. Varför gick det nu? [...] 11. Rösträttsfrågan följde på dubbla frontlinjer efter klass och kön. Vad innebar detta? Analysera hur de viktigaste politiska krafterna positionerade sig utifrån de två dimensionerna och hur det förändrades över tid.” *Perspektiv* 2017, s. 375. I *Perspektiv* från 2011 finns de två första frågorna med. Fråga 11 tillkom efter 2011 års upplaga.

kvinnors formella demokratiska deltagande inte längre är en fråga. Kvinnors politiska inflytande som en viktig rättighetsfråga framträder starkare i 2017 års upplaga, vilket också sammanflätningen av klass, kön och etnicitet/ras gör. Kvinnors ställning och såväl associativt rättighetsspråk som rättighetsterminologi används dock i båda upplagorna av boken för att problematisera idéer om demokrati och makt.

Minoriteters ställning, religionsfrihet och tolerans

Religiösa minoriteters ställning är ett genomgående tema i lärobokens första del. Redan i inledningen motiveras eleven att läsa historia för att kunna förstå varför folkmordet på judar i Europa skedde och därmed kunna förhindra att något liknande ska kunna ske igen.⁴⁵² Massmord på religiösa avvikare, förföljelser, tvångskristnande av judar och muslimer och religiös intolerans är ett genomgående tema i de tre kapitlen som sträcker sig från tidigt tusental till 1700-tal. I de delar som rör senmodern tid och 1900-tal tas samernas ställning upp och steriliseringslagarna behandlas i en övning i 2017 års upplaga.

Religionsfrihet formuleras i termer av friheter eller tolerans. I den tidigare upplagan av *Perspektiv* avhandlas villkoren för religiösa grupper i den arabiska världen i avsnittet *Konstantinopel och arabvärlden*.⁴⁵³ I den senare upplagan av *Perspektiv* är stycket om förföljelse av judar i det kristna Västeuropa borttaget. Det är utbytt mot ett stycke om kontakten med Kina.⁴⁵⁴ Religiösa minoriteter och (bristen på) religiös tolerans är dock fortfarande ett framträdande tema i 2017 års version. Förföljelser av religiösa oliktankande beskrivs som vanligt över hela Europa.⁴⁵⁵ Religions- eller trosfrihet ges även stort utrymme när *Perspektiv* kommer till reformationen och upplysningstiden. I avsnittet om reformationen problematiseras bilden av att religions- eller trosfriheten handlade individen.

⁴⁵² *Perspektiv*, 2011, s. 7–13, *Perspektiv*, 2017, s. 9–15.

⁴⁵³ ”Av stor betydelse för arabernas roll som kulturfolk var också deras religiösa tolerans. Även om muslimerna strävade efter att utbreda sin lära fick de underkuvade folken ofta behålla sin tro. När judarna under medeltiden förföljdes i det kristna Västeuropa kunde de finna en fristad i arabländerna. Både kristna och judar måste dock betala särskilda skatter som muslimerna var fria från.” *Perspektiv*, 2011, s. 80.

⁴⁵⁴ *Perspektiv*, 2017, s. 84–85.

⁴⁵⁵ Se t.ex. *Perspektiv*, 2011, s. 104 och 136 och *Perspektiv*, 2017, s. 108 och 144, *Perspektiv*, 2011, s. 146, *Perspektiv*, 2017, s. 157

Istället betonas religionens politiska roll.⁴⁵⁶ Religionsfrihetens historia, att kunna välja och utöva sin religion, konstrueras som en komplex process, där läroboken visar att religionsfrihet inte alls var vad vi kanske avser med rättigheter idag.

Yttrandefrihet definieras inte men framställs som viktig för samhällsutvecklingen och även för religionsfriheten. Yttrandefrihet och religionsfrihet konstrueras som en typ av medborgerliga friheter som vissa grupper kunde åtnjuta på vissa platser i världen.⁴⁵⁷

Tolerans gentemot religiösa minoriteter konstrueras explicit som en fråga om mänskliga rättigheter när boken går in på den franska upplysningen och Voltaire presenteras. I en bildtext står det: ”Francois de Voltaire kämpade hela sitt liv mot fördomar, för yttrandefrihet och mänskliga rättigheter [...]”⁴⁵⁸ Yttrandefrihet lyfts fram separat från mänskliga rättigheter, och i ett stycke betonas återigen religiös tolerans ihop med yttrandefrihet:

Den franska filosofen Voltaire gick till storms mot det föregående århundradets religiösa renlärighet och pläderande för tolerans. Man måste kritisera åsikter man tycker illa om, men lika ståndaktigt måste man försvara rätten att föra fram dessa åsikter.⁴⁵⁹

Religiös tolerans och rätten att föra fram åsikter är centralt i kapitlet om den europeiska upplysningen, och knyts explicit till mänskliga rättigheter i bildtexten om Voltaire. I övrigt specificeras inte mänskliga rättigheter. I texterna om den franska förklaringen betonas inte dess universella rättighetsanspråk, utan det

⁴⁵⁶ ”Med religionsfreden i Augsburg 1555 kom kejsaren och furstarna överens om att både riktningarna [katolicism och protestantism, min anm.] skulle likaberättigade. Det betydde dock ingen trosfrihet för den enskilde, utan varje furste fick bestämma vilken kyrka hans undersåtar skulle tillhöra.” *Perspektiv*, 2011, s. 135, *Perspektiv*, 2017, s. 143.

⁴⁵⁷ I en källtextövning får t.ex. eleven jämföra en lagtext från 1600-talet och en från 1700-talet och jämföra utvecklingen av svensk religionsfrihet för personer som hade en annan än kristen bakgrund i *Perspektiv* från 2011, s. 238. I frågorna knyter man an till religiösa minoriteters status och vilka möjligheter att utöva eller välja sin livsåskådning människor haft. I den sista frågan i källtextövningen uppmanas elever att dra paralleller till idag. Trots att källtexten belyser hur etnicitet och religion interagerade på ett djupt diskriminerande vis, sätter inte övningen ljuset på att judar idag är en nationell minoritet. I den nyare upplagan är hela källtextövningen utbytt mot en källövning om Gustav III och historiebruk, se *Perspektiv*, 2017, s. 258.

⁴⁵⁸ *Perspektiv*, 2011, s. 191. *Perspektiv*, 2017, s. 203.

⁴⁵⁹ *Perspektiv*, 2011, s. 192. *Perspektiv*, 2017, s. 204.

demokratiska och medborgerliga anspråket på politiskt inflytande. Mänskliga rättigheter blir här en symbol för yttrandefrihet, tolerans och religionsfrihet.

Efter kapitlen om renässansen och upplysningen försvinner dock religiösa minoriteter som centralt tema. Det berörs igen när kronologin börjar närma sig andra världskriget och Förintelsen.⁴⁶⁰ Antisemitism har inte tidigare varit ett särskilt tema i boken, även om boken tar upp förföljelser av judar redan tidigt i kronologin.⁴⁶¹ I kapitlet *Förintelsen* skildras förskedet till Förintelsen och antisemitism beskrivs som utbrett och vanligt sedan långt tillbaka:

Hatet mot judar har djupa rötter i europeisk historia. Ursprungligen hade det en religiös bakgrund. [...] I Väst Europa förbättrades däremot situationen för judarna under 1800-talet, då den franska revolutionens idéer om tolerans och jämlikhet spred sig i allt fler länder. Judarna fick rätt att på lika villkor som andra medborgare delta i samhällslivet [...].⁴⁶²

Liksom i fallet med religiös tolerans gällande andra religiösa minoriteter beskrivs upplysningen som en samhällelig rörelse bort från antisemitism. ”Idéer” om tolerans och jämlikhet kopplas till medborgarskap ”på lika villkor”. Fråntagandet av medborgerliga rättigheter beskrivs som inledningen till Förintelsen.⁴⁶³ Kapitlet fortsätter med att skildra folkmordets olika faser, hur det kunde genomföras och psykologiska teorier för att förklara hur förövarnas handlingar. Utöver de direkta politiska orsakerna och psykologiska förklaringar anges samhälleligt normförfall:

Inför den pågående slakten längs fronterna tycktes alla idéer om människolivets okränkbarhet förlora sin mening och mörka sidor av den mänskliga naturen, som vanligtvis hålls på plats av samhällets normer, fick fritt spelrum.⁴⁶⁴

Människolivets okränkbarhet kan förstås som en direkt referens till portalparagrafen i läroplanen och till den moraliska dimensionen av det associativa rättighetspråket. I ett senare avsnitt om Sverige under kriget beskrivs

⁴⁶⁰ Det finns ett rikt svenskt forskningsfält kring undervisning om Förintelsen i historieämnet. Se publikationer av exempelvis Niklas Ammert, Ylva Wibaeus och Anna Johansson Harrie för att nämna ett fåtal forskare inom fältet.

⁴⁶¹ T.ex. sida 100 respektive 104 i *Perspektiv* från 2011 respektive 2017.

⁴⁶² *Perspektiv* 2011, s. 402–403. *Perspektiv*, 2017, s. 428–429.

⁴⁶³ *Perspektiv*, 2011, s. 403. *Perspektiv*, 2017, s. 429.

⁴⁶⁴ *Perspektiv*, 2011, s. 408. *Perspektiv*, 2017, s. 437.

den svenska hållningen till judiska flyktingar på ett kritiskt vis.⁴⁶⁵ Beskrivningen av Förintelsen ramas in av ett associativt rättighetspråk, kopplat till diskriminerande lagstiftning och kränkningar av människovärde. I den analysdel i *Perspektiv* från 2017 som tar upp de svenska steriliseringslagarna finner vi dock det starkaste uttrycket av människorättspråk i hela boken.⁴⁶⁶ Lagstiftningen ”[gav utlopp för] fördomar och förakt för svaga och utsatta människor i samhället”.⁴⁶⁷ Romerna som minoritet står inte i centrum för analysen, men i en bildtext beskrivs romer som en grupp särskilt utsatt för övergrepp och rasism. Människosynen och de värderingar som steriliseringslagarna gav uttryck för är det som står i centrum i texten:

På så vis gav steriliseringspolitiken uttryck för ett förakt för svaghet en människosyn där alla inte har samma värde och det är samhällets intresse på ett hänsynslöst och maktfullkomligt sätt kränker individen.⁴⁶⁸

En annons för mejeriprodukter från tiden får exemplifiera hur utbredd denna rasistiska och svaghetsföraktande människosyn var:

Steriliseringslagarna var uttryck för en människosyn där bara »A-människorna« tillerkändes fulla mänskliga och medborgerliga rättigheter. Här dyker synsättet upp till och med i mjölkreklamen.⁴⁶⁹

En människosyn där alla inte ”har samma värde” och ett samhälle där inte alla erkänns ”fulla mänskliga och medborgerliga rättigheter” konstrueras som oacceptabelt. På uppslaget konnoterar ”människovärde” mänskliga rättigheter som värden och immateriellt erkännande, medan medborgerliga rättigheter skapar en association till de mer konkreta villkoren i samhället.

Ytterligare en svensk folkgrupps rättighetssituation tas upp. Samernas ställning i Sverige beskrivs i termer av innehav och fråntagande av rättigheter i en faktaruta med rubriken ”Lapp ska va lapp”.⁴⁷⁰ Vilka rättigheter, förutom äganderätten, som

⁴⁶⁵ *Perspektiv*, 2011, s. 426. *Perspektiv*, 2017, s. 452.

⁴⁶⁶ *Perspektiv*, 2017, s. 458–459. Motsvarande text finns inte i 2011 års upplaga.

⁴⁶⁷ *Perspektiv*, 2017, s. 458.

⁴⁶⁸ *Ibid.*, s. 459.

⁴⁶⁹ *Ibid.*

⁴⁷⁰ ”Från medeltiden krävde staten skatt från samerna senare tvingades de överge sin religion.

Ändå hade de länge en rätt stark ställning. [...] Äganderätten erkändes av staten och de lokala

det handlar om specificeras inte. I faktarutan görs ett hopp till nutid, något som *Perspektiv* i övrigt sällan gör:

Dessa [småbrukare, fiskare och arbetare] förlorade sina rättigheter som samer, bland annat rätten att jaga och fiska på fjället. Idag finns ca 20 000 samer i Sverige, varav ca 2000 lever på renskötsel. Samernas rätt till sina marker är alltjämt oklar. Sverige är ett av de länder som inte skrivit på FN:s stadga om ursprungsbefolkningarnas rättigheter.⁴⁷¹

I stycket är de förlorade rättigheterna centrala för att vi ska förstå samernas situation. Stycket förankrar också det historiska narrativet kring raspolitik i samtidens mänskliga rättigheter. Att läroboken använder termen ”stadga” om deklarationen om ursprungsfolkens rättigheter gör det visserligen något svårare att veta vilket dokument som avses, men den explicita rättighetsterminologin skapar oavsett en tydlig länk mellan mänskliga rättigheter och minoriteters ställning i samhället.

Den mer sentida raspolitiken i USA ramar dock inte in på samma sätt, vilket jag beskriver i avsnittet om slaveri och rasdiskriminering. Minoriteter och deras ställning blir ett mindre framträdande tema allteftersom kronologin närmar sig nutid. I kapitlet ”Världen efter 1989” ligger tyngdpunkten på den demokratiska utvecklingen i världen efter Sovjets upplösning. Det inleds med en kort beskrivning av kriget i Jugoslavien och varför det bröt ut, samt den etniska rensning som ägde rum:

Genom etnisk rensning – terror, massmord och folkfördrivning – försökte arméer från de olika folkgrupperna ta kontroll över så stora landområden som möjligt. Den värsta tragedin inträffade i staden Srebrenica, en muslimsk enklav mitt i ett serbiskt kontrollerat område. [...] ⁴⁷²

Förloppet eller de olika händelserna beskrivs inte i termer av människorättskränkningar, trots att massakern i Srebrenica är internationellt

domstolarna, där många av ledamöterna var samer. Men under 1800-talet undergrävdes deras rättigheter. [...]” *Perspektiv*, 2011, s. 416. *Perspektiv*, 2017, s. 442.

⁴⁷¹ *Perspektiv*, 2011, s. 416. *Perspektiv*, 2017, s. 442.

⁴⁷² Stycket fortsätter: ”I juni 1995 gick den bosnisk-serbiska armén under ledning av Ratko Mladic in i staden och mördade alla muslimska män och pojkar över 13 år, sammanlagt över 8000 människor. Efter massakern i Srebrenica genomförde NATO flygbombningar mot serbiska mål för att få ett slut på kriget.” *Perspektiv*, 2011, s. 535, *Perspektiv*, 2017, s. 566.

erkänd som folkmord och brott mot mänskligheten. I 2017 års upplaga av *Perspektiv* återkommer minoriteters ställning i relation till etnisk rensning på bokens sista sidor.⁴⁷³ Boken exemplifierar med Turkiets folkmord på armenier och assyrier, den israeliska fördrivningen av araber, fördrivning av judar från ”arabvärlden”, samt etnisk rensning av shia, sunni och kristna i Irak och Syrien. Etnisk rensning, folkmord och folkfördrivningar omnämns inte i termer av rättigheter eller kränkningar av rättigheter. Jag vill argumentera för att ”lika (eller samma) värde” utgör en nyckelfras i det associativa rättighetspråket i boken. Lika värde implicerar en universalism kopplad till mänskliga rättigheter, medan lika rättigheter snarare bör förstås i sammanhanget medborgerliga rättigheter.

Slaveri, kolonialism och människovärde

Slaveri är ett bärande tema i beskrivningen av kolonialismen av Amerika, men är också närvarande redan i beskrivningen av de antika och feodala samhällena. Slaveri och slavhandel har fyra hänvisningar i sakregistret i *Perspektiv* från 2017 och sju från 2011.⁴⁷⁴ Boken igenom återkommer slaveri som och konstrueras i vissa delar av kronologin som en medborgarrättsfråga. I de delar som rör den transatlantiska slavhandeln skapas en association till mänskliga rättigheter och dagens folkrättsliga system.

I *Perspektiv*s skildring av samhällets organisering i det antika Grekland, beskrivs slaveri som en fråga om avsaknad av medborgerliga rättigheter.⁴⁷⁵ Trots att (de manliga?) slavarnas lott ibland kunde vara bättre än de ”fria” kvinnornas, framstår den strukturella aspekten av underordning som den viktiga – avsaknad av medborgarskap och de rättigheter som kommer med medborgarskapet.

Det framgår inte helt tydligt om det fanns etniska aspekter av slaveriet under antiken, annat än att slavar i Rom kunde vara greker. Slaveriets rasistiska logik

⁴⁷³ “[...] mångfalden av religioner och etniska grupper har visat sig svår att hantera. Det värsta uttrycket för detta i både Mellanöstern och Balkan är vad som brukar kallas etnisk rensning.” Denna del finns inte i *Perspektiv* från 2011. 2017, s. 590.

⁴⁷⁴ *Perspektiv*, 2011, s. 549, *Perspektiv*, 2017, s. 597.

⁴⁷⁵ ”Samtidigt får man inte glömma att större delen av befolkningen stod utanför demokratin. En sådan grupp var slavarna, som utgjorde en tredjedel av invånarna. De flesta av dem arbetade i hushållen och hantverket, andra i gruvorna och jordbruket. Men några kunde också inneha betydelsefulla poster, exempelvis som skrivare. Också kvinnorna saknade alla medborgerliga rättigheter.” *Perspektiv*, 2011, s. 52, *Perspektiv*, 2017, s. 56. Se också *Perspektiv*, 2011, s. 64, *Perspektiv*, 2017, s. 68.

diskuteras dock i övriga delar av boken där slaveri bildar ett tema. Kapitlet *Nya tider, nya världar* inleds med Columbus upptäckt av Amerika. Båda upplagorna ägnar en helsidas faktaruta åt ”Människorätsdebatten i Valladolid.”⁴⁷⁶

En missionär [...] hade rapporterat att de spanska erövrarna begick fruktansvärda grymheter mot ursprungsbefolkningen i Amerika. [...] Men i grund och botten handlade debatten i Valladolid om urinvånarnas människovärde. På medeltiden hade idén utvecklats, att det fanns mänskliga rättigheter till liv, lem och säkerhet. Men det var rättigheter givna av Gud. Vilka rättigheter hade detta okända, gudlösa folk, som inte ens nämndes i Bibeln? Var indianerna ens fullt ut människor? [...] Det blev inledningen till 350 års slavhandel över Atlanten, ett av historiens stora brott mot mänskligheten.⁴⁷⁷

Faktarutan lyfter fram att den hänsynslösa behandlingen av ursprungsbefolkningen inte försiggick helt utan reaktioner. Läroboken lyfter fram att debatten i dåtidens rättsväsende handlade om de erövrade folkens människovärde. Människovärde knyts till mänskliga rättigheter och till en faktisk praktik där man diskuterade hur människor skulle behandlas utifrån en förståelse av just deras mänsklighet. Läroboken adresserar att mänsklighet och människovärde, och därmed mänskliga rättigheter grundade sig i en religiös världsbild. Faktarutan benämner slavhandeln som ”brott mot mänskligheten”, vilket är ett brott i dagens internationella straffrätt. *Perspektiv* kopplar här på samtidens språk för att benämna och lagföra en viss typ av människorättskränkningar. Både den juridiska aspekten och det associativa rättighetsspråkets moraliska dimensioner finns närvarande den direkta hänvisningen till dagens internationella juridiska system och genom hänvisningar till tankar om en gemensam mänsklighet och rättigheter i kraft av den gemensamma mänskligheten.

I avsnittet ”Europa upptäcker världen” utvecklar *Perspektiv* från 2017 de katastrofala följderna av européernas kolonisering av Amerika och hur utrotningen av den inhemska befolkningen hängde ihop med slavhandeln från Afrika till Amerika.⁴⁷⁸ Den tidigare upplagan från 2011 fokuserar på att problematisera erövringsnarrativet, och därmed en föreställning om europeisk

⁴⁷⁶ *Perspektiv*, 2011, s. 126, *Perspektiv*, 2017, s. 134.

⁴⁷⁷ *Perspektiv*, 2017, s. 134.

⁴⁷⁸ *Ibid.*, 2017, s. 135.

överlägsenhet, genom att bland annat diskutera teorier om teknologi och självförsörjning.⁴⁷⁹ Den senare upplagan lägger mer fokus på de kulturer som utrotades och lidandet för urbefolkningen, genom exempelvis en extra faktaruta om de amerikanska högkulturerna och tillägg om sjukdomar och koloniseringen av andra världsdelar.⁴⁸⁰ Den senare upplagan går också in mer i detalj på hur tvångsarbete och sjukdomar var en del av utrotningen av urbefolkningen.⁴⁸¹ Trots att mänskliga rättigheter inte explicit nämns igen, har faktarutan ramat in slaveri och den europeiska erövringen som kränkningar av mänskliga rättigheter. Intressant att notera är att mycket få elever i en transnationell studie från år 2020 pekade ut kolonialismen som en människorättskränkning och brott mot mänskligheten.⁴⁸²

Perspektiv återvänder till temat slaveri och tvångsarbete när den transatlantiska slavhandeln skildras i kapitlet ”Imperialismens epok”. Vi är då framme vid 1600- och 1700-tal. I underkapitlet ”Afrika under slavhandeln” behandlas främst 1700-talets slavhandel. En mörk bild av ett av människor överfullt lastutrymme, tecknad av en brittisk sjöofficer, täcker övre delen av sidan.⁴⁸³

Slavhandeln framstår idag som ett av världshistoriens värsta övergrepp. Hur kunde man utveckla ett så grymt system? En orsak var att det inte var nytt [...] den enda förloraren var egentligen slaven.⁴⁸⁴

Övergreppet slaveri beskrivs som systemiskt snarare än som individuella handlingar. I 2017 års version av texten finns ett tillägg: ”Hur slaven blev slav undvek man helst att fundera över.”⁴⁸⁵ Den rasistiska logiken vävs här inte ihop med den ekonomiska, utan det är först senare, när 1800-talets raslära beskrivs, som rasism explicit beskrivs som en möjliggörande kraft i slavhandeln. I de första frågorna till kapitlet ”Världen binds samman” uppmanas läsaren att diskutera och undersöka olika aspekter och konsekvenser av slavhandeln: ”Diskutera den atlantiska slavhandeln. Varför förbjöds den inte? [...]”⁴⁸⁶ I frågorna belyser

⁴⁷⁹ *Perspektiv*, 2011, s. 124–125.

⁴⁸⁰ *Perspektiv*, 2017, s. 133.

⁴⁸¹ Eller ”arbeta som livegna”. *Ibid.*, 2017, s. 134–135.

⁴⁸² Nolgård et al, 2020.

⁴⁸³ *Perspektiv*, 2011, s. 184, *Perspektiv*, 2017, s. 196.

⁴⁸⁴ *Perspektiv*, 2011, s. 184–185, *Perspektiv*, 2017, s. 196–197.

⁴⁸⁵ *Perspektiv*, 2017, s. 197.

⁴⁸⁶ *Ibid.*, 2017, s. 189.

boken också könsaspekterna av kolonisation och slavhandeln. I 2017 års upplaga uppmanas läsaren att diskutera hur ras och kön griper in i olika makthierarkier.⁴⁸⁷ Att rasbiologiska termer är uttryck för både en könsordning och en rasistisk ordning blir tydligare i upplagan från 2017.

Revolutionen på Haiti är en av få händelser i *Perspektiv* där mänskliga rättigheter, inte medborgerliga, beskrivs som startskottet för utvecklingen. Det nytillkomna underkapitlet ”Revolutionsvägen fortsätter: Haiti och Latinamerika” beskriver hur den franska revolutionens idéer gav upphov till en framgångsrik revolution på Haiti.⁴⁸⁸ Revolutionen beskrivs som ”spektakulär” i förhållande till de uppror och revolutioner som pågick runt om i världen under andra halvan av 1700-talet. Universalismen i den franska revolutionens budskap ”allas lika värde” beskrivs som en tändande gnista för den haitiska revolutionen. Frasen ”allas lika värde” återkommer i temat, ofta med hänvisningar till upplysningen och demokrati. Det normativa budskapet i boken vad gäller slaveri är tydligt och skapas med hänvisning till ”allas lika värde”. Slaveriet och uppror mot slaveri framställs genom ”allas lika värde” som en fråga om ”idéer” om jämlikhet som motstånd mot rasistiska ekonomiska strukturer. ”Allas lika värde” inom temat slaveri blir en nyckelfras för ett normativt budskap om jämlikhet. Uttryckligen beskrivs dock inte revolutionen på Haiti som en kamp för rättigheter, utan som de svarta haitiernas kamp för självständighet och mot slaveriet.⁴⁸⁹ Det skapas en referens till mänskliga rättigheter genom ”allas lika värde”, trots att revolutionen som sådan inte beskrivs som en kamp för rättigheter. Europeisk rasism och slaveri

⁴⁸⁷ ”En del av kulturmötet i Amerika var sexuella relationer mellan vita (oftast män) och svarta och ursprungsbefolkningen (oftast kvinnor). Det folkgrupper som uppkom på detta sätt brukar kallas mulatter och mestiser. Diskutera de maktförhållanden som dessa begrepp och relationer var ett uttryck för.” *Perspektiv*, 2017, s. 189. I den tidigare upplagan var den passiva rösten mer framträdande och termerna ”mulatter och mestiser” beskrevs inte. Inte heller uppmaningen att diskutera maktförhållanden, som i citatet, finns inte med i 2011 års upplaga. Istället uppmanades läsaren att ta reda på bakgrunden till exempelvis en ”zambo”. ”Zambo” står med citattecken i upplagan från 2017, och utan citattecken i upplagan från 2011.

⁴⁸⁸ ”Mest spektakulär var utvecklingen i den franska kolonin Haiti, där en liten grupp vita plantageägare styrde över en majoritet av svarta slavar och frigivna. När de svarta hörde parollerna om allas lika värde från revolutionen i Paris tolkade de detta som att budskapet även borde gälla dem.[...]Haiti blev därmed det första landet i världen där slavar tagit makten.” *Perspektiv*, 2017, s. 224–225.

⁴⁸⁹ En bild visar hur en tre svarta män i uniformer hänger en vit man i uniform. I bakgrunden syns fler galgar med hängda män. Bildtexten lyder: ”Nedan: Forna svarta slavar tar ut sin hämnd för alla grymheter de utsatts för av de vita. Liksom revolutionen i Frankrike blev revolutionen på Haiti en blodig historia.” *Ibid.*

är tätt förbundna i båda upplagorna av *Perspektiv* även om upplagan från 2017 förtydligat sambandet för läsaren.

Rasism förklaras som en av flera legitimerande logiker för europeiska övergrepp. Den ”vetenskapliga” rasismen under 1800-talet beskrivs som en fortsättning på 1500-talets legitimering av övergrepp på icke-européer. Kolonialism och rasism kopplas genom ”allas lika värde” och hänvisningen till koloniseringen av Amerika på 1500-talet till en idé om mänskliga rättigheter. Andra västerländska och kristna värderingar, som alla människors lika värde, beskrivs som en motvikt till rasism:

Men sådana tankar kom förstås i konflikt med andra centrala västerländska värderingar såsom kristen barmhärtighet och den franska revolutionen budskap om alla människors lika värde.⁴⁹⁰

Texten skapar här en referens till läroplanens formulering ”kristen tradition och västerländsk humanism”. Texten fortsätter dock med att problematisera även det:

Det fanns ett behov av en »anständig« motivering till kolonialismen. [...] Med det menar han att erövringarna var ett offer européerna tog på sig för de koloniserade folkens egen skull [...]. Som motivering för kolonialismen i stort var detta antingen självbedrägeri eller hyckleri. Men på det individuella planet kunde människor inspireras till osjälviska insatser[...]. Från sådana eldsjälur kom ibland också avslöjanden och protester som visade på imperialismens verkliga karaktär av maktövergrepp och ekonomisk utplundring.⁴⁹¹

Texten antyder att kristen barmhärtighet och principen om allas lika värde var det som skapade ett behov av en alternativ berättelse om kolonialismen. Liksom ”allas lika värde” beskrivs som en tändande gnista för upproret på Haiti, konstrueras även här ”allas lika värde” som en princip med verklig kraft mot kolonialismens ”maktövergrepp och ekonomisk[a] utplundring”. Begreppet folkmord används för att beskriva vad som skedde i belgiska Kongo under sent 1800-tal och tidigt 1900-tal:

⁴⁹⁰ ”Européerna hade begått grymheter och övergrepp mot andra folk även tidigare, till exempel under erövringen av Amerika på 1500-talet. Men med hänvisning till darwinismen kunde man motivera sådana handlingar »vetenskapligt«. [...] Både tvångsarbete och massavrättningar kunde rättfärdigas på det sättet. Ja, kanske var vissa raser till och med dömda att utplånas. [...]” *Perspektiv*, 2011, s. 313–314, *Perspektiv*, 2017, s. 335–336.

⁴⁹¹ *Perspektiv*, 2011, s. 314, *Perspektiv*, 2017, s. 336.

Européernas uppträdande i Afrika präglades av stor grymhet och brist på respekt för afrikanernas människovärde. Mest kända är övergreppen i Kongo, som ägdes av den belgiska kungen. Där utnyttjades stora delar av den svarta befolkningen i tvångsarbete under fruktansvärda förhållanden. [...] Mellan 1885 och 1908 halverades befolkningen i kolonin, från tjugo till tio miljoner, vilket visar att det var fråga om ett av historiens värsta folkmord.⁴⁹²

Framlyftandet av grymhet, övergrepp och tvångsarbete i anknytning till ”respekt för människovärdet” och ”folkmord” skapar en association både till den moraliska och juridiska dimensionen av mänskliga rättigheter i dagens folkrättsliga system. Återigen ligger fokus på det systemiska i kolonialismen.

Perspektiv återkommer till den amerikanska urbefolkningen och slaveriet i USA när 1800-talets nationsbyggande i Europa och USA behandlas, men då utan hänvisningar till allas lika värde eller människorätt. Två av frågorna till underkapitlet rör direkt rasism och slaveri.⁴⁹³ Läsaren uppmanas fundera över de ojämlika levnadsvillkoren för de olika grupperna. Medan kvinnors underordning beskrivs i termer av bristande medborgerliga rättigheter, används inte ett rättighetsspråk för att diskutera rasism och slaveri i kapitlet om USA under 1800-talet.

Även om bara slaveri i faktarutan om Valladolid explicit omnämns som en människorättsfråga, skapas en kontinuitet från 1500-talet mellan allas värde, människovärde och idéer om mänskliga rättigheter när det gäller slaveri och kolonialism. Fraserna ”allas lika värde”, ”brott mot mänskligheten”, människovärde och folkmord bildar en association till dagens folkrättsliga system och mänskliga rättigheter.

Avkolonisering, rasdiskriminering och världen efter 1990

Den internationella politikens dramatik i mitten av 1900-talet skildras som innefattande olika frihetskamper – motstånd i det kommunistiska Sovjet och avkoloniseringsrörelser i Afrika, Mellanöstern och Indien. Den koloniala

⁴⁹² *Perspektiv*, 2011, s. 305, *Perspektiv*, 2017, s. 327.

⁴⁹³ [...] 5. USA:s befolkning kan delas upp i vita, svart och urinvånare. Hur såg deras livsvillkor ut i mitten av 1800-talet? Hur förhöll de sig till varandra? [...] 7. Vad innebar det amerikanska inbördeskriget för den svarta befolkningen i USA? Blev förhållandena rättvisa? Termen ”indianer” används i den tidigare upplagan, men i övrigt är frågorna identiskt formulerade. *Perspektiv*, 2011, s. 264, *Perspektiv*, 2017, s. 284.

praktiken kan självklart beskrivas i termer av rasdiskriminering, men det är dock först när vi kronologiskt närmar oss 1900-talet som rasdiskriminering börjar användas som term i läroboken *Perspektiv*.

Den första underrubriken i kapitlet ”Kallt krig och kolonial frigörelse” beskriver FN:s tillkomst.⁴⁹⁴ FN:s tillkomst beskrivs som ett resultat av liknande stämningar som fanns efter första världskriget. Det nämns att ett av FN:s uppdrag var att verka för mänskliga rättigheter, men störst fokus i övriga delen av kapitlet läggs på maktbalansen mellan stater och FN:s roll som mellanstatlig organisation. Mänskliga rättigheter beskrivs som en biprodukt snarare än som en milstolpe. Inte heller talar man om mänskliga rättigheters ”födelse”, vilket annars är vanligt i ett ”läroboksnarrativ”.⁴⁹⁵ I avsnittets sista stycke beskrivs resultatet av FN:s grundande.⁴⁹⁶ FN:s beskrivs inte utifrån dess roll för mänskliga rättigheter, utan i allmänna termer av diskussionsforum, fattigdomskamp och kamp mot ”okunnighet”. Sista stycket blickar framåt, men nämner inte FN-stadgan eller den allmänna förklaringen som ett startskott för en global rättighetsrörelse. Termen mänskliga rättigheter återkommer inte i återstående delen av *Perspektiv* från 2011, trots att exempelvis Helsingforskonferensen och den amerikanska medborgarrättsrörelsen behandlas. 1989 års politiska omvälvningar beskrivs som ett resultat av fackföreningsrörelser och ”försiktig reformpolitik” mot en demokratisering. Det beskrivs inte i termer av rättighetsrörelser eller människorättsaktivism. Charta 77 omnämns som ”opposition” men inga hänvisningar till rättigheter görs.⁴⁹⁷ Tillkomsten av deklarationen om de mänskliga rättigheterna 1948 hamnar i kontexten av bistånds- och utvecklingsarbete, kalla krigets självständighetskamper och konflikter.

⁴⁹⁴ ”Precis som efter första världskriget fanns det en stark längtan efter fred, frihet och välbästand. Man ville skapa en ny och bättre värld. Ett uttryck för dessa stämningar var bildandet av Förenta Nationerna 1945. Samarbetet växte fram ur samarbetet mellan de allierade under kriget och fick sin slutgiltiga form 1945, då femtio länder enades om organisationens uppbyggnad och stadgar. Syftet var att slå vakt om fred och säkerhet, att garantera alla folks lika värde och självbestämmanderätt samt att verka för att grundläggande mänskliga rättigheter skulle respekteras i hela världen.” *Perspektiv*, 2011, s. 440, *Perspektiv*, 2017, s. 470.

⁴⁹⁵ Slotte och Halme-Toumisaari, 2015.

⁴⁹⁶ ”FN har haft stor betydelse under efterkrigstiden bland annat som ett diskussionsforum där motståndare har kunnat mötas och tvistefrågor fått en allsidig belysning. Många av organisationens underavdelningar har gjort stora insatser i kampen mot fattigdom och okunnighet. Men drömmen om fred och samarbete mellan folken har inte förverkligats.” *Perspektiv*, 2011, s. 441, *Perspektiv*, 2017, s. 471.

⁴⁹⁷ *Perspektiv* 2011, s. 502, *Perspektiv*, 2017, s. 532.

Rättighetsterminologi används sällan för att beskriva motstånd- och avkoloniseringskamperna. Systematisk diskriminering av delar av befolkningen konstrueras dock som en viktig motivation till avkoloniseringskamperna.⁴⁹⁸ I 2011 års upplaga står det:

De flesta länderna i Latinamerika blev självständiga redan i början av 1800-talet. Men det styrdes av kolonialherrarnas ättlingar, medan ursprungsbefolkning förföljdes och diskriminerades.⁴⁹⁹

I 2017 års upplaga har det tillkommit en betoning på ras/etnicitet och termen ”diskriminering” har försvunnit.⁵⁰⁰ I 2011 års upplaga blir rättighetsspråket starkare genom benämningen av det som skedde som förföljelse och diskriminering av ursprungsfolk. I 2017 års upplaga betonas istället den kvardröjande koloniala strukturen och rasåtskillnaden genom att inkludera förtrycket av svarta. I övriga beskrivningar av avkoloniseringskamperna skiljer inte 2011 och 2017 års upplagor sig åt, förutom att 2017 års upplaga ger mer något mer utrymme åt Sydafrika.

Den historiska rasdiskrimineringen i det globala syd är ett framträdande tema i båda upplagorna av *Perspektiv*.⁵⁰¹ Nolgård med flera visar i en transnationell studie av historieundervisning att apartheid i Sydafrika är ett kollektivt minne hos elever i både det globala Nord och Syd.⁵⁰² Även svenska elever som deltog i studien associerade anti-apartheidrörelsen och Nelson Mandela till mänskliga rättigheter. Nelson Mandela och Sydafrikas kamp mot apartheid återkommer i

⁴⁹⁸ Men inte för samtliga; I avsnitten om Algeriet eller Indien beskrivs inte rasdiskriminering som en motivation. Inskränkandet av olika aspekter av rättssäkerhet beskrivs dock som del i kolonialmakternas orättfärdiga motstånd mot att låta länderna bli självständiga.

⁴⁹⁹ *Perspektiv*, 2011, s. 489.

⁵⁰⁰ Jämför ”De flesta länder i Latinamerika blev självständiga redan i början av 1800-talet. Men överallt var det ättlingarna till de spanska kolonistörerna som styrde. De såg till att den liten överklass kunde berika sig på majoritetens bekostnad, samtidigt som ursprungsbefolkningen och de svarta förtrycktes.” *Perspektiv*, 2017, s. 518.

⁵⁰¹ Det syns exempelvis i stycket om frihetskamperna i Sydafrika och Zimbabwe. ”I Zimbabwe och Sydafrika, som tillhört det brittiska kolonialväldet, låg makten i händerna på den lokala vita befolkningen, som infört ett system för rasåtskillnad (*apartheid*) med lagstadgad diskriminering av den svarta majoriteten. Folket i Zimbabwe vann sin frihet 1980 efter väpnade strider. I Sydafrika fortsätter de svarta sin kamp med upplopp och demonstrationer i gatorna ända in på 1990-talet innan apartheidregimen gav upp.” *Perspektiv*, 2011, s. 487, *Perspektiv*, 2017, s. 517.

⁵⁰² Nolgård et al. 2020.

en faktaruta.⁵⁰³ I faktarutan görs en historisk tillbakablick på den sydafrikanska raspolitiken. Definitionen av apartheid upprepas och läroboken utvecklar vad den innebar för människor. Diskrimineringen beskrivs i termer av vilka rättigheter människor saknade. Rättighetsspråket liknar det som användes i beskrivningen av tiden innan upplysningen. I *Perspektiv* från 2017 ligger faktarutan "Sydafrika" i anslutning till avsnittet "En ny världsordning". Där nämns också Nelson Mandela och Sydafrikas apartheidregim, men då som ett exempel på hur världen förändrades efter 1989:

Lika betydelsebärande var utvecklingen i apartheidregimens Sydafrika. År 2004 blev Nelson Mandela landets första demokratiskt valda president. Detta om något väckte hopp om en bättre värld!⁵⁰⁴

Motståndet mot rasåtskillnad blir inte bara en kamp mot diskriminering utan ett exempel på demokratins utbredning. Avskaffandet av institutionaliserad rasdiskriminering beskrivs inte bara i termer av demokratisk framgång utan också som en världsomvälvande händelse.

I beskrivningen av USA:s apartheid under efterkrigstiden sätts rasdiskriminering i relation till den amerikanska konstitutionen. Rättigheter handlar om formellt lika rättigheter som medborgare. Under avsnittsrubriken *Rasproblem och sociala klyftor i USA* beskrivs det amerikanska samhället under efterkrigstiden.⁵⁰⁵ Vad rasdiskrimineringen innebär beskrivs i *Perspektiv* genom vad svarta människor hindrades från att göra. Rätten att rösta och rätten till lika utbildning förstärks som två viktiga medborgerliga rättigheter.⁵⁰⁶

⁵⁰³ "Sedan lång tid tillbaka hade vita invandrare haft makten i Sydafrika och inrättat ett system av lagstadgat rasförtryck, så kallad apartheid. Enligt apartheidpolitiken skulle raserna skiljas åt och få olika rättigheter i samhället. Svarta och vita fick inte gifta sig med varandra, de fick inte bo i samma områden och de svarta hade ingen rösträtt. Barnen fick gå i speciella skolor med jätte stora klasser där de bara fick lära sig det allra enklaste. Många svarta protesterade mot diskrimineringen [...]" *Perspektiv*, 2011, s. 488, *Perspektiv*, 2017, s. 569.

⁵⁰⁴ *Perspektiv*, 2017, s. 568. Denna text finns inte i läroboken från 2011.

⁵⁰⁵ "De sociala klyftorna var stora och den kvardröjande rasismen utgjorde ett öppet sår i det amerikanska samhället. I de gamla slavstaterna i södern förekom en systematisk rasåtskillnad: den svarta befolkningen fick inte tillträde till skolor, teatrar, restauranger, spårvagnar och badstränder som var avsedda för vita. På olika sätt hindrades de svarta från att utöva sin rösträtt och delta i politiken." *Perspektiv*, 2011, s. 465.

⁵⁰⁶ Rätten till lika utbildning tas även upp som exempel på apartheid i USA. *Perspektiv*, 2011, s. 466.

I källtextövningen till kapitlet får temat rasdiskriminering ett helt uppslag - ”Att försvara rasförtryck”.⁵⁰⁷ Övningen består i frågor till utdrag ur Per Wästbergs bok *Förbudet område* från 1960.⁵⁰⁸ Rättigheter nämns enbart i källtexten, inte i frågorna eller den inledande texten till källtexten. Frågorna innehåller maktkritiska perspektiv men plockar inte upp källtextutdragens rättighetsterminologi.

När *Perspektiv* från 2017 närmar sig dagens läge i världen beskrivs det inte sällan genom ”demokratiska fri-och rättigheter”. Om Ryssland konstateras det att Putins styre präglas av ”förlorad demokrati”, inskränkningar i mötesfrihet och yttrandefrihet och inskränkningar i demokratiskt deltagande.⁵⁰⁹ Den bristande demokratin skildras i termer av uteblivna medborgerliga rättigheter. *Perspektiv* från 2011 är, av uppenbara skäl, mycket mer kortfattad vad gäller utvecklingen under 2000-talet. Andemeningen kan sägas vara ungefär densamma – demokratin är på tillbakagång eller redan förlorad i vissa delar världen.⁵¹⁰ I 2017 års upplaga beskrivs dock det demokratiska underskottet i termer av brist på olika typer av medborgerliga rättigheter och friheter. Detta är också ett exempel på hur talet om rättigheter handlar om demokrati.

Sammanfattning: Rättighetspråk och rättighetsteman i *Perspektiv*

Rättigheter beskrivs som en del av men inte som en katalysator för samhällsutvecklingen i läroboken *Perspektiv*. I läroboken från 2011 och 2017 finns vad man kan kalla en stark jämlikhetsdiskurs. Det finns ett starkt associativt rättighetspråk i *Perspektiv* trots att få teman innehåller explicita hänvisningar till mänskliga rättigheter. Rättighetspråket får en förstärkande funktion i beskrivningen av historisk rasism och slaveri. Rasism och slaveri beskrivs som allvarliga människorättskränkningar och nutida juridiska termer används för att

⁵⁰⁷ De utvalda utdragen innehåller rasistiska utsagor och argument om varför icke-européer inte bör ha politiska eller demokratiska rättigheter eller självbestämmande. Genom frågorna får eleven analysera argumentationen för vit överhöghet, varför den är rasistisk och varför vita gjorde sådana ansträngningar att försöka legitimera rasdiskrimineringen. *Perspektiv*, 2011, s. 528–529, *Perspektiv*, 2017, s. 560–561.

⁵⁰⁸ Per Wästberg var en av grundarna till den svenska grenen av människorättsorganisationen Amnesty och deltog aktivt i kampen mot apartheid under årtionden, vilket dock inte nämns i läroboken.

⁵⁰⁹ *Perspektiv*, 2017, s. 577

⁵¹⁰ *Perspektiv*, 2011, s. 534.

förstärka allvaret i övergreppen. Läroboken undviker dock ofta, som tidigare nämnts, att tolka eller benämna kamper för exempelvis frihet eller självbestämmande som rättighetskamper eller övergrepp som människorättsbrott. Läroboken undviker därmed risken att bli anakronistisk, vilket annars kritiserats i den litteratur som behandlar mänskliga rättigheters historiografi. Det starka associativa rättighetsspråket öppnar dock upp för att läsaren skulle kunna tolka flera teman som just rättighetsteman.

Rättigheter och friheter formuleras som del av en komplex och inte alltid linjär framåtskridande samhällsutveckling. Upplysningen och den franska och amerikanska revolutionen är centrala för rättighetsterminologin i boken. Både mänskliga rättigheter generellt och medborgerliga rättigheter mer specifikt hamnar i förgrunden för beskrivningen av revolutionerna och den politiska utvecklingen. Även därefter fortsätter läroboken att beskriva politiska händelser i termer av medborgerliga rättigheter. Demokratiskt inflytande konstrueras som en överordnad och central rättighet för medborgare. Ett resultat av analysen blir därför att rättigheter ofta kopplas till medborgarskap i *Perspektiv*. Det går inte att utläsa några större skillnader mellan *Perspektiv* från 2011 och *Perspektiv* från 2017 vad gäller hur rättigheter kopplas till demokrati. Historieämnets demokratiska uppdrag syns dock något tydligare i den senaste upplagan, genom förtydliganden och tillagda formuleringar. Medborgerliga rättigheter, och särskilt rösträtten, bildar ett framträdande tema. ”Allas lika värde” är en nyckelfras som hänvisar lika mycket till ”uppllysningen” som ett slags idékomplex, som till demokrati, inflytande och fördömande av orättvisor.

Sammanfattning: Rättighetsspråk och rättighetsteman i samhällskunskap och historia

Läroböckerna har, som jag nämnt, olika förhållningssätt till mänskliga rättigheter baserat på hur centralt mänskliga rättigheter ska vara inom ämnet enligt ämnes- och kursplanerna.

I samhällskunskapsböckerna förekommer mänskliga rättigheter som ett kunskapsområde i sig såväl som deskriptivt (att beskriva skeenden i termer av rättigheter) och som ett slags rättighetsdiskurs, vilket jag undersöker och tolkar genom det associativa rättighetsspråket. I historieböckerna är det mycket sällan

begreppet mänskliga rättigheter nämns. Många skeenden beskrivs dock genom bristande eller vunna rättigheter, men utan att mänskliga rättigheter skapas som ett kunskapsinnehåll i sig. I historieböckerna märks ingen större skillnad i rättighetsspråk mellan de båda upplagorna, förutom vad gäller jämställdhet och kvinnor. I betoningen av kvinnors bristande samhällsinflytande aktualiseras också ett rättighetsspråk där medborgaren står i centrum. Läroboken *Perspektiv på historien Plus* tolkar eller benämner sällan något som en fråga om rättigheter om det inte ramades in som just det i dåtiden, men använder däremot nutida internationella rättsliga termer, som brott mot mänskligheten, för att beskriva det transatlantiska slaveriet. I samhällskunskapsböckerna råder viss konkurrens om rättighetsspråket, medan idén om medborgerliga rättigheter är mer integrerad i en idé om mänskliga rättigheter i *Forum* än i *Perspektiv*. Människorättsspråket är påtagligt närvarande och tolkningar av händelser och dokument har ofta ett tydligt rättighetsfokus. Utöver det ges en historisk bakgrund till mänskliga rättigheter och man utvecklar mycket detaljerat de olika grupperna av rättigheter. Både explicit människorättsterminologi, exempelvis hänvisningar till och förklaringar av människorättskonventioner, och associativt rättighetsspråk, skapar mänskliga rättigheter som ett kunskapsinnehåll i sin egen rätt.

Samhällskunskapsboken har en friare hållning till historiska källor och händelser. Mänskliga rättigheter skildras i samhällskunskapsboken från 2017 som ett historiskt fenomen med tusenåriga rötter, en historia som varken egentligen bekräftas eller motsägs av historieböckerna. De "milstolpar" för mänskliga rättigheter som beskrivs i samhällskunskapsboken från 2017 beskrivs antingen utifrån andra perspektiv eller är helt utelämnade i historieböckerna.

Tidigare forskning har indikerat att undervisning om mänskliga rättigheter gärna förläggs till andra platser, andra tider och framställs som framförallt relevanta för andra än eleverna som undervisas. Vad gäller historieböckerna är den temporala distansen inbyggd i ämnet. Samtidigt motverkas delvis den distansen av att eleverna uppmanas att reflektera över demokrati, medborgerliga rättigheter och individens autonomi idag utifrån exempelvis antikens Grekland och det medeltida Sverige. Även i samhällskunskapsböckerna kopplas två av fyra exempel på människorättskränkningar direkt till elevernas vardag och till dem själva som både rättighetsinnehavare och skyldighetsbärare. Det finns en ambition att förlägga människorätsfrågor så nära eleverna i tid och rum som möjligt för att öka relevansen av rättigheter och konstruera eleverna själva som rättighetssubjekt och samhällsmedborgare. Vissa teman framträder särskilt som

människorättsfrågor i böckerna. Förutom det komplexa förhållandet mellan demokrati och mänskliga rättigheter, skapas kvinnors samt etniska och religiösa minoriteters ställning i samhället som viktiga rättighetsfrågor. Rasism har en mycket tydlig ställning som rättighetsfråga och knyts an till historiska människorättsbrott. Den tidigare forskning som visade att kvinnokamp och slaveri formulerades som rättighetsfrågor stöds även av mina resultat.⁵¹¹

Läroböckernas starka fokus på individer som medborgare och den återkommande betoningen av mänskliga rättigheter och demokrati som sammanvävda för dock med sig ett osynliggörande av sociala och ekonomiska rättigheter. Böckerna skapar likhetstecken mellan medborgerliga, demokratiska och politiska rättigheter och mänskliga rättigheter. Individens rättigheter kopplas också till den typ av skyldigheter som kommer med demokratiskt medborgarskap. Mänskliga rättigheter, i den snäva bemärkelsen politiska och medborgerliga rättigheter, konstrueras som korrelerande med olika typer av skyldigheter.

I samhällskunskapsboken blir konkurrensen mellan en nationell medborgardiskurs och ett människorättighetsspråk främst synlig i berättelsen om de mänskliga rättigheternas historia och i avsnitt om diskriminering. Quennerstedts slutsats från en studie av grundskolans undervisning, att mänskliga rättigheter ”tonar bort” och ersätts av demokratibegreppet, är således relevant även för gymnasieskolan.⁵¹² Olssons resultat, som visar att barns rättigheter begripliggörs som del av demokratiska värden snarare än i specifika termer eller som ett eget ämne, överensstämmer också med mina resultat, särskilt vad gäller historieböckerna.⁵¹³ Mänskliga rättigheter i läroböckerna förstås inom ramen för skolans demokratifostran.

I läroböckerna är individer i första hand nationella medborgare med demokratiska rättigheter och skyldigheter. Empirinära forskning om just svensk skola verkar därmed komma till andra slutsatser än den internationella skolforskning som menar att individer förstås som en del i en global världsordning framför en nationell.⁵¹⁴ Mina resultat visar också att staten beskrivs som skyldighetsbärare både vad gäller att skydda, främja och respektera

⁵¹¹ Nolgård et al. 2020.

⁵¹² Quennerstedt, 2019, s. 108.

⁵¹³ Olsson, 2020.

⁵¹⁴ Bromley och Lerch, 2018.

rättigheter. Medan de nederländska böckerna framställde mänskliga rättigheter som valbara för stater,⁵¹⁵ framställs mänskliga rättigheter som skyldigheter även för individen i de svenska. Resultatet av läroboksundersökningen motsäger därmed vissa och bekräftar andra svenska och internationella studier.

Förutom att läroböckerna är ett intressant empiriskt material i sig bidrar min om än kvantitativt något begränsade läroboksstudie till kunskap om hur mänskliga rättigheter anpassas till en svensk skolkontext. Läroböckernas beskrivningar av fakta och fenomen erkänns som vedertagna genom den roll de har i skolans undervisning. När de placeras inom ramen för en tolkning av skolans skapande av kunskap som del av en vernakulariseringsprocess kan de förstås som auktoritativa dokument. Genom läroböckernas ”översättning” av mänskliga rättigheter får vi en inblick i vad som anses vara kunskap om mänskliga rättigheter just nu. I det kommande kapitlet rör vi oss mot skolans mest centrala aktörer – elever och lärare – och deras förståelse av mänskliga rättigheter. Jag vill återigen betona att den ordning källmaterialet presenteras i inte ska ses som ett uttryck för vernakulariseringsprocessen. Den processen pågår simultant genom olika ”översättare” och auktoritativa dokument. Lärare och elever ska inte ses som längst ner i en informationskedja utan snarare som mitt i ett ständigt pågående meningsskapande.

⁵¹⁵ de Kort, 2017.

7 Lärare som översättare: Att navigera rättighetsuppdrag

Translators work at various levels to negotiate between local, regional, national, and global systems of meaning.⁵¹⁶

Elever och lärare är nyckelaktörer i skolans produktion av mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll. De översätter skolans styrdokument, läroböcker och, visade det sig, externa aktörers perspektiv för att skapa mänskliga rättigheter som meningsfulla i skolkontexten. I detta kapitel undersöks först lärarnas förståelse av mänskliga rättigheter som undervisningsinnehåll i skolan. Intervjuerna visade att tillgången till fortbildning för lärare formar undervisningen och påverkar vad som ses som relevanta rättighetsfrågor. Insikten om att externa aktörer, människorättsorganisationer, myndigheter och stiftelser, är en aktiv del av vernakulariseringsprocessen motiverade mig att utforska deras deltagande i gymnasieskolans undervisning om mänskliga rättigheter. Det sista avsnittet handlar därför om externa aktörer som deltagare i vernakulariseringen.

Kunskapsinnehållet om mänskliga rättigheter formas i interaktionen mellan styrdokument, läroböcker, externa aktörer och elever och lärare själva. Elever är dock inte översättare på samma villkor som experter eller lärare är. Det finns viss därmed skillnad mellan roller i skolans vernakulariseringsprocess. Det är lärare som planerar undervisningen och, utifrån styrdokumentet, avgör vilket syfte som lektionen ska ha. Det är därmed läraren som avgör på vilket sätt mänskliga rättigheter kommer in i den konkreta undervisningen. Ytterligare en skillnad är att elever inte har en professionell yrkesroll att förhålla sig till. Jag skiljer därmed

⁵¹⁶ Merry, 2006.

mellan elevens roll inom ramen för mitt teoretiska ramverk om vernakularisering och elevens roll i hur kunskap och innehåll skapas i skolan.⁵¹⁷

Intervjuerna med lärare är en viktig pusselbit i förståelsen av mänskliga rättigheter som innehåll i gymnasieskolan. Vad menar läraren att undervisning om mänskliga rättigheter tillför? Vilken funktion fyller rättighetsspråket i klassrummet? Ett mönster som framträder är att lärare navigerar rättighetsspråket utifrån situation. Situationerna eller kontexten, i bemärkelsen ett slags mikrokontext i skolan, skapar förutsättningar för hur lärare förstår rättigheter och hur de kommunicerar kring dem.

I de första två avsnitten redogör jag för hur lärare, som särskilt viktiga aktörer i vernakulariseringsprocessen, uppfattar och förmedlar mänskliga rättigheter utifrån vad de beskriver som sina två rättighetsuppdrag, kunskapsuppdraget och fostransuppdraget. Därefter fortsätter kapitlet med att utforska de externa aktörer som lärare och elever refererar till i intervjuerna.

Att balansera rättighetsuppdrag: Lärares förståelse av sig själva som skyldighetsbärare i skolan

Lärarna talade ofta om att det är upp till dem att implementera mänskliga rättigheter i skolan och att de ska stå upp för mänskliga rättigheter. I förståelsen av sin egen roll framträder ett tydligt skyldighetsbärare-perspektiv. Det är självklart för dem att de är företrädare för skolan som en rättighetsinstitution. Lärarna jag intervjuade gav därmed uttryck för en institutionell förståelse av mänskliga rättigheter när det handlar om deras egen roll i skolan. När jag i slutet av intervjun med Mikael och Jenny på Söderskolan frågade om det var något de kände att de ville tillägga, svarade Mikael:

Mikael: Det skulle möjligen vara...jag har en lärarstuderande nu som är hemma med sjukt barn i dag. Med henne pratar jag ju värdegrund, att det finns en värdegrund i skolan. Som lärare så måste man beakta det och välja och om man har material som då kanske ifrågasätter värdegrunden. Alltså som tjänsteman,

⁵¹⁷ Som jag kort beskrev i introduktionen utgår jag från en klassisk ämnesdidaktisk figur, den didaktiska triangeln som stipulerar att undervisning, oavsett ämne, skapas i interaktionen mellan lärare, elev och innehåll.

oavsett om man står till höger eller vänster så ska man ju egentligen bara följa det som står i styrdokumenten och värdegrund och så, och hålla sig till det.

Mikael ville vara tydlig med att han som lärare betraktar sig själv som tjänsteman som har tydliga direktiv att förhålla sig till. Värdegrunden och styrdokument är viktiga att förhålla sig till och det förmedlar han även till den lärarstuderande som var på verksamhetsförlagd utbildning på Söderskolan. Dominique, lärare på Österskolan, lyfter fram att de som lärare har ett uppdrag att förverkliga rätten till en likvärdig utbildning. Han illustrerar denna förståelse av lärarens och skolans uppdrag:

Dominique: Vi är en institution som ska tillgodose och värna om individens rätt till utbildning, som vi också är en del av. Då blir det rätten till frihet, att man inte ska bli diskriminerad. Eftersom att det är värdegrundsarbete, så ska vi implementera mänskliga rättigheter i vår vardag liksom.

De ska implementera den mänskliga rättigheten till utbildning, t.ex. genom att se till att det inte förekommer diskriminering. Mänskliga rättigheter för dem som skyldighetsbärare är något mer än kunskapsuppdraget. Mimmi på Norreskolan talar om en risk att faktiskt kränka elever när hon i sin roll som lärare ska förmedla normer kring mänskliga rättigheter:

Mimmi: Sen en del [elever] är ju väldigt principfasta: ”Nä det har pappa sagt”. Så du förstår lite vilken bana jag är inne på. Men jag ska ju inte komma och predika. Men däremot vill jag diskutera och få dem att se saker ur ett annat perspektiv. [...] man går ju aldrig in på var det [underförstått rasistiska åsikter] kommer ifrån, utan då har jag ju kränkt en elev i klassrummet. Utan istället att [fråga] varför, hur kan vi tänka på ett annat sätt?

Mimmi vill inte skuldbelägga eller tala om för elever att vissa åsikter är fel. Att ”predika” eller berätta för eleverna att deras åsikter, eller deras föräldrars åsikter inte är acceptabla kan i sig vara en kränkning från henne som representant för skolan, trots att de ska representera skolans värdegrund. Hon menar dock att det är hennes roll att på något sätt förmedla vad som är rätt och fel.

Mimmi: Det är ju lite som de sa på [en fortbildning arrangerad av] Levande historia. I skolans värld ska ju vi lära eleverna till exempel då att rasism och främlingsfientlighet, det är fel.

Mimmi håller med Forum för levande historia om att hennes roll som lärare kräver att hon som lärare förmedlar vissa värden, oavsett vad hon själv skulle tycka om saken. Det är hennes uppgift som lärare att visa eleverna vilka grundläggande värderingar som är rätt och vilka som är fel, men det måste ske på rätt sätt. Johan beskriver sin roll för representant för värdegrunden som en ”balansgång”:

Johan: Jag som lärare, som tjänsteman, har en skyldighet att stå upp för vissa värderingar, och det lite problematiskt ibland. Det är en balansgång. Jag ska ju följa en läroplan och styrdokumentet naturligtvis, sen finns det då [de] i publiken, [ironiskt, avser eleverna] dom som tycker att man inte ska göra det.

När läraren Johan på Västerskolan möter motstånd mot de värderingar och principer som mänskliga rättigheter bygger på, är det hans skyldighet att ta ställning för dem. Johan menade att han ibland inte tror att det kanske är bäst, rent pedagogiskt, att eleverna känner att han så tydligt står för det som är ”rätt”, men att det ingår i lärarrollen.

Rättighetsfrågor återknyter till lärarens formella roll enligt skollagen och andra styrdokument. Skollagen som auktoritativt dokument för med sig textuella begränsningar för vad lärare kan säga om mänskliga rättigheter. Lärarnas förståelse av sitt uppdrag som skyldighetsbärare förstås inom ramen för mänskliga rättigheter som en institutionell praktik. Kunskapsuppdraget, eller ”om:et”, är något annat, mer svårgripbart. För lärarna innebär deras roll att olika dimensioner av mänskliga rättigheter aktualiseras i olika undervisningssituationer.

Mänskliga rättigheter som kunskapsuppdrag – lärares förståelse av mänskliga rättigheter som innehåll

Lärare har tillgång till auktoritativa dokument och regionala och vissa fall nationella fortbildningar om mänskliga rättigheter, och har sin lärarprofession som resurs i processen.⁵¹⁸ De använder sedan den kunskapen för att utforma egna

⁵¹⁸ En av de lärare som intervjuades av mig hade vunnit en utmärkelse som årets lärare av en organisation. I priset ingick en studieresa till FN i Genève. Detta är en koppling till den internationella arena som Merry talar om – läraren hade dock inget internationellt nätverk vid tiden för intervjun. Lärarna såg inte sig själva som aktivister, även om de var förespråkare för

övningar och inspirera sina kollegor. Till skillnad från de ”översättare” Merry studerar, befinner sig lärarna inte ”mellan” den lokala kontexten och arenan för ”international law and legal institutions [...]”⁵¹⁹ utan enbart i den lokala eller nationella. Jag menar att vernakularisering också sker genom de som inte har tillgång till den kosmopolitiska arena Merry, Levitt och flera undersöker och beskriver. Lärare är ”översättare”, utan att vara aktivister på den kosmopolitiska, internationella arenan. Studien av den nederländska implementeringen av mänskliga rättigheter i skolan (eller Human Rights Education) visade att mänskliga rättigheter enbart uttrycks som värden i den nederländska skolkontexten.⁵²⁰

De lärare jag talade med formulerade mänskliga rättigheter som ett specifikt kunskapskrav för eleverna, framförallt på grund av att det uttrycks som ett sådant i ämnesplanen för samhällskunskap. För dem skapar den senaste läroplanen, Gy2011, fler möjligheter att inkludera mänskliga rättigheter i undervisningen. Jag kommer ge exempel på hur lärare ser på och tar in mänskliga rättigheter som kunskap i sin undervisning.

För Henrik är det viktigt att han berättar för eleverna att de jobbar med just mänskliga rättigheter som kunskap:

Henrik: Jag har ju som sagt jobbat med samhällskunskap 1b, som jag undervisar i. Där finns det [mänskliga rättigheter] ju både i det centrala innehållet och i kunskapskraven. Jag försöker vara väldigt så tydlig gentemot eleverna att ”vi jobbar mot det här kunskapskravet nu”. Så nu har vi jobbat med mänskliga rättigheter-kunskapskravet.

Henrik på Söderskolan refererar i sin undervisning till ”mänskliga rättigheter-kunskapskravet”. Hans elever får bland annat analysera regeringens hemsidetext om mänskliga rättigheter, men också texter från organisationerna Amnesty och Olof Palme International Center. Mänskliga rättigheter som kunskap i sig står i centrum i den undervisningen. Dominique var kritisk till att mänskliga rättigheter förstås som ”något nödvändigtvis gott och progressivt” och till dess universalistiska anspråk. Sin hållning är inte något han ”låter färga”

mänskliga rättigheter, själva tog kurser på sin fritid och uppmuntrade elevengagemang i organisationer för rättigheter.

⁵¹⁹ Merry, 2006, s. 39.

⁵²⁰ Oomen, 2013.

undervisningen, men han vill ändå problematisera vissa vanliga antaganden om mänskliga rättigheter. För att göra det diskuterar Dominique och hans elever mänskliga rättigheters historia.

Dominique: Det var ju ändå en relativt kolonial värld [...] det fanns många grupper som var mer eller mindre exkluderade. [...] Så vi sätter skapelsen av MR [mänskliga rättigheter] i sitt historiska sammanhang och det har vi diskuterat lite. [...] Ofta i vissa läroböcker kan det vara det här långa narrativet att det börjar med Magna Charta liksom. Man går tillbaka till 1300-talet och sånt där, och så när man verkligen läser Magna Charta så märker man att det kanske inte handlar så mycket om det, det handlar om annat. Det [historieskrivningen] problematiserar gärna jag.

För att kunna förstå vad mänskliga rättigheter är och ha ett kritiskt förhållningssätt till dem, behandlas de av Dominique som ett historiskt och politiskt fenomen snarare än ett moraliskt. Dominique behandlar inte mänskliga rättigheter som överordnade värden utan som ett sätt att tänka kring hur samhället ska vara, som har sina historiska och politiska rötter. Johan talar, liksom Henrik, om kunskap om mänskliga rättigheter i relation till terminologin.

Johan: För de yngre eleverna så brukar jag lägga upp det kring, alltså grundkunskaper, kring mänskliga rättigheter. Historia, vilka konventioner som finns, vilka dokument som finns, hur är FN uppbyggt. Sen ju längre upp man kommer i årskurserna så knyter jag det mer och mer till aktuella händelser. Så nu är det ju mycket flyktingsituationen till exempel som vi knyter till mänskliga rättigheter.

Johan menar att det finns vissa ”grundkunskaper” som han förmedlar innan han och hans klass går vidare till att applicera mänskliga rättigheter. Johan verkar sätta en viss stolthet i att hans elever är bekanta med olika människorättskonventioner.

Johan: Eleverna är väldigt glada för att ta upp egna exempel och hur det hör ihop med mänskliga rättigheter. Eleven E ”jag var med om det här, hur hör det ihop med artikel 23?”

Hans elever använder sina egna erfarenheter och relaterar dem direkt till människorättsartiklar. ”Grundkunskaperna” verkar enligt Johan skapa en förståelse hos eleven för sig själv som rättighetsbärare.

Henrik ger exempel på hur han gör för att lyfta in kunskap om mänskliga rättigheter inom ramen för andra ämnen. Rättighetsterminologi används också i diskussioner om andra ämnen, t.ex. nationalekonomi. Då är det Henrik som ger eleverna i uppgift att applicera mänskliga rättigheter:

Henrik: Eleverna får utifrån en fråga resonera kring hur det kan påverka. Alltså att man ser att en politik som förs – hur påverkar det mänskliga rättigheter? Det borde det kanske inte göra, mänskliga rättigheter ska ju vara där som en grund. Men de påverkas, beroende på vad vi har för ekonomi, eller ekonomiskt system, och hur ser det ut långsiktigt och kortsiktigt och sådär.

Skolans kunskapskrav fordrar enligt Henrik att han uttryckligen talar om mänskliga rättigheter i relation till de ämnen som ingår i samhällskunskap. Rättighetsterminologin kan bli aktuell genom olika frågor eller teman. Madelene, lärare på Västerskolan, berättar om sin ”uppvärmningsövning” där mänskliga rättigheter används i en värderingsövning. Ett underliggande syfte är att eleverna engageras i rättvisefrågor utan att det blir för personligt, samtidigt som de får lära sig om rättigheterna i den allmänna förklaringen:

Madelene: I år har jag istället gjort så att vi har börjat med mänskliga rättigheter, en värderingsövning för några veckor sen som handlar om att ta bort sina mänskliga rättigheter. [Beskrivning av övningen.] Den är jättespännande, så den brukar jag sätta igång lite innan jag börjar med momentet. Och sen så kör vi mänskliga rättigheter och börja med att prata om yttrandefrihet.

Övningen, som går ut på att visa att alla mänskliga rättigheter är viktiga, används för att engagera eleverna så att de sedan kan fördjupa sig i specifika rättigheter. Madelene beskriver rättighetsterminologin som närvarande redan i början av årskurs ett.

Lärarna uppfattar mänskliga rättigheter som innefattande en viss typ av kunskap ”om”, bland annat om internationell rätt, den nationella diskrimineringslagen, filosofi, rättighetskonventioner och historia. Förmågan hos elever att applicera mänskliga rättigheter på sig själva, på institutioner eller på exempelvis ekonomisk politik lyfts fram som undervisning om mänskliga rättigheter. Genom att förstå mänskliga rättigheter som ”kunskap om” – som ett specifikt explicit innehåll i undervisningen – skapar de ett institutionellt förhållningssätt till mänskliga rättigheter. De behandlar mänskliga rättigheter som ett historiskt, politiskt, juridiskt och moraliskt och institutionellt system.

Mänskliga rättigheter förstås alltså av lärarna som ett kunskapsinnehåll. Samtidigt som de flesta lärare beskriver att syftet med undervisningen är att skapa kunskap om mänskliga rättigheter, verkar det vara en liten del av undervisningen som sker i direkta rättighetstermer. Hur undervisningen sker genom ett associativt rättighetsspråk, kommer undersökas närmare i kapitel 8.

Undervisningsinnehållet överlappar med lärarnas roll som företrädare för skolan, vilket också avspeglas i att flera av lärarna främst använder ett associativt rättighetsspråk och hur också talar om mänskliga rättigheter som ett ”fostransuppdrag”. Det aktualiserar också en konflikt mellan mänskliga rättigheter som det föreskrivs och hur de ofta legitimeras, och med det deliberativa ideal som både förespråkas internationellt i Human rights education och bredare i den svenska skolan.

Fostran och den öppna diskussionen som rättighetsuppdrag

Lärare ser alltså mänskliga rättigheter utifrån flera aspekter. De ser sig själva som företrädare för skolan och det allmänna och därmed skyldighetsbärare. De uppfattar också mänskliga rättigheter som ett särskilt kunskapsuppdrag i skolan. De förstår också mänskliga rättigheter som del av det normförmedlande eller fostrande uppgiften. Det fostrande uppgiften smälter ofta ihop med deras syn på sig själva som skyldighetsbärare.

Ann Runfors skriver i ”Fostran till frihet?” om grundskolans vision av eleven som en fri och oberoende varelse och menar att detta ideal skapar ett värdedilemma. Hon menar att den föregående läroplanen för grundskolan bekände sig till pluralism och mångfald, men samtidigt underordnade dem vissa oförhandlingsbara värden. Pluralism och mångfald av livsstilar, åsikter och kultur ”begränsas alltså till sådana aspekter som inte utmanar dominerande värden och normer.”⁵²¹ Lärarnas betoning av diskussion och kritiskt, självständigt tänkande ligger i linje med vad den nuvarande läroplanen föreskriver, liksom deras

⁵²¹ Runfors, Ann. ”Fostran till frihet? Värdeladdade visioner, positionerande praktiker och diskriminerande ordningar.” i SOU 2006:40, *Utbildningens dilemma – Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, s. 141.

betoning av mänskliga rättigheter som odiskutabla. Att vissa värden inte är förhandlingsbara menade redan läroplanskommittén inför 1994 års läroplan, när man lade till det som kallas för värdegrunden i portalparagrafen.⁵²² Carleheden problematiserar också tanken på att fostra till frihet. Skolan har i uppdrag att fostra till ett medborgarideal som betonar individens autonomi och frihet som en central del, men gör det genom att påbjuda en övertygelse om mänskliga rättigheter som universella och det demokratiska systemet som överlägset.⁵²³ Denna paradox blev synlig i lärarnas tal om mänskliga rättigheter som kunskap och i talet om deras egen roll som fostrare och företrädare för skolan. ”Diskussion” är ett nyckelord i intervjuerna, särskilt i relation till hur lärarnas talar om att mänskliga rättigheter ska förverkligas. Diskussionen om mänskliga rättigheter och demokrati är både en integrerad del av undervisningsmetoden, men också del av lärarnas formella roll. Mänskliga rättigheter som integrerat i diskussionen om demokrati var också något som syntes i läroböckerna, såväl i historia som samhällskunskap.

Johan beskriver hur han i sin undervisning ofta möter elever som har åsikter och värderingar som inte överensstämmer med mänskliga rättigheter. Att bemöta dem och ha en diskussion är hans ansvar som lärare.

Johan: Ibland så har jag den [diskussionen]. Ibland så orkar jag inte med den. Ibland så...nu jävlar, tänker jag, för jag måste, jag ska stå upp för mänskliga rättigheter enligt styrdokumentet.

Han säger att han inte alltid orkar ta diskussionen men att han oftast gör det, eftersom det ingår i hans uppdrag som lärare. Johan tycker att skola och samhälle alltid ska låta mänskliga rättigheter gå före odemokratiska åsikter, även om eleverna hänvisar till sin religion. Att följa styrdokumentet innebär att ta diskussionen även om det kräver en viss balansgång att göra det utan att stöta bort eleverna.⁵²⁴ ”Att ta diskussionen” handlar om att inte låta odemokratiska åsikter stå oemotsagda, men det är också själva essensen i den demokratiska träningen för elever. Läraren Inge på Norreskolan menar att vissa elever har fått

⁵²² Hörnqvist, Berit och Ulf P Lundgren, ”Värdegrunden - de oförytterliga värdena.” i *Ständigt. Alltid! skolans värdegrund. Kommentar till läroplanen*. Stockholm: Statens skolverk/Liber distribution, 1999, s. 8.

⁵²³ Carleheden, Mikael. ”Fostran till frihet: Skolans värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv.” *Utbildning och Demokrati*, vol. 11, nr 3 (2002).

⁵²⁴ Johan, 2015, ca 13.30.

med sig odemokratiska värderingar hemifrån, men att värderingarna kan förändras genom att man pratar om mänskliga rättigheter. Inge vill motverka de antidemokratiska tendenserna hos eleverna genom att diskutera och hålla ett öppet samtalsklimat, men utan att skriva eleverna ”på näsan vad de ska tycka och tänka”.

Inge: Det är [hos] de eleverna som har de tendenserna, hoppas jag, utan att man skriver på näsan vad de ska tycka och tänka, så ska det ändå finnas något grundläggande tänk, att det blir någon form av rörelse istället.

Inge menar att *diskussionen* om mänskliga rättigheter är otroligt viktig för att motverka antidemokratiska tendenser. Han hänvisar till Rawls överlappande konsensus och till Habermas deliberativa demokrati under intervjun och ger intryck av att utgå från dem i sin syn på mänskliga rättigheter såväl som diskussionen om mänskliga rättigheter i skolan. Lärarna beskriver att de förväntas låta eleverna själva komma fram till vad de ska tänka och tycka, men att eleverna måste komma fram till rätt åsikter gällande mänskliga rättigheter. Skolinspektionen beskriver i sin rapport deliberativa samtal som en viktig del av demokratiarbetet i skolan och definierar dem som ”öppna samtal präglade av tolerans och ömsesidig respekt, där deltagarna får ge uttryck för och överväga egna och andras åsikter och argument såväl som ifrågasätta auktoriteter och traditionella uppfattningar, i en strävan efter att uppnå (tillfällig) konsensus.” Skolinspektionen slår fast att ansvaret för att denna typ av samtal förs i skolan ligger såväl på huvudmän som rektorer och lärare.⁵²⁵ Det finns alltså ett uttalat krav på lärare att använda deliberativa samtal som pedagogisk metod i undervisningen om demokratiarbete, vilket också speglades i läroböckernas frågebatterier.

Det öppna diskussionsklimatet beskrivs som mycket viktigt för att överhuvudtaget kunna prata om mänskliga rättigheter, men svårt att uppnå i praktiken. Mikael och Jenny beskriver sina erfarenheter av diskussioner om värderingar. De jämför en samhällsklass och en yrkesförberedande klass:

⁵²⁵ Skolinspektionens rapport 2012:9. *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Stockholm, 2012. Bilaga 3, s. 8.

Jenny: Där [i den yrkesförberedande klassen] var det ju inte så teoretiskt, utan mer liksom vardagliga situationer som är nära dem. Som kort kjol då, åka svarttaxi, får man skylla sig själv?

Mikael: Man måste ta debatten på ett annat sätt [på det yrkesinriktade programmet]. Om vi talar om de flesta här på Söderskolan, så där det ju inte så att vi behöver visa på, vad ska man säga... ”den goda sidan”, för att övertala eller övertyga dem så mycket.

Det Mikael och Jenny beskriver är en anpassning av rättighetsspråk till den klass de hade undervisning i. Lärarna formulerar om mänskliga rättigheter för att de ska fungera med elevernas vardagsmiljö och bli relevanta för eleverna. Det framgick dock inte om eleverna förstod diskussionen i termer av rättighetsfrågor eller något annat. Vernakularisering innebär här en anpassning av mänskliga rättigheter till en lokal kontext, men där omformuleringen gör att vissa dimensioner av mänskliga rättigheter försvinner till förmån för andra. Mänskliga rättigheter kräver medvetna strategier i form av en anpassning för att kunna bli relevanta i de diskussioner lärarna vill få till.

Det finns en svårighet i att få till en ärlig diskussion på grund av att eleverna själva är medvetna om att vissa åsikter inte är acceptabla. Mikael och Jenny tycker att det är lättare och bättre att ha en öppen diskussion bland dem som inte bryr sig om, eller inte vet, vad som är ”rätt”. Jenny vill ha en öppen diskussion för att kunna undervisa i kontroversiella frågor. Det kräver paradoxalt att eleverna vågar ta ställning mot skolans värdegrund eller det som förmedlas som ”rätt” av skolan. Hon saknar den pedagogiska möjligheten att diskutera på samma sätt på Söderskolan där hon nu arbetar:

Jenny: Skillnaden på yrkesförberedande [var att] alla mina [där] elever vågade säga vad de stod för. När vi tog upp frågan om en tjej får skylla sig själv när hon åker i en svarttaxi, så var det en elev som sa ”ja jag tycker faktiskt hon får skylla sig själv”. Och då tänkte jag, gud vad bra att den [eleven] sa det, nu får vi ju en diskussion. För då blir det väldigt dynamiskt. [...] Ja, det var en enda som tyckte så, men det blev en väldigt bra diskussion. Tycker alla likadant så man vill ju inte bara provocera med ett påstående för att få igång en diskussion, men nu kom en elev med det. Bra diskussioner får vi inte riktigt här [på Söderskolan] på samma sätt.

Att som lärare gå in och provocera för att skapa en diskussion kring värdegrunden skapar inte rätt förutsättningar för ett gott samtal, anser Jenny. Politisk korrekthet bland eleverna blir problematiskt för lärarna.

Jenny: Alla är väldigt politiskt korrekta här.

Frida: De har liksom tagit in de här värdena själva och står för dem?

Mikael: Nja, dels det, men inte bara. För jag vet att de är väldigt politiskt korrekta, för de vet ju vad man ska säga. Man kanske låtsas tycka lite annorlunda. Jag minns vi hade en samhällstrea för ett tag sen. Då tänkte de inte riktigt på vad de sa egentligen för vi hade en debatt. Då sa de saker som jag tänkte, hej och hå, alltså, så mycket för politisk korrekthet.[...] Så det finns ju hos våra också, men de är väldigt skolade i att tycka rätt också. Frågan är hur djupt det sitter hos många.

Att vara skolad i att tycka rätt, det vill säga ge uttryck för demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter, räcker inte för Mikael eller Jenny. De menar att det ibland inte är elevernas genuina värderingar som kommer fram, utan en ytlig anpassning till en rådande samhällsnorm. Det räcker inte med att eleverna ger uttryck för ”rätt” värderingar, utan eleverna måste göra dem till sina. Att eleverna inte visar vad de känner och kan ha en ärlig diskussion om vad de verkligen tycker, ses som en fara. Inge menar att mänskliga rättigheter aldrig får bli något ”påklustrat”. Eleverna måste ”verkligt känna det” och inte bara säga vad de vet är rätt. Att lära sig att ”känna rätt” är enligt forskaren Katarina Blennow en del av lärandet i klassrummet. Blennow har undersökt känslornas roll i svensk samhällskunskapsundervisning och visar att det pågår känsloregleringar i klassrummet. Elever som inte följer ”känsloreglerna” blir utanför och lär sig därför att följa dem. Eleverna lär sig vad som är ”rätt” att känna som svensk medborgare, ett föreskrivet kännande.⁵²⁶ Att hålla med om mänskliga rättigheter och att de gäller alla är ett tydligt exempel på vad eleven förväntas känna, vilket eleverna på Söderskolan verkar väl medvetna om. Diskussionen om mänskliga rättigheter, som Inge, Jenny och de andra lärarna talar om, handlar om att få eleverna att internalisera de värden mänskliga rättigheter står för, samtidigt som lärarna kämpar för att inte tysta elever. Mänskliga rättigheter förstås inte enbart i termer av kunskap, utan av normförmedling. De grundläggande värden som står på spel i dessa diskussioner associeras med mänskliga rättigheter. Kunskap om mänskliga rättigheter och vad som är rätt eller politiskt korrekt är inte enbart vad lärarna eftersträvar, utan att eleverna ”känner rätt”. För lärarna

⁵²⁶ I Blennows studie är främst eleverna som utför känsloregleringen gentemot andra elever.

Blennows slutsats är att också känslor bör förstås som en relevant ämnesdidaktisk kategori.

”Förnuft och känsla. Om emotionernas roll i kunskapsprocessen i samhällsvetenskap.”

Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education, vol. 11, nr 2 (2021):1-19.

vävs den demokratifostrande traditionen ihop med kunskapsuppdraget om mänskliga rättigheter.

Lärarnas tycker att det är mycket problematiskt när eleverna avstår från att ge uttryck för sina åsikter, oavsett vilka de är. Samtidigt upplevs det ibland som jobbigt att som lärare ”ta diskussionen”, vilket jag återkommer till.

Erik och Lennart, som intervjuades tillsammans på Söderskolan, tyckte att skolan och inte minst läraren har en viktig roll att spela när det kommer till mänskliga rättigheter. Erik påpekade också lärarens ansvar att följa de styrdokument som finns.

Erik: Vi [får] inte glömma bort att de ju är rätt många timmar här [i skolan]. Vi har en möjlighet och skyldighet enligt skollagen att lära, forma, påverka, kalla det vad du vill, eleverna. Och mänskliga rättigheter är väl ganska så självklart, känns det som, i Sverige.

Erik beskriver sitt uppdrag att fostra eleverna i mänskliga rättigheter: ”...en skyldighet att lära, forma, påverka, kalla det vad du vill”, och att detta självklart gäller mänskliga rättigheter. Även Mimmi menar att det är hennes ansvar som lärare att fostra elever i de värderingar som läroplanen slår fast som ”de rätta”.

Mimmi: Det står ju inte i styrdokumentet längre att skolan ska fostra, men på något sätt [är det] underförstått. Det [är] ju fostran, för vi formar ju dem. Vi formar ju dem så mycket. Jag skulle ju kunna forma en klass till att tycka någonting. Jag märker hur lätt det är för mig att påverka när det kommer in sextonåringar. Och det ju min uppgift. När de här medborgarna ska ut [ska de] ha [d]en värdering med sig som sagts är den rätta.

Liksom Erik hänvisar Mimmi till sitt ansvar som lärare att följa skolans styrdokument och se till att fostra eleverna till de normer och värden som eftersträvas. Mimmi är medveten om det inflytande hon som lärare kan ha på elever och det problematiska i den makten. Mimmi gör också en intressant reflektion kring sitt uppdrag; värderingarna som ska läras ut kan förändras. Just nu är det mänskliga rättigheter som står för de värden som är ”de rätta”. Landahl, som studerat lärares fostran-och omsorgsarbete utifrån ett historiskt perspektiv, skriver att fostransarbetet i skolan handlar om att motverka elevers normlöshet. Mimmis sätt att beskriva sin fostrande uppgift överensstämmer med vad Landahl menar är en av två typer av fostran: att fostra för framtiden. Denna typ av fostran syftar till att ”forma en framtida människa som överensstämmer med rådande

ideal”.⁵²⁷ Tidigare har denna typen av fostran riktat in sig på exempelvis fosterlandskärlek, fred eller tolerans. Mänskliga rättigheter kan betraktas som ett rådande ideal, och därmed som möjliga att utmana eller förändra. Lärares roll ligger i att upprätthålla, förmedla och forma, men har en medvetenhet om att idealet kan förändras. Utifrån Mimmis och Eriks syn på mänskliga rättigheter blir en sådan förändringsmöjlighet problematisk: universaliteten som ska förmedlas i mänskliga rättigheter tillåter inte att de behandlas som ”ett rådande ideal” utan som oförytterliga. Kunskap om mänskliga rättigheter skapar ytterligare en dimension av detta: om mänskliga rättigheter behandlas som ett fenomen bland andra försvinner en viss typ av legitimitet.

Alla typer av samtal som handlar om mänskliga rättigheter lever inte upp till det deliberativa idealet. Henrik menade att viss pedagogik, även om samtalet handlar om mänskliga rättigheter, kan slå fel. Henrik var kritisk till en av Amnestys övningar som han deltagit i på en fortbildningsdag. Han menade att den inte lämnade ett reellt utrymme att ha ”avvikande” åsikter om mänskliga rättigheter.

Henrik: Jag var på Amnestys A-day med en klass för två veckor sedan i Malmö. Och då började de med en övning [...] Det blev ett sådant utpekande av de eleverna. Jag blev nästan lite illa berörd, för det är kanske inte bra att man gör så. Det var liksom 150 elever på en sida, och 2 på den andra som sa att ”jo vi tycker att man ska tortera den här mannen lite”. Men det är ju en utmaning när man pratar om mänskliga rättigheter och när man pratar om politiska frågor. Hur får man alla elever att känna att de är bekväma med att liksom säga vad de tycker och tänker?

Den typen av övningar öppnar inte för ett demokratiskt samtal om mänskliga rättigheter, menar Henrik. Istället riskerar den att underminera både demokrati och mänskliga rättigheter genom att mänskliga rättigheter så tydligt uttrycks som en hegemonisk norm. Henrik kritiserar Amnestys pedagogiska metod och menar att elever faktiskt inte gavs utrymme att föra fram sina åsikter utan att bli utpekade. Han känner dock igen problemet från sina egna lektioner. Han tycker att det finns många frågor som är svåra att diskutera på ett öppet sätt, utan att elever som har åsikter som strider mot mänskliga rättigheter ska bli utpekade eller inte våga säga vad de tycker. Den öppna diskussionen ses av lärarna som en viktig

⁵²⁷ Landahl, 2006, s. 8.

metod för undervisning om mänskliga rättigheter. Att å ena sidan öppna upp för en ärlig diskussion men samtidigt se till att diskussionen mynnar ut i att eleverna inom sig inser vad som är rätt är som Johan uttryckte det, en balansgång. Att elever förstår ”vad som är rätt” ses en viktig del av undervisningen om mänskliga rättigheter. Lärarna ser det som del av sitt fostrande uppdrag i skolan. Även människorättsorganisationer som Amnesty ser det som ett viktigt uppdrag. Fortbildningen som Henrik nämner är en del av hur mänskliga rättigheter förstås och hur undervisning om mänskliga rättigheter ser ut. Det betyder inte att lärare alltid håller med om alla externa aktörers aktiviteter för skolan.

Externa aktörer i skolan och undervisning om mänskliga rättigheter

Det framkom genom intervjuerna att externa aktörer har stor betydelse för den vernakulariseringsprocess jag utforskar. Henrik Åström Elmersjö pekade i sin studie på att läroboken numera bara en av flera möjliga texter som kan bidra till elevens måluppfyllelse.⁵²⁸ Det stora utbudet av alternativa läromedel var något som även jag kunde observera, vilket gjorde att jag valde att titta närmare på avsändarna av det material som lärare och elever hänvisade till.

Flera forskare undersöker människorättsaktivister som verkar som ”översättare” mellan kontexter eller länder. Dessa översättare förmedlar idéer och normer genom att anpassa och rama in dem på ett sätt som ger genklang i den nya kontexten.⁵²⁹ I denna studie betraktas både lärare och externa aktörer som så kallade mellanhänder eller översättare av auktoritativa källor. De skapar tolkningar och anpassningar av mänskliga rättigheter för den svenska skolkontexten. ”Non-governmental organisations” och andra människorättsaktörer skapar praktiker och idéer om mänskliga rättigheter för lärare och elever.

Mimmi berättade om hur fortbildningen hon varit på öppnade nya perspektiv på undervisningen för henne. Sedan hon deltog har hon börjat betrakta andra delar av sin undervisning som del av undervisning om mänskliga rättigheter.

⁵²⁸ Åström Elmersjö, 2017.

⁵²⁹ Se t.ex. Merry och Levitt, 2009 eller Liu et al., 2009.

Mimmis erfarenhet delas av de flesta andra lärare och elever jag intervjuade. För att bättre förstå lärares och elevers utsagor om vad som är rättighetsfrågor, måste vi också gå till externa aktörer som gymnasieskolorna varit i kontakt med. Över telefon höll jag därför intervjuer eller samtal med företrädare för sex olika NGO:er eller stiftelser om deras verksamhet i eller för gymnasieskolor, varav Raoul Wallenberg Academy, Svenska FN-förbundet, Amnesty Sweden, Forum för levande historia och Globala skolan är de som beskrivs närmare. Jag hade också deltagit i fortbildningar vid ett antal tillfällen mellan åren 2014–2017. Observationerna från lärarfortbildningarna motiverades av att jag var nyfiken på lärarnas förutsättningar för sin undervisning. Jag antog att lärare som ville undervisa om mänskliga rättigheter gärna deltog i deras seminarier, eftersom de är kostnadsfria och inte kräver särskilt mycket frånvaro från den ordinarie undervisningen.⁵³⁰

Det finns en rik flora av hemsidor med undervisningsmaterial om mänskliga rättigheter, exempelvis regeringens hemsida om mänskliga rättigheter, flera av Amnestys olika onlinematerial, svenska FN-förbundet och Forum för levande historia, men också från företag eller andra privata aktörer. Frivilligorganisationer och andra typer av organisationer som är specialiserade på mänskliga rättigheter utgör centrala källor för intervjudeltagarna i min studie. I de NGO-kontexter där vernakularisering har studerats av antropologer och etnografer, befrias mänskliga rättigheter från sina textuella begränsningar, och bli något annat, känsligare för lokala uppfattningar om rättvisa.⁵³¹ I talet och undervisningen om mänskliga rättigheter i den svenska skolan är detta inte fallet. Vad gäller skolan blir de textuella begränsningarna snarare fler när rättighetsterminologin används. För lärare och läromedelsförfattare, och till viss del elever, innefattar vernakularisering att förhålla sig till skolans styrdokument och lokala, i skolkontexten relevanta, uppfattningar om rättvisa och tolkning av rättighetsdokument och ursprungliga

⁵³⁰ Lärarfortbildningskurser hölls av Globala Skolan, en del av Universitets- och högskolerådets (UHR) verksamheter. Se UHR:s hemsida, uhr.se. Globala skolans uppgift är att "bidra till kunskaps- och metodutveckling" i hållbarhetsfrågor, där demokrati, internationella frågor och mänskliga rättigheter ingår. Hur de framställde mänskliga rättigheter och vilka lektionsmaterial som presenterades kunde alltså vara betydelsefullt för hur undervisningen i skolan såg ut. Det visade sig att det var ett liknande koncept som återkommit mellan åtminstone 2014 fram till 2019, där mänskliga rättigheters historia och inspiration till lektionsplanering står i fokus. 2015 deltog jag som föreläsare i samma upplägg som jag observerat. Jag observerade också en av Amnestys fortbildningsdagar, som riktade sig till både lärare och elever, men som främst var riktad till elever.

⁵³¹ Merry och Levitt, 2009.

intentioner kring dem. Det är tänkt att läroplanen, kursplaner och utbildningar av olika slag ska vara en hjälp att implementera mänskliga rättigheter som kunskap och praktik i skolan.

Söderskolan och Västerskolan är Amnestyskolor och har därför tillgång till Amnestys samtliga skolmaterial och lärarutbildningar. Programmet beskrivs på hemsidan: "Skola för mänskliga rättigheter' arbetar efter Amnestys modell som utgår från både internationella konventioner och den svenska skolans styrdokument. Modellen består av fyra delar och utgör ett stöd i skolans värdegrundarbete [sic] och stärker skolans internationella profil."⁵³² För eleven Nadim på Västerskolan har skolsamarbetet med Amnesty varit väldigt viktigt. Amnesty har gjort att han har kunnat bilda sig en egen uppfattning om mänskliga rättigheter.

Nadim: Jag visste inte att de [mänskliga rättigheter] fanns tills jag fick höra vad Amnesty sa. Så om...anledningen till varför jag vet så mycket om vad som händer i världen, tortyr och sånt, är på grund av att Amnesty har berättat det för mig. Så om jag börjat på en annan skola som inte hade Amnesty så kanske jag inte hade vetat om det, jag hade fortsatt min dag helt som vanligt.

Amnesty är inte bara en källa till kunskap om vad som pågår i världen, utan också en ögonöppnare. Genom Västerskolans samarbete med Amnesty har Nadim börjat se orättvisor och beskriva dem i rättighetstermer. Även för läraren Kristian på Västerskolan var det genom skolsamarbetet med Amnesty som han lärde sig om mänskliga rättigheter. Framför allt gav det honom inspiration att undervisa om mänskliga rättigheter.

Inflytande över vad som är rättighetsfrågor och över skolans värdeförmedling är den drivande logiken bakom varför de externa aktörer jag kartlagt arrangerar skolsamarbeten och lärarfortbildningar. Ekonomisk nytta eller vinst beskrivs inte av dem som en av de avgörande faktorerna för organisationerna. Trots det menar jag att undervisning och utbildning om mänskliga rättigheter kan betraktas som marknadsutsatt. Medlemmar, uppmärksamhet och inflytande över skolan innebär en reell, om än inte ekonomisk, vinst för intresseorganisationer.⁵³³ Att Svenska FN-förbundets skolansvariga beskriver utbildning i mänskliga rättigheter

⁵³² Amnesty International Sveriges hemsida: www.skola.amnesty.se [hämtad 2019-03-06].

⁵³³ Lang, 2012.

som en marknad är inte kontroversiellt utan bör ses i ljuset av att skolan, och därmed också dess undervisningsmaterial, alltmer blivit en marknad.⁵³⁴

Att undervisning om mänskliga rättigheter i skolan är något som organisationer konkurrerar om kan synas självklart, särskilt efter en sökning i det enorma utbudet av undervisningsmaterial som finns på nätet. Skolan är en arena många aktörer vill in på och påverka och så kallade externa aktörers ökade deltagande i skolors undervisning är ett globalt fenomen.⁵³⁵ En av de intervjuade företrädarna menade också att undervisning i mänskliga rättigheter i skolan absolut måste vara åtminstone delvis kopplat till civilsamhällesorganisationer, eftersom det är för viktigt för att lämna helt åt staten.⁵³⁶ Externa aktörer i skolan kan alltså också ses som ett sätt att säkra en oberoende undervisning om mänskliga rättigheter i en statlig institution.

Olika externa människorätts-aktörer har sina ingångar till skolan och grundar sin verksamhets legitimitet som ”människorättsaktör” i sin särskilda expertis. Undervisning om mänskliga rättigheter som ligger inom deras område är ett sätt för dem att uppnå verksamhetens mål.⁵³⁷

Läraren Johan på Västerskolan hade gått alla Svenska FN-förbundets kurser. Han använde sig av dem i sin undervisning och har FN-rollspel med sina elever. Lennart och Erik på Söderskolan hade gått Svenska FN-förbundets kurser i FN-kunskap och B-kursen med inriktning på mänskliga rättigheter. Söderskolan deltog utöver Amnesty-samarbetet i Svenska FN-förbundets skolprogram och är en så kallad FN-skola. Amnesty och Svenska FN-förbundet har andra kärnverksamheter och undervisning och fortbildningar om mänskliga rättigheter är en sidoverksamhet. Amnesty Sweden och Svenska FN-förbundet skiljer ut sig genom sina helhetsgrepp om skolans undervisning om mänskliga rättigheter genom program för utvalda anslutna skolor.

⁵³⁴ Samtal med skolansvarig på Svenska FN-förbundet, 2015-12-09.

⁵³⁵ Wahlgren, Paula. *De laglydiga. Om skolans brottsförebyggande fostran*. Stockholms universitet, Stockholm, 2014. Sagie, Netta, Miri Yemini och Ullrich Bauer. ”School-NGO interaction: Case studies of Israel and Germany.” *International Journal of Sociology and Social Policy*, Vol. 36, nr 7/8 (2016), 469-490.

⁵³⁶ Samtal med skolansvarig på Svenska FN-förbundet, 2015-12-09. Företrädaren nämnde dock också att norska FN-förbundet inte får ta ut en avgift för sina aktiviteter, eftersom de mottar bidrag från norska utrikesdepartementet. Oberoendet av staten kan alltså variera även för systerorganisationer.

⁵³⁷ Oomen, Barbara. ”Waving with Treaties. The Politics of Implementing Human Rights Education.” *Journal of Human Rights Practice*, vol 5 ,nr 2 (2013): 291-317.

I många fall ger fortbildningarna praktiska exempel på undervisningsmetoder eller lektionsupplägg. Österskolan och Norreskolan har inga direkta skolsamarbeten, men lärarna har deltagit i fortbildningar om mänskliga rättigheter. På min fråga om hur Carins undervisning om mänskliga rättigheter brukar se ut, beskrev hon ett lektionsupplägg som marknadsförs genom Den globala skolans fortbildning. Internationella programkontoret, som är en statlig myndighet, har ett koncept som heter ”Globala skolan” där en gren enbart ägnar sig enbart åt lärarfortbildning. Carin kände sig inspirerad av övningen, som handlade om att elever skulle gestalta människorättskampar genom historien, och använder den i sin undervisning på kursen Samhälle 1b. Dominique, Carins kollega på Österskolan, var kluven till samma övnings upplägg på grund av den ”anakroniska historieskrivningen”.

Dominique: Alltså personligen så avskyr jag sån där anakronistisk historieskrivning som att man ska applicera mänskliga rättigheter på historiska förhållanden. Personligen då. Men för elevernas del kan det vara ganska lätt att träna på en ganska enkel analys. Som om man studerar till exempel kolonialism, studerar rasismen [...] man applicerar ”vilka mänskliga rättigheter är det som kränks här?”. Kan man se likheter mellan då och nu? Så, det är ju ett professionellt förhållningsätt som jag kan ha [...] även om jag då personligen [...] inte gillar den användningen riktigt.

Mänskliga rättigheters roll i denna övning beskrivs som instrumentellt för att träna upp elevernas analytiska förmåga, t.ex. att öva på att beskriva och jämföra. För lärarnas del är det alltså inte alltid kunskap om mänskliga rättigheter som står i centrum för undervisningen, utan utvecklandet av analytiska förmågor hos eleverna. Dominique tyckte att övningen var bra för att träna förmågor, men var inte förtjust i den som utgångspunkt för undervisning om mänskliga rättigheter. Hans kritik av övningen liknar människorättsforskarens problematiseringen av ”läroboksnarrativet” som jag belyste i läroboksanalysen.

Det historiska ”läroboksnarrativet” som finns i läroböckerna i samhällskunskap återfinns även i Den globala skolans övning. Denna friare framställning av mänskliga rättigheter luckrar upp ett strikt juridiskt perspektiv på mänskliga rättigheter, men bidrar till andra föreställningar. Föreställningen om att mänskliga rättigheter handlar om moraliska ställningstaganden och civillitage konstruerar mänskliga rättigheter som en interpersonell relation. Wicke menar att läroböcker tenderar att ”instrumentalisera[r] personer som arbetar med

förändring som *förkämpar för mänskliga rättigheter*.” i vad som konstrueras som en naturlig process styrd av ett högre ändamål, fram mot dagens goda styrelseskick.⁵³⁸ Denna teleologiska tankefigur är som sagt vanlig, och syns även i övningen i Globala skolans fortbildning.

Lärarna var alltså inte nödvändigtvis okritiska mot fortbildningarna eller materialen. Henrik från Söderskolan var t.ex. mycket kritisk mot pedagogiken i en övning som genomfördes under en fortbildningsdag med Amnesty. Samtidigt har fortbildningarna en självklar legitimitet som myndighet, myndighetsanknuten eller människorättsaktör med expertkunskap om mänskliga rättigheter.

Johan, Madelene och Kristian är alla lärare på Västerskolan. Deras erfarenheter av lärarutbildningen var likartade. Johan hade ”aldrig mött begreppet mänskliga rättigheter” under sin utbildning, men har därefter samlat en lång lista över utbildningar i mänskliga rättigheter som han deltagit i på eget bevåg eller genom skolan. Madelene menade att hon stötte på närliggande ämnen under sin lärarutbildning, men inte mänskliga rättigheter specifikt.

Madelene: Vi har pratat om internationella relationer, vi har pratat om demokrati, men vi har liksom inte specificerat mänskliga rättigheter. [...] Inte i lärarutbildningen. Utan det har varit i samband med eget intresse. [...] Det ligger inte i min basic utbildning, utan det ligger på fortbildning på egen hand.

Hennes engagemang för rättvisefrågor har bland annat gjort att hon medverkat på kurser och konferenser om mänskliga rättigheter, för bland annat Amnesty. Madelene var på en fortbildning där de diskuterade Irlands strikta abortlagstiftning. I ett resonemang om mänskliga rättigheter använde Madelene Amnestys kampanjfrågor i en egen analys av varför klass är en rättighetsfråga, trots att Amnesty inte själva hade den vinklingen. Fortbildningen gav henne argument för sin förståelse av klass som en viktig rättighetsfråga. Även Kristian på Västerskolan hade varit på en fortbildning hos Amnesty och tyckte att han lärde sig mycket. En bit in i intervjun med Kristian frågar jag om det finns något han tycker är problematiskt med mänskliga rättigheter.

⁵³⁸ Wicke, Kurt. *Läroböcker, demokrati och medborgarskap: konstruktioner i läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet*, Acta universitatis Gothoburgensis, Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2019. 74. Originalets kursivering. 84

Kristian: Det är ju problematiskt att de [mänskliga rättigheter] inte följs överallt. Och det behöver man ju inte gå så långt som till El Salvador utan det finns ju i hela Europa eller i Sverige, här utanför [Västerskolan] till exempel. Att det inte följs.

Kristian menade att det mest problematiska är att mänskliga rättigheter inte efterlevs och hänvisar till ett rättighetsproblem i sin vardag. När Kristian säger att människorättskränkningar sker utanför skolan, syftar han på de tiggare som sitter i centrum i närheten av skolan. Förutom att knyta människorättskränkningar till den pågående Amnestykampanjen mot El Salvadors abortlagstiftning och mot landets behandling av fångar, knyter han den också till den pågående debatten om tiggeri och rätten till bostad i Sverige. När jag frågar vad Kristian vill att hans elever ska ta med sig från sin undervisning om mänskliga rättigheter ger han ytterligare ett exempel:

Kristian: Och att man har en strävan efter att alltid förändra orättvisor skulle jag säga...det låter ju väldigt så wow [jag tolkar det som att han menar stort, kanske lite pretentiöst] men det...ja det blir så tydligt när vi kör Skriv för frihet [...]

Personligt engagemang är viktigt att eleverna tar med sig från skolans undervisning, menade Kristian. Han beskrev att Amnestys kampanj konkretiserade orättvisor för honom och visade att man kan hjälpas åt att motverka dem. Madelene, Johan, Kristian på Västerskolan och Erik, Lennart och Henrik på Söderskolan lyfte alla fram det egna engagemanget och engagemanget hos sina kollegor som viktigt för att det överhuvudtaget skulle ske undervisning om mänskliga rättigheter. Det egna engagemanget var också viktigt för att kunna tillgodogöra sig de olika fortbildningar som finns.

Fortbildningar framstår i min studie som lärarnas viktigaste källa till kunskap om mänskliga rättigheter. Skolforskaren Anna Johansson Harrie konstaterar att det finns ett stort utbud av sponsrade läromedel från externa aktörer som företag, branschorganisationer, fackförbund och myndigheter, men att inte heller detta område är särskilt välbeforskat.⁵³⁹ Det behövs också mer forskning om hur externa aktörers utbildningar och material påverkar den svenska skolans undervisning om mänskliga rättigheter.

⁵³⁹ Harrie, Anna Johansson. "Sponsrade läromedel i samhällskunskap." I *Samhällsdidaktik: sju aspekter på samhällsundervisning i skola och lärarutbildning* (red.) Anna Johansson Harrie & Hans Albin Larsson, Linköping: Linköpings universitet, 2012.

Mimmi och Inge på Norreskolan upplever att de har ett gott utbyte av varandra i all undervisning. Mimmi på Norreskolan hade just varit på en av Forum för levande historias fortbildningar när vi sågs för vår intervju.

Mimmi: [...] jag var iväg för exakt en vecka sedan på fortbildning för Forum för levande historia inne i Staden, i kulturhuset. En mycket givande dag. Då slog det mig [...] allting handlar ju om mänskliga rättigheter. Att alla är lika mycket värda, att alla människor har rätt till liv och, ja, hela den här biten, och det är ju det egentligen som hela skolan bygger på. [...] Det är ju mänskliga rättigheter. Det bara slog mig när jag satt där, alltså jag jobbar ju med det utan att egentligen kunna sätta ett namn på det. [...] De tog upp det, när de pratade, de här föreläsarna. Att där är ju en direkt koppling till skolans värdegrund och de mänskliga rättigheterna och det är där. Det är bara det att jag har inte riktigt tänkt i de banorna innan. [...]

Fortbildningen hjälpte Mimmi att artikulera vad som var mänskliga rättigheter för henne och hur de var relevanta i hennes vardag. Skolans syfte och syftet med mänskliga rättigheter, upptäckte hon, är detsamma. Antidiskriminering, rätten till liv, att arbeta mot rasism och främlingsfientlighet och alla människors lika värde formulerar Mimmi nu som rättighetsfrågor, även om hon förr bara tänkt på dem som värdegrundsfrågor. Forum för levande historia blir ”översättare” mellan Mimmis arbetsvardag och mänskliga rättigheter. De gör mänskliga rättigheter relevanta för skolans kontext och får Mimmi att börja artikulera vissa saker i rättighetstermer.

Forum för levande historias verksamhetsansvariga uppger att de förhåller sig ”oortodox” till Human rights educations principer ”om, genom och för”, för att kvalitetssäkra sitt arbete i enlighet med Skolverkets rekommendationer.⁵⁴⁰ Den verksamhetsansvariga menade att de var oortodoxa i bemärkelsen att de ”inte stämmer av mot en mall eller dylikt”.⁵⁴¹ Forum för levande historia är en statlig myndighet med utbildning om demokrati som huvudverksamhet. Deras regeringsuppdrag är att främja arbete med demokrati, tolerans och mänskliga rättigheter med utgångspunkt i Förintelsen, och syftar till att stärka människors

⁵⁴⁰ Mailkonversation med verksamhetsansvarig för Forum för levande historias kompetensutveckling för lärare 28 mars 2019.

⁵⁴¹ Mailkonversation med verksamhetsansvarig för Forum för levande historias kompetensutveckling för lärare 29 mars 2019.

vilja att aktivt verka för människors lika värde.⁵⁴² Lärare och elever är en huvudsaklig målgrupp för dem. Myndigheten har en omfattande verksamhet med utställningar, fortbildningar och skolmaterial. I materialet *Uppdrag: demokrati* är ett av syftena att ”Att utmana egna värderingar om hur man ser på samhällets ansvar för mänskliga rättigheter.” Eleverna får exempelvis fundera över vilka samhällsfunktioner de tycker är viktigast för att mänskliga rättigheter ska upprätthållas och om de kan tänka sig att påverka samhället genom att delta politiskt eller bli medlem i en förening.⁵⁴³ Raoul Wallenberg Academy (RWA)⁵⁴⁴ kopplar ännu tydligare demokrati till mänskliga rättigheter och elevers möjlighet att påverka genom personligt civillurage. Söderskolans elever var engagerade i Raoul Wallenberg Academys Kubenprojekt. Kubenprojektet är RWA:s skolprogram och en viktig del av organisationens verksamhet. Kuben består av 30 svarta containrar och varje har en av den allmänna förklaringens artiklar skrivet på utsidan. Skolor kan ansöka om att få en kub levererad till sin skola och därefter arbeta med att inreda den utifrån sina tolkningar av ”sin” kubs rättighet. Syftet är att stödja skolor ”med att arbeta strategiskt för att uppfylla skolans övergripande demokrati- och värdegrundsuppdrag samtidigt som eleverna uppmuntras att själva göra skillnad.”⁵⁴⁵ Mänskliga rättigheter sätts i direkt relation till mänskliga skyldigheter, demokrati, allas lika värde och civillurage. Detta implicerar ett perspektiv på mänskliga rättigheter där individens ansvar sätts i centrum för rättighetsspråket. Att Kuben motiveras som del av skolors av värdegrundsarbete signalerar också mänskliga rättigheter som ett moraliskt ställningstagande. RWA:s Kuben-projekt gör lärare och elever till aktiva översättare av mänskliga rättigheter inom ramen för värdegrundsarbetet, och förstärker samtidigt den allmänna förklaringen och FN som auktoritativa källor.

Amnesty är en internationellt välkänd politiskt oberoende människorättsorganisation, som producerar rapporter om människorättsbrott som används som pålitliga källor världen över. Amnesty betraktas allmänt som

⁵⁴² <https://www.levandehistoria.se/om-oss> [senast hämtad 2019-03-04]

⁵⁴³ Forum för levande historia, https://www.levandehistoria.se/sites/default/files/wysiwyg_media/uppdragdemokrati-mr1manual.pdf [hämtad 2019-03-04].

⁵⁴⁴ RWA drevs fram till 2012 som en ideell förening och är nu en politiskt och religiöst obunden ideell insamlingsstiftelse utan vinstintresse. Samtal med verksamhetsansvarig 17 mars 2016, RWA:s årsredovisning 2017 samt hemsidan raoulwallenberg.se/om/raoul-wallenberg-academy/ [senast hämtad 2019-03-04].

⁵⁴⁵ <https://raoulwallenberg.se/kuben/> [senast hämtad 2019-03-04].

en trovärdig källa till kunskap om mänskliga rättigheter. Organisationers trovärdighet har betydelse för hur skolan kan förhålla sig till dem, och hur organisationen kan agera i en skolkontext.

Vernakularisering av mänskliga rättigheter i skolan beror också på hur dessa verksamheter är uppbyggda. Svenska FN-förbundet har ett tydligt ramverk där FN står i centrum. Amnesty har verksamheter över hela världen och kan därför använda sig av liknande program runt om i världen där de verkar.⁵⁴⁶ Forum för levande historia har ett tydligt uppdrag från regeringen som gör att de utbildar om mänskliga rättigheter från ett historiskt perspektiv. Sådant påverkar hur organisationer talar om mänskliga rättigheter i sina material och med lärare och elever. Den Globala skolan har till skillnad från Svenska FN-förbundet och Amnesty ingen internationell organisation att koppla tillbaka mot, men är som myndighet förankrad i nationell policy.⁵⁴⁷ Den typ av vernakularisering som sker mellan det internationella och lokala är inte grundad i en direkt koppling i en internationell organisation. Samtidigt utgör fortbildningarnas översättning av mänskliga rättigheter en auktoritativ källa och skapar textuella begränsningar, och textuella möjligheter, för vad som kan vara kunskapsinnehåll om mänskliga rättigheter.

Utbildningsmaterialen rör sig i gränslandet mellan information, undervisning, medvetandegörande, reklam och säljande (av t.ex. kurser och program). Fortbildningar och material från NGO:er är en viktig del av det som ger lärarna referensramar för vad som är rättighetsfrågor och hjälper dem att artikulera sin syn på mänskliga rättigheter. Det finns kunskap om ”om, för och genom-modellen” bland skolutbildare även om modellen inte används ”mot en mall”.

Att lärarna hämtar exempel från fortbildningstillfällen, använder metoderna och litteraturen de fått, känner att de fått förnyat intresse för sitt ämne och tar till sig det perspektiv på mänskliga rättigheter som utbildningen erbjuder visar att fortbildningar fyller sitt syfte. Lärare har en särskild roll i undervisningen om mänskliga rättigheter i skolan. De är översättare som också planerar för hur undervisningen ska gå till, vad syftet med den ska vara och vilka material som ska användas.

⁵⁴⁶ Företrädaren för Amnestys skolverksamhet menade att deras svenska skolverksamhet kan ses del av ett globalt projekt, Human Rights Friendly Schools, men är helt anpassat till svenska förhållanden och behov. Telefonintervju 2015-11-30.

⁵⁴⁷ Se Universitets- och högskolerådets hemsida: <https://www.utbyten.se/mojligheter/mojligheter-inom-forskola-och-skola/den-globala-skolan/>

Hur externa aktörer förmedlar, marknadsför och påverkar mänskliga rättigheter som kunskapsområde i skolan är inte på något sätt uttömt. Det är dock ett forskningsämne som ställer andra typer av frågor än vad som finns utrymme att undersöka vidare i denna avhandling. Vad jag kan konstatera är att fortbildningar och undervisningsmaterial från externa aktörer ger lärarna och eleverna referensramar för vad som är rättighetsfrågor och påverkar deras syn på mänskliga rättigheter. Påverkan syns dock tydligast hos lärarna. Till exempel återkommer organisationers problemformuleringar om mänskliga rättigheter i lärarnas beskrivningar av sin undervisning. Fortbildningarna ger konkreta förslag på undervisning om mänskliga rättigheter och är ett sätt för lärarna att hålla sitt intresse uppe. På grund av den avsaknad av studier kring undervisning om mänskliga rättigheter som utförs av intresseorganisationer i Sverige, var det inte möjligt att göra en litteraturstudie. De externa aktörer vars involvering i skolan jag belyst ovan, arbetar efter egna metoder och föreslår sina egna konkreta arbetsformer för undervisning om mänskliga rättigheter. De ägnar sig både åt fortbildning av lärare och metoder för undervisning om mänskliga rättigheter. Såväl de tryckta läroböckerna som lärarfortbildningarna och skolsamarbetena kan ses som en del av vernakulariseringsprocessen där aktörerna är översättare, och genom den rollen också, precis som lärare och elever, skapar vissa frågor som rättighetsfrågor. Utifrån ett vernakulariseringsperspektiv innebär detta att de externa aktörerna gör något mer än att bara omsätta mänskliga rättigheter i praktiken. De är medskapare av språk och praktiker som är ”grounded in specific political imaginaries, justificatory premises, and subjectivities. In short [...] generate both a distinct set of rights and distinct practices through which rights are delivered, but also transform the rights that are inscribed in constitutions and political imaginaries.”⁵⁴⁸ Även lärare och elever är medskapare, men de externa aktörernas material utgör ”expertkunskap” om mänskliga rättigheter på ett annat sätt än lärares och elevers kunskap.⁵⁴⁹

Fortbildningarna breddar eller avgränsar vad som kan vara en rättighetsfråga. Fortbildningarna förser lärare med rättighetsterminologi för att kunna adressera olika frågor som just rättighetsfrågor. Vi kan konstatera att externa aktörer fungerar som översättare och ”medskapare” av mänskliga rättigheter, och

⁵⁴⁸ Madhok, 2017, s. 485, 486.

⁵⁴⁹ En av de intervjuade lärarna hade skrivit en av få läroböcker om internationella relationer och folkrätt för gymnasieskolan. Som läroboksförfattare verkade han som ”översättare” av mänskliga rättigheter på flera nivåer.

tillsammans med läroböcker och ämnes- och läroplaner är en del av den interaktion som skapar mänskliga rättigheter som innehåll.

Sammanfattning

I detta kapitel har jag utforskat på vilket sätt mänskliga rättigheter kan uppfattas på flera plan av lärare. Jag har också identifierat externa aktörer som viktiga källor till kunskap om mänskliga rättigheter för både lärare och elever.

För läraren tillför undervisning om mänskliga rättigheter ytterligare en dimension till deras yrkesroll – de uppfattar sig som direkta skyldighetsbärare. Lärarna förhåller sig till mänskliga rättigheter som ett komplext begrepp och undervisningsinnehåll, innefattande flera roller och områden för dem. Undervisningsinnehållet överlappar med deras roll som företrädare för skolan. Det avspeglas i att flera av lärarna främst använder ett associativt rättighetspråk och i hur de talar om mänskliga rättigheter som ett ”fostransuppdrag”. Lärarna går in i undervisningen med ett uppdrag att diskutera mänskliga rättigheter på ett sätt som uppmuntrar till kritiskt tänkande hos eleverna. Samtidigt måste de inskräpa mänskliga rättigheters universalism och okränkbarhet när det behövs.⁵⁵⁰ Lärarens förståelse av sin egen roll och sitt uppdrag komplicerar föreställningen om att mänskliga rättigheter skulle kunna vara ett ämne där innehållet kan separeras från utbildningens syften. Det associativa rättighetspråket har en såväl förenklande som försvårande funktion i detta avseende; det finns fler dimensioner att förhålla sig till men också fler sätt att tala på om värderingar, demokrati, mobbning och så vidare. Ett mönster som framträder är att lärare navigerar rättighetspråket utifrån situation. Situationerna eller kontexten, i bemärkelsen ett slags mikrokontext i skolan, skapar förutsättningar för hur lärare förstår rättigheter och hur de kommunicerar kring dem. Diskussionen, eller samtalet, om mänskliga rättigheter framstår som ett viktigt verktyg för hur undervisningen om mänskliga rättigheter ska gå till. Den internationella forskning som pekar på att undervisning om mänskliga rättigheter är missionerande, okritiskt

⁵⁵⁰ Denna paradox återfinns i andra delar av undervisningen. T.ex. avhandlar Kurt Wicke hur läroböcker i samhällskunskap inte klarar av att bidra till både socialisering och politisk självständighet utan enbart intar en socialiserande position gentemot elever. Se Wicke, 2019.

förmedlande och föreskrivande verkar därmed inte ha stöd i hur lärarna i min studie föreställer sig eller vill att deras undervisningen ska gå till.

Jag har också visat att externa aktörer fungerar som översättare av mänskliga rättigheter i skolan. Att rama in mänskliga rättigheter för externa aktörer i svensk kontext kan innebära att skapa utbildningsmaterial, att ha fortbildningar för lärare och elever samt att skapa ”certifieringar” eller skolprogram. I dessa åtgärder är mänskliga rättigheter anpassade för en svensk skolkontext. Det kan ske på flera nivåer – t.ex. genom att skapa undervisningsmaterial som följer kursers centrala innehåll eller att rama in mänskliga rättigheter som något som är aktuellt även ”här”; alltså fokus på gymnasieungdomarnas rättigheter. Liksom i läroböckerna i samhällskunskap finns hos lärarna och de externa aktörerna ett fokus på elever som aktörer och rättighetskränkningar något som kan ske i vardagen.

8 Mänskliga rättigheter och rättighetsspråkets betydelse

I detta kapitel sätter jag rättighetsspråket under lupp. Jag åskådliggör att undervisning om mänskliga rättigheter bygger på att detta tal, som inte explicit uttrycks i termer av mänskliga rättigheter ändå uppfattas som tal om just det – ett associativt rättighetsspråk. Associativt rättighetsspråk utgör i detta kapitel, liksom i övriga empiriska kapitel, både ett resultat och ett analytiskt verktyg i enlighet med en grundade teori-ansats jag haft. Jag visar att frågor i undervisningen kan skapas som rättighetsfrågor genom ett associativt rättighetsspråk, i vilket terminologin inte är särskilt framträdande. I detta kapitel blir begreppsparet interpersonellt och institutionellt viktigt. Begreppsparet har en sorterande funktion – vad säger utsagorna om skyldighetsrelationer? Liksom jag beskrev i inledningen till kapitel 7 finns det en skillnad mellan lärares och elevers roller inom skolan som institution: Lärare har en yrkesroll där de är företrädare för skolan som institution och ska bestämma ämnesinnehållet för eleverna. Med utgångspunkt i vernakulariseringsprocessen är dock både lärare och elever översättare, och meningsskapande av undervisningsinnehållet sker i interaktionen mellan elever och lärare.

I läroböcker var det associativa rättighetsspråket omslutet av och sammanvävt med demokrati, medborgarskap och värdegrund. Hos lärarna skapade det en direkt uppmaning kring deras professionella fostransuppdrag, vilket också kopplas till eleven som demokratisk medborgare. I följande avsnitt fördjupar jag mig i det associativa rättighetsspråket och visar att undervisningen bör förstås utifrån denna utvidgade syn på rättighetsspråket. Därefter undersöker jag hur mänskliga rättigheter förhåller sig till värdegrunden i skolan, för att sist gå in på rättighetsspråkets funktion i ett rättighetstema, kvinnors rättigheter.

Mänskliga rättigheter mellan raderna: Det associativa rättighetspråket i tal

Läraren Inge på Österskolan belyser det associativa rättighetspråket när han berättar om sina funderingar kring vad som krävs för att något ska vara undervisning om mänskliga rättigheter. Han berättade att min fråga om att delta i studien fick honom att tänka efter:

Inge: "Mänskliga rättigheter, undervisar jag om det egentligen? Ja, det är väl klart jag gör." Men jag fick tänka efter, för jag har inte gjort något explicit. [...] Undervisar jag om det, överhuvudtaget? Ja, det gör jag ju, hela tiden faktiskt.

Inge funderade på om bristen på rättighetsterminologi i undervisningen gjorde att han inte undervisade om mänskliga rättigheter. När han skärskådar vad han förmedlar är det uppenbart för honom att han undervisar om mänskliga rättigheter "hela tiden". Inge berättar att mänskliga rättigheter kommer in i undervisningen genom samhällskunskapens olika delar och teman, som samhällsekonomi, kulturgeografi och statsskick. Även läraren Mimmi, som arbetar tillsammans med Inge på Österskolan reflekterar kring huruvida det är bra eller dåligt att mänskliga rättigheter är ett "bihang" utan "explicit" formulering. Trots att hon inte annonserar det eller ens själv aktivt planerar in just mänskliga rättigheter som tema, menar hon att mänskliga rättigheter är något som hon håller på med varje dag i skolan. På min fråga om varför det är viktigt att betona mänskliga rättigheter i undervisningen, bemöter hon frågan med en motfråga:

Mimmi: Det kanske inte är [viktigt att betona mänskliga rättigheter]? Det är kanske bara bra att det på något sätt genomsyrar [...]. Det kanske blir en bra grundidé i eleven, eller någon stabil grund att stå på.

Mimmi beskriver att terminologin kanske faktiskt spelar mindre roll för syftet med undervisningen. Terminologin kan vara överflödig i förmedlandet av budskapet. Att "genomsyra" innebär för Mimmi att inte alltid använda terminologin eller annonsera att undervisningen handlar om mänskliga rättigheter. "Genomsyra" och "betona" får stå för olika sätt att ta sig an undervisningen. För Mimmi är syftet med undervisningen om mänskliga rättigheter är att ge elever goda värderingar. När mänskliga rättigheter handlar

om värderingar och vårt förhållningssätt till alla fyller terminologin ingen funktion. Mimmis inställning speglar en interpersonellt orienterad förståelse av mänskliga rättigheter. Från det perspektivet finns ingen användning för en direkt, eller explicit, rättighetsterminologi. Undervisningen kräver alltså inte att man faktiskt pratar om mänskliga rättigheter, utan att det räcker med att uttrycka ”kärnvärden”, som allas lika värde.⁵⁵¹

I Inges perspektiv är undervisning om mänskliga rättigheter helt integrerat i andra ämnen. Inge hade funderat mer över sin undervisning inför vår intervju. Han höll upp en utskrift från regeringens hemsida med mänskliga rättigheter som han hade gått igenom för att se vilka rättigheter han gick igenom i undervisningen i samhällskunskap:

Inge: Utan det [mänskliga rättigheter] är någonting som integreras i hela samhällskunskapen hela tiden. [...] När vi snackar demokrati, ja, då är det ju de politiska fri- och rättigheterna. Det grundläggande. Och sen när vi går vidare och snackar arbetsmarknad, när vi snackar ekonomi och så vidare då hamnar man automatiskt på om vi säger välfärdsteorierna. Då hamnar man automatiskt på de sociala fri- och rättigheterna. Så, så visst finns det där. [...] När det gäller [årskurs] tvåan, lag och rätt till exempel. Där kommer ju också de rättsliga principerna in att man inte får döma någon på lösa grunder, dödsstraff.

Inge menar att vissa kunskaper, som grundläggande demokratiska principer och om välfärdsteorier, är en del av mänskliga rättigheter. Liksom i läroböckerna i samhällskunskap och historia vävs rättigheter ihop med ett demokratiskt samhälle. När det demokratiska samhället diskuteras, behöver termen mänskliga rättigheter därför inte alltid sägas. Detta förhållningssätt speglar undervisning ”för” mänskliga rättigheter. Oavsett om mänskliga rättigheter nämns eller inte, främjar undervisningen mänskliga rättigheter. Elever lär sig om principer och regler för ett modernt rättssamhälle, vilka överensstämmer med mänskliga rättigheter. Att inte tala i termer av rättigheter betyder inte att rättigheterna inte är närvarande, menar Inge, och beskriver därmed en kärna i det associativa rättighetsspråket.

Läraren Mikael på Söderskolan menar att när han började undervisa för ungefär 25 år sedan talade man också om mänskliga rättigheter, men liksom då utan att använda termen.

⁵⁵¹ Isenström, 2020.

Frida: När du började för 25 år sedan, pratade man om mänskliga rättigheter då?
Mikael: ja, det gjorde man faktiskt, men det var ju inte uppe på agendan. Precis som vi säger, att det är inte alltid så att man använder begreppet mänskliga rättigheter, men det dök ju upp, då också. Då fanns det ju inte i texter, inte på samma sätt. Det har väl blivit mer och mer medvetandegjort idag.

Mikael och Inge resonerar här på liknande sätt vad gäller undervisningen om mänskliga rättigheter. Även om mänskliga rättigheter inte ”står på agendan”, inte fanns i lärobokstexter eller i läroplanen eller används som term i undervisningen kan mänskliga rättigheter vara närvarande. Mänskliga rättigheter finns underliggande, utsagda, men närvarande på ett associativt plan och genom de värderingar som förmedlas.

Mimmi nämner mänskliga rättigheter explicit när hon går igenom konventioner med eleverna i årkurs ett. När Mimmi pratar om mänskliga rättigheter som konventioner är det främst i relation till FN.

Mimmi: [det är] ju rätt delkursmässigt [när mänskliga rättigheter tas upp i undervisningen, *mitt förtydligande*]. Hur lägger vi in [mänskliga rättigheter], när vi alltid nämner ordet mänskliga rättigheter. Alltså att det tydliga begreppet [mänskliga rättigheter] kommer in eller man presenterar det för ettorna. Till exempel, man tar fram de här olika artiklarna och bara tittar på dem. Och självklart i ettan så jobbar vi ju med dem [specifika rättighetsartiklar].

Samtidigt är det inte i denna del, alltså genom konventioner eller begreppet mänskliga rättigheter, som Mimmi ser sin viktigaste insats för undervisning om mänskliga rättigheter. För henne bör undervisningen ligga närmare eleverna. Hon tar ett exempel där eleverna en dag var upprörda över att den då nyvalda amerikanska presidenten hade förbjudit människor med viss bakgrund att resa in i USA.

Mimmi: [återger eleverna] ”Varför ska inte de få komma in, jag menar alla människor är födda fria, jag menar alla människor har ju...”...och då kom de själv in på de här olika artiklarna utan att de själv tänkte på det.[...] de sa ju inte de mänskliga rättigheterna, men det var ju ändå det som de på något sätt hade med sig.

Mimmi beskriver en situation det implicita rättighetsspråket får henne att uppfatta elevernas tal som tal om mänskliga rättigheter. Trots att eleverna inte

själva använde begreppet, tolkade Mimmi det som att eleverna själva översatte händelsen till ett rättighetsspråk. Det associativa språkbruket ”födda fria” signalerar ”mänskliga rättigheter”. Elevernas reaktion på en orättvisa och ett visst språkbruk skapade situationen som ett undervisningstillfälle om mänskliga rättigheter. När Mimmi associerar fritt till mänskliga rättigheter är det just allas lika värde och ”alla är födda fria” hon nämner:

Mimmi: Först och främst...först och främst för mig är det ju allas lika värde. Och det är väl kanske det som också rent spontant är det jag trycker mest på [i undervisningen]. Alla är födda fria, den första artikeln läser man ju alltid.

Uttrycken ”allas lika värde” och ”alla är födda fria” bildar associationer till mänskliga rättigheter. Uttrycken representerar det viktigaste auktoritativa dokumentet, den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna från 1948, som i sin tur representerar mänskliga rättigheter. Det implicita rättighetsspråket handlar om vad som omger det och får sin betydelse som just rättighetsspråk i kontexten.

Att använda explicit rättighetsterminologi kan vara ett sätt legitimera, eller diskvalificera, sitt förhållningssätt till andra människors situationer. Carin brukar ha en liten del av undervisningen där hon är mer ”inriktad” på mänskliga rättigheter. Att vara ”mer inriktad på” innebär för Carin att hon explicit annonserar och berättar för eleverna att det är mänskliga rättigheter de arbetar med. Hon och hennes elever arbetar då, i likhet med Mimmi och Madelene, med övningar kring den allmänna förklaringen. De allra flesta lärare nämner någon gång i sin undervisning termen mänskliga rättigheter.

Läraren Henrik på Söderskolan uttrycker det som ”mänskliga rättighetskunskap”, ett eget område som kräver viss kunskap. Lärarna är också själv medvetna om sin institutionella roll som skyldighetbärare gentemot sina elever och tar sin skyldighet på allvar – de vill utbilda sina elever om mänskliga rättigheter. Hur de använder rättighetsspråket i sin undervisningsvardag, uttryckligt eller associativt, beror på deras förståelse av mänskliga rättigheter och mänskliga rättigheters syfte i skolan.

Madelene, som är lärare på Västerskolan, beskriver undervisning om mänskliga rättigheter som undervisning om värden, normer och strukturer i samhället. Madelenes undervisning om mänskliga rättigheter anpassas beroende på vilken grupp hon för tillfället har i klassrummet. Hon har undervisat om mänskliga rättigheter under temat statsskick och hon har haft värderings-övningar.

Madelene: Jag tror att man kan prata om rätt så mycket saker utan att göra det specifikt, att säga ”nu jobbar vi med mänskliga rättigheter”, utan man kan prata om till exempel etik och moral i religionen, som är mitt andra ämne. Man kan väva in såna här begrepp och ord som är kopplade till mänskliga rättigheter och mänskliga rättigheters innebörd utan att specifikt skriva ”mänskliga rättigheter”.

Precis som Mimmi menar Madelene att man inte alltid måste betona att det är mänskliga rättigheter man pratar om genom att säga det rakt ut. Madelene och Mimmi beskriver ett förhållningssätt till mänskliga rättigheter där de förstår dem som del av ett större värdesystem. Precis som i läroplanerna finns det alltså vissa termer och begrepp som signalerar ”mänskliga rättigheter” som de använder sig av i undervisningen. Det Madelene och Mimmi beskriver är det jag benämner ”associativt rättighetsspråk”, det vill säga ord och begrepp som signalerar rättigheter eller som kan förstås som att de i vissa sammanhang har en underliggande rättighetsdimension. Mänskliga rättigheter kan kläs i varierande språkdräkter för att anpassas och bli tillämpliga i den specifika undervisningssituationen.

Lärarna talar ibland om hur de väljer att inte använda uttrycket mänskliga rättigheter utan hellre tala runt det, för att göra undervisningen mer vardagsnära eller lättare att relatera till för eleverna. Det är också tydligt att det är ett sätt att resonera i intervjuerna med mig. Det visar att det associativa rättighetsspråket både handlar om att på pedagogiskt vis tänka på och planera sin undervisning men också ett sätt att själv förstå rättigheter genom. I undervisningssammanhang där syftet är förmedling av värderingar, blir explicit rättighetsterminologi mindre viktigt. När terminologin blir mindre viktig antar samtalet eller undervisningen ett interpersonellt orienterat perspektiv, där individens handlingar eller moral blir viktiga.

Det interpersonella perspektivet framstår tydligare genom en passus där Mimmi och jag resonerar kring värdegrund och mänskliga rättigheter. Mimmi har varit på en fortbildning om icke-diskriminering och har fått med sig nya perspektiv.

Mimmi: Där är ju en direkt koppling till skolans värdegrund och de mänskliga rättigheterna. Det är bara det att jag inte har riktigt tänkt i de banorna innan. Det är ju också i skolans värdegrund att alla ska behandlas liknande, eller likadant. Ingen får diskrimineras på grund av sexuell läggning eller ja, vilka vi är, vilken

socio-ekonomiska bakgrund vi har. Och det kan vi tolka in i de mänskliga rättigheterna.

Jag tycker att det är ett spännande samtal och utmanar henne:

Frida: [...]Men blir något av det överflödigt då liksom? Skulle man kunna byta ut värdegrunden mot mänskliga rättigheter? Eller tvärtom, liksom?

Mimmi: Ja det skulle man ju egentligen kunna göra. Faktiskt. Så har jag inte tänkt, men det skulle man ju kunna göra, för det betyder ju i princip samma sak. Det är delar som är plockade från de mänskliga rättigheterna som ligger i skolans värdegrund. [...] Som idag när jag plockar fram vårt klassrådsprotokoll, så står där vissa punkter som alltid måste vara med, och de kommer jag ju inte undan med som mentor [att inte ta upp]. Till exempel att ingen får kränkas, ingen får diskrimineras. Så ska vi gå igenom om de [eleverna] ser någonting sånt på skolan och hur vi då kan arbeta vidare med det. Det är ju mänskliga rättigheter.

Mimmi talar om klassens arbete mot mobbning och diskriminering som mänskliga rättigheter. Mänskliga rättigheter och värdegrundsarbete fyller samma funktion både för hur hon arbetar som klassmentor och vad hon undervisar om. Likabehandling och icke-diskriminering är alltså teman där rättighetsterminologin kan ersättas av annat. För att återknyta till Piepenburgs och Arensmeiers idealtyper kan det också tolkas som att socialisering in i det demokratiska samhället och etisk kompetens prioriteras framför sakkompetens.⁵⁵² Socialiseringen till att acceptera och respektera mänskliga rättigheter och etisk kompetens rymms inom rättighetsspråket. Socialiseringen kräver dock inte en rättighetsterminologi för att bli begripligt eller applicerbart. Denna typ av förmågor och kompetens kan förmedlas genom en ”omedveten” pedagog till en lika ”ovetande” elev, eftersom det är just det socialisering går ut på – en process där man antar normer eller befäster vissa kunskaper utan att veta om att det är det som sker.

Normförmedlingen handlar dock inte bara om vad som är gott utan också om vad som är tillåtet. Rättighetsspråket signalerar inkluderande demokratiska processer men innebär också en juridifieringseffekt; eftersom rättighetsanspråk medför skyldigheter fordras därmed ett system för kontroll och utkrävande av ansvar.⁵⁵³ Juridifiering kan innebära att individer i högre grad definierar sig själva

⁵⁵² Piepenburg och Arensmeier, 2020, s. 126.

⁵⁵³ Novak, 2018.

och andra i juridiska termer, som rättssubjekt.⁵⁵⁴ Mänskliga rättigheter blir i skolkontext en del av en kvasi-juridisk reglering. De är till för att signalera en demokratisk praktik, men den korrelerande skyldigheten är ofta vag eller hänförs till icke-diskriminering, likabehandling eller tolerans.⁵⁵⁵

Värdegrunden som lokalt rättighetspråk

Värdegrundsarbete har sedan tidigt 2000-tal varit centralt i gymnasieskolans utbildning. Rättighetspråket i den nuvarande läroplanen är svårt att urskilja från värdegrundsspråket. Den mycket starka moraliska dimensionen i 2011 års läroplan sammanlänkar rättighetsterminologi och värdegrundsterminologi till ett associativt rättighetspråk, vilket också framträdde i intervjuerna. Beroende på vad lärare hade för syfte med undervisningen uttrycktes mänskliga rättigheter på olika sätt. I många fall var det viktigaste för lärarna att eleverna hade införlivat mänskliga rättigheter som sina egna värderingar. Mimmi, Carin och de andra lärarna är översättare av mänskliga rättigheter som “work within established discursive fields that constrain the repertoire of ideas and practices available to them.”⁵⁵⁶ Skolans värdegrundsdiskurs framstår som en sådan repertoar av idéer och praktiker som skolans praktiker förstås inom, och juridifieringen av relationerna mellan elever och mellan lärare och elever som en annan. I rättighetspråket sammanfaller dessa. Englund och Englund skriver att värdegrundsarbetet under det första decenniet av 2000-talet har tenderat att begränsas till frågor om mobbning och kränkande behandling. Normförmedlingen som tidigare främst sett till utvecklingen av politisk autonomi, det vill säga en kapacitet att delta i politiskt beslutsfattande, blev alltså snävare.⁵⁵⁷ Värdegrundsarbetet mot mobbning och kränkande särbehandling ramas nu in av ett diskriminerings- och rättighetspråk.

Eleverna Allia och Nadim på Västerskolan åskådliggör ett interpersonellt respektive ett institutionellt perspektiv på mänskliga rättigheter i en diskussion. Allia menar att mänskliga rättigheter också handlar om mänskliga skyldigheter,

⁵⁵⁴ Novak, 2017.

⁵⁵⁵ Nilsson, 2018.

⁵⁵⁶ Merry, 2006, s. 40.

⁵⁵⁷ Englund & Englund, 2012.

främst skyldigheten att göra gott. Jag visade en musikvideo som spelades in för att samla pengar till ebolabekämpning, vilket startade en intensiv diskussion dem emellan.

Nadim: Jag kan donera pengar liksom, men det har inget med FN att göra. FN:s konventioner är de lagar som medlemsländerna hållit med om.

Allia: [...]Det är så här, jag behöver inte skriva på artiklar för att följa dem. Det är mer moraliskt och medmänskligt. Sen alltså ja, jag vet att alla pengar kommer doneras till ebola-problemet, det hör ju såklart ihop med mänskliga rättigheter, att man bekämpar sjukdomar. Det har ju varit med i millenniemålen och i de nya post-femton [nuvarande Agenda 2030-målen], att man ska bekämpa sjukdomar och så här. Så det har ju klart med mänskliga rättigheter att göra.

Nadim: Alltså jag kan, alltså jag kan bjuda någon på mat hemma hos mig, men det betyder inte att jag stoppar världens hunger.

Allia: Du bidrar!

Nadim: Jag bidrar, men fast jag har inget med FN att göra. Det är det jag försöker komma till, att [avbryts av Allia]

Allia: Det är fortfarande en mänsklig rättighet om man [avbryts av Nadim]

Nadim: ...det handlar om mänskliga rättigheter, ja, men ingenting med FN:s konventioner om mänskliga rättigheter. Det är det jag försöker komma till.

Allia och Nadim har hittills varit överens om det mesta. De har pratat med mig i närmare fyrtio minuter om vad de tycker att mänskliga rättigheter är, men det är först i denna diskussion de upptäcker att de kanske inte talat om samma saker. Båda tycker att det är viktigt att individer respekterar mänskliga rättigheter. Nadim vänder sig dock helt emot att mänskliga rättigheter innebär direkta individuella skyldigheter. Att enskilda individers handlingar kan ha med FN:s mänskliga rättigheter att göra, tycker han är en missuppfattning. Mänskliga rättigheter, menar han, har med stater att göra. Nadim kämpar med att sätta ord på varför han tycker som han gör. Det kan förstås som att han argumenterar för en folkrättslig tolkning – konventioner riktar sig till medlemsstaterna att följa och implementera i samhället. Folkrättsliga regler kan inte appliceras på enskilda medborgare som inte företräder staten. Därmed ges inte enskilda medborgare direkt korrelerande skyldigheter gentemot efterlevnaden av mänskliga rättigheter. Han ger också uttryck för att mänskliga rättigheter måste vara något mer systematiskt än enskilda personers välvilja. Nadims vägran att se välgörenhet som en skyldighet kan ses som en representation av en ett institutionellt perspektiv på

mänskliga rättigheter. Eleverna Jonna och Emmie har en diskussion som liknar Nadims och Allias, där Jonna intar en liknande position som Nadim:

Jonna: Ja...jag förstår, men jag tycker inte alls så [som Emmie]. Om jag typ ska säga något, komma med en annan vinkel, så tycker jag inte att det har något med godhet att göra[...] Typ mitt idealsamhälle är ett samhälle där godhet inte behövs, där godhet är överflödigt. [...] jag kan vara snäll mot My [...] jag kan hjälpa henne när hon är ledsen, men det ska inte behövas för att My ska vara trygg och inte känna sig hotad eller förföljd eller avlyssnad eller...My ska ha mat på bordet, hon ska inte behöva vara hemlös alltså såna saker. Jag tror nog inte att godhet räcker för om man [...] ska lära folk om mänskliga rättigheter [...].

Jonna tycker inte att man undervisar om mänskliga rättigheter genom att tala om ”godhet” eller att hjälpa varandra. Det räcker inte till om människor ska lära sig om mänskliga rättigheter. Jonnas utsaga, liksom Nadims, representerar ett institutionellt perspektiv på mänskliga rättigheter. De belyser också ett institutionellt perspektiv på rättighetsspråk i undervisning. Om terminologi inte används blir undervisningen om mänskliga rättigheter undervisning i ”godhet”.

Allia och Emmie står fast vid sina uppfattningar om att alla enligt mänskliga rättigheter har en skyldighet att hjälpa varandra. Allia stöder sig på FN-dokumentet kring framtagandet av Agenda 2030 för att argumentera för sin ståndpunkt. Hennes ståndpunkt kan relateras till den diskurs kring utveckling och fattigdomsbekämpning som Agenda 2030, eller Post-15-målen som de först kallades. Utvecklingsagendan Milleniemålen och det efterföljande ”post-15” (som resulterade i Agenda 2030) fokuserar på utveckling i termer av mål, snarare än rättigheter.⁵⁵⁸ I utvecklingsagendan med mål som handlar om att bidra till bekämpandet av sjukdomar eller fattigdom kan ansvar handla om något annat än skyldigheter för stater – det är allas ansvar att hjälpa till att nå målen: ”Du bidrar!”. Allias resonemang kan också sättas i relation till inledningen av den allmänna förklaringen från 1948, där mänskliga rättigheter slås fast som ”en gemensam norm för [...] i syfte att alla människor [...] skall främja respekten för dessa rättigheter[...].⁵⁵⁹

⁵⁵⁸ Bexell, Magdalena, och Kristina Jonsson. ”Responsibility and the United Nations’ Sustainable Development Goals.” *Forum for Development Studies*, vol. 44, no. 1, (2017), s. 13–29.

⁵⁵⁹ Den allmänna förklaringen om mänskliga rättigheter i godkänd svensk översättning. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/swd.pdf [hämtad senast 2021-04-14]

Talet om värdegrunden i skolan stärker perspektivet där individen är en central gestalt för förverkligandet av mänskliga rättigheter. Lärarna Johan på Västerskolan och Mimmi på Österskolan säger båda att värdegrunden är ”plockad” från mänskliga rättigheter.⁵⁶⁰ Johan argumenterar för varför mänskliga rättigheter och värdegrunden borde vara mer sammankopplade i undervisningen.

Johan: De borde vara mer som ett och detsamma, mänskliga rättigheter och värdegrund, för värdegrunden är ju plockad ur mänskliga rättigheter, uppfattar jag det som. Så MR-arbete och värdegrundsarbete borde vara samma sak eller mer likna varandra, för nu är de åtskilda på något konstigt sätt...[...]

Frida: Hur separerar ni dem, värdegrunden och mänskliga rättigheter?

Johan: Jag separerar dem inte i min undervisning, det är en och samma sak, men ja, från Skolverkets håll och från skolledningen så hålls det separat många gånger – nu jobbar vi med värdegrund och nu jobbar vi med mänskliga rättigheter. [...]

För mig är det nästan samma sak, eller måste vara samma sak [...] för den värdegrund vi står, eller Skolverket eller Sverige, är ju till 90 procent det som står i de mänskliga rättigheterna, i konventionerna. Så varför inte göra MR[mänskliga rättigheter] till en värdegrundsgrej?

Separationen mellan värdegrund och mänskliga rättigheter beskrivs av Mimmi och Johan som artificiell och en produkt av styrningen av skolan från högre nivå. Värdegrunden förstås som en svensk skolanpassad uttolkning av mänskliga rättigheter. Eftersom skrivelsen om värdegrunden funnits med i läroplaner sedan 1994 och mänskliga rättigheter sedan 2011, blir skrivelsen om mänskliga rättigheter i 2011 års läroplan som ett explicit förtydligande av värdegrundens innehåll. Barbara Oomen visar den nederländska implementeringen av mänskliga rättigheter i den statliga nationella läroplanen resulterade i en värdegrund för skolan, men utan hänvisning till mänskliga rättigheter. Värdegrunden hänvisade till sociala förmågor och ”basic values” i det nederländska samhället. Oomen menar att detta är ett exempel på hur vernakularisering av mänskliga rättigheter fungerar.⁵⁶¹ Värdegrundsperspektivet smälter här samman med ett interpersonellt perspektiv på mänskliga rättigheter, och mänskliga rättigheter kommer att handla om överenskomna värden och värderingar. Johan ser en direkt förbindelse mellan konventionerna och skolans värdegrund. Konventionerna förstås som auktoritativa dokument vars andemeningar återfinns i läroplanen. Den globala

⁵⁶⁰ Se citatet av Mimmi i kapitel 7, s 172. Intervju Mimmi, från ca 07.30-8.30.

⁵⁶¹ Oomen, 2013, s. 310

kontexten upplevs således som implementerad i den lokala svenska utbildningskontexten. Lärarna förstår denna process som implementering, medan jag menar att det rör sig om vernakularisering. Det omfattande tolkningsarbete och anpassning som görs i såväl läroplanen som av lärarna är inte givet. Tvärtom visar många studier av Human rights education att implementeringen av undervisning om mänskliga rättigheter blir irrelevant, eller i värsta fall bidrar till att upprätthålla ojämlika strukturer, på grund av bristen på anpassning och rekontextualisering.⁵⁶² I översättningsprocessen att göra mänskliga rättigheter relevanta för skolan, skapas ett fokus på interpersonella relationer och värden där statens relation till individen inte alltid är lika framträdande, vilket kan förstås mot bakgrund av den starka demokratifostrande traditionen och betoningen av värden och värderingar i läroplanen.

Mikael och Jenny är lärare på Söderskolan och intervjuas tillsammans. De undervisar i språk, ämnen där mänskliga rättigheter inte är del av det centrala innehållet eller kunskapsmålen. När jag inledningsvis ber Mikael presentera sig berättar han att han både haft elever som går samhällsprogrammet med inriktning mot mänskliga rättigheter och andra klasser. För honom gör det ingen större skillnad för undervisningen om mänskliga rättigheter.

Mikael: Så oavsett om det är en mänsklig-rättighetsklass eller inte så kommer ju mänskliga rättigheter in, både här och där i allting eftersom mänskliga rättigheter är en del av de övergripande målen i läroplanen också. Däremot kanske man inte pratar uttryckligen om mänskliga rättigheter på det viset, alltså ”nu ska vi hålla på med mänskliga rättigheter”. Jag tycker att det genomsyrar[...]. Det genomsyrar mycket man gör, för man kommer in på det, man pratar om det genom olika frågor. [...]

Mänskliga rättigheter kommer oftast fram ”genom andra frågor”, eftersom de genomsyrar undervisningen och finns med i läroplanen. Liksom Mimmi talar han om ”genomsyra” som kontrast till att använda terminologin eller prata ”uttryckligen” om mänskliga rättigheter.

Trots att Jenny instämmer med Mikael verkar hon oftare uttryckligen nämna mänskliga rättigheter i sin undervisning. Jenny väljer litteratur som handlar om historiska orättvisor, rasism och krig och låter eleverna applicera mänskliga

⁵⁶² Keet, André. ”Does Human Rights Education Exist?” *International Journal of Human Rights Education*, 1(1), artikel 6 (2017).

rättigheter på det. Trots att Mikael, liksom Mimmi, säger att man som lärare inte alltid behöver annonsera att det är mänskliga rättigheter de pratar om, det vill säga inte använda rättighetsterminologi, är han och Jenny av en annan uppfattning än Mimmi angående värdegrundens och mänskliga rättigheters relation. De menar att värdegrund och mänskliga fyller olika funktioner i skolan även om de delvis överlappar. Värdegrunden är ett verktyg för att organisera och diskutera undervisningens upplägg. Mänskliga rättigheter griper in i det som ett perspektiv, men är också ”större” och är det man undervisar om. De separerar skolans värdegrund från normförmedling och mänskliga rättigheter. Eleven Majoud från Österskolan uttrycker det som att värdegrunden är mer ”basic”:

Majoud: Det är mer vad som är rätt och fel, värdegrund, hur ska du alltså, mer etiska frågor alltså, som hur man ska reagera och hur man ska göra, alltså så. Mänskliga rättigheter det är mycket, mycket mer. Det är med politik och det är[...]allt är mänskliga rättigheter liksom. Jobben, yrken, idrotten, allt är liksom [...]det kan handla om hur jobben är fördelade [...] så det är också politik.

Majoud beskriver värdegrunden som en etik, som avgör hur individer ska agera. Mänskliga rättigheter, menar han, har fler dimensioner och är också politiskt. Värdegrund sätter individens handlingar och överväganden kring rätt och fel i fokus, medan mänskliga rättigheter kretsar kring samhälllig struktur och politiska frågor. I denna beskrivningen, när mänskliga rättigheter kontrasteras med värdegrund, framträder ett institutionellt perspektiv på mänskliga rättigheter. Beroende på vilka begrepp som mänskliga rättigheter sätts i relation till, antar mänskliga rättigheter olika drag.

Johan på Västerskolan beskrev värdegrunden på ett helt annat sätt än Majoud, Mikael och Jenny. Johan och Mimmi menade att de implementerar mänskliga rättigheter genom att tala om värdegrunden. Värdegrunden ses som en del av det implicita, eller associativa, rättighetspråket.

Dominique och Carin som är lärare på Österskolan är inne på att mänskliga rättigheter och värdegrunden delvis överlappar och att mänskliga rättigheter används för att organisera undervisningen, men talar om den funktionen som ”ett tredje ben”.

Dominique: På ett sätt, som vi var inne på så är vi ju också, eftersom att det är värdegrundsarbete, så ska vi implementera mänskliga rättigheter i vår vardag

liksom, så det kan man se som ett tredje ben som MR finns i, i dels som analysverktyg, dels som kapitel i och del som...

Carin: [fyller i] skolans värdegrund

Dominique: skolans värdegrund och så. Så att själva arbetet, det ska ju genomsyras av de här idealen liksom...det får man inte heller glömma att det handlar om, att liksom implementera de här sakerna, det är egentligen inget abstrakt, utan det är verkligen det här förhållningssättet liksom...

För Dominique och Carin har mänskliga rättigheter åtminstone tre dimensioner: de ska implementeras och vara närvarande i skolans vardag för eleverna, men de är också en del av värdegrunden och fungerar dessutom som ett slags analytiskt filter i undervisningen.⁵⁶³ De gör en teoretisk distinktion som kan jämföras med modellen *om*, *genom*, och *för* och visar, återigen, att deras roll som lärare kräver en förmåga att hålla undervisning *om* mänskliga rättigheter på flera plan, samtidigt. Mänskliga rättigheter är många saker – en del av normförmedlingen som krävs i skolan, men också viss faktakunskap och ett analysfilter, och dels en del av den konkreta vardagen där mänskliga rättigheter ska efterlevas och implementeras i klassrummet i form av t.ex. icke-diskriminering. Separation av ”om:et” låter sig göras på ett ytligt plan i vissa situationer, men lärarna kan aldrig släppa på ”genom” eller ”för”.

Lärarna beskriver mänskliga rättigheter som ett slags underförstått värdesystem i undervisningen, och beroende på vilket ämnesrelaterat sammanhang de pratar om dem, benämns mänskliga rättigheter på olika sätt. Som läraren Erik uttrycker det:

Erik: Alltså att det [ämnet mänskliga rättigheter] rör sig hela, hela tiden. Det gör att som lärare är det ju helt underbart, för eleverna kan ju bara komma och ”men dethär då, varför har vi inte läst om detta? Och om det dethär?” Nä, för just detta dynamiska ämnet [mänskliga rättigheter] har riktat sin punkt åt det hållet.[...] På så vis är de här fasta ramarna är inte särskilt fasta, det är mer amöba liksom, som bara rör sig.

Erik tycker om flexibiliteten i mänskliga rättigheter. Han tycker att mänskliga rättigheter skapar spännande undervisningsmöjligheter eftersom det genererar dynamik även inom andra ämnen. Rättighetsspråket kan alltså, som Dominique var inne på, användas instrumentellt för att öva färdigheter och förmågor, och

⁵⁶³ De olika roller de olika dimensionerna innebär för lärarna diskuterades i kapitel 7.

kunskaper om andra ämnen. Samtidigt speglar citatet något mer - hur eleverna och Erik upplever att nya rättighetsfrågor hela tiden tillkommer. Det visar också att Erik och eleverna tillsammans skapar rättighetsfrågor i ett ämne. Erik anpassar rättighetsspråket efter vilket skolämne de är inne på i undervisningen men anpassar också skolämnet till att fungera med ett rättighetsspråk. Det associativa rättighetsspråket bygger på flera komponenter, t.ex. moral, värden, internationella normer och juridik. Uttrycket allas lika värde kan uppfattas som ett "kodord" för mänskliga rättigheter, eller enbart som den del av mänskliga rättigheter som uttrycker den moraliska aspekten. I diskussionen om värdegrund kan vi se hur detta implicita rättighetsspråk är centralt för vilka perspektiv på mänskliga rättigheter som lyfts fram av intervjupersonerna. Mänskliga rättigheter, menar Erik, är mer som en "amöba" än ett tydligt inramat kunskapsobjekt. Om vi vill ta hans metafor ett steg längre, så får amöban sin näring från att omsluta sin föda och inkorporera den i sin organism. Mänskliga rättigheter kan genom olika sammanhang inkorporera in nya teman, frågor och praktiker. Hos lärare och elever finns en komplex uppfattning av mänskliga rättigheter. Lärarna artikulerar sig på olika sätt om mänskliga rättigheter, vilket jag härleder till deras två rättighetsuppdrag. Vad som är en rättighetsfråga i undervisningen formas av personliga engagemang och tidigare (arbets)livserfarenheter, läroböcker och auktoritativa dokument, men också av externa aktörer som verkar för utbildning i mänskliga rättigheter för skolan.

Rättighetsterminologins funktion: Feminism, jämställdhet och kvinnorätt

I detta avsnitt diskuteras hur rättighetsspråket används för att rama in ett tema, i detta fall kvinnors rättigheter, som just en rättighetsfråga och hur det används för att hantera de frågor som upplevs som kontroversiella. Talet om kvinnors rättigheter belyste rättighetsspråkets funktion i klassrummet – en nedtonande och en statushöjande. Genom att frågans kontroversiella eller politiska aspekter tillskrevs en rättighetsstatus tonades den ned eller framhövdes. Detta nedtonande eller framhövande bygger på en legitimitet hos rättighetsterminologin som fungerade neutraliserande. Denna neutraliserande funktion återkommer i talet om demokrati, politik och religion.

Feminism som begrepp finns med i Skolverkets kommentarer till Samhällskunskap 3, medan jämställdhet anges som del i det centrala innehållet redan i de första kurserna i samhällskunskap.⁵⁶⁴ I det centrala innehållet i kursplanerna för historia framhålls könsperspektivet.⁵⁶⁵ Det syns i intervjuerna att jämställdhet, kvinnors rättigheter och feminism stöts och blöts av lärare och elever i undervisningen. Kvinnors lika villkor i samhället tycks vara viktigt och ses som en självklar rättighetsfråga. ”Feminism” verkar dock kräva mer diskussion än ”kvinnors rättigheter”.

Eleverna får presentera sig i inledningen av sin intervju, och eleven Allia på Västerskolan beskriver sig själv som icke-feminist.

Allia: Så ja, det jag brinner för är mänskliga rättigheter och att alla ska ha det bra. Jag står för kvinnans rätt men jag är inte feminist. Jag tycker inte man behöver vara feminist för att stå för kvinnorätt. Utan det finns andra sätt och för mig är det inte feminismen. Ja, så det är jag.

Senare i intervjun anstränger hon sig för att förklara att hon tycker att män och kvinnor är lika mycket värda men att kvinnor ibland måste behandlas annorlunda på grund av biologiska skillnader mellan män och kvinnor. Män och kvinnor är olika och kommer alltid vara det, men alla är lika mycket värda och ska ha samma möjligheter. Det är inte tydligt hur Nadim och Rania ställer sig till feminism som begrepp. De verkar inte ha gjort ett liknande personligt ställningstagande även om de också diskuterar kvinnors rättigheter. Klart är dock att alla tycker att kvinnor ska ha rättigheter. Det är alltså inte alltid kvinnors rättigheter uppfattas som en feministisk fråga, utan istället mer som en rättvisefråga där kvinnor är en förfördelad grupp.

På Söderskolan är, eller har, eleverna varit med i olika grupper som arbetar för klimatfrågor, för Amnesty eller feminism. En av eleverna har lett skolans ”feministgrupp” och hon upplevde att elevgruppen, på gott och ont, fick ta mycket ansvar för skolans feministiska arbete.

My: Jag var i ledningen för Söderskolans feministgrupp, i alla fall förra året, men jag är inte det längre för det blev väldigt, väldigt mycket. Typ ansvar. Och vi fick

⁵⁶⁴ Skolverkets kommentarer till ämnet samhällskunskap. www.skolverket.se [Hämtad 2017-06-21]

⁵⁶⁵ Skolverket, Ämnes- och kursplan för Historia. Skolverket.se [Hämtad senast 2022-02-07].

väldigt mycket ansvar av skolan också, och det var väl, alltså, jättekul, men nu kände jag att typ att jag inte riktigt orkade mer. Men det var jätteroligt och vi gjorde väldigt mycket grejer. Vi gjorde en temavecka om feminism i våras [...] för hela skolan [...]

Eleverna diskuterar inte feminism vidare i intervjun. Det är tydligt att feminism är en viktig fråga för särskilt My, men det är inget som kommer upp igen under intervjun. Alma, Jennifer och Sofie på Norreskolan tar upp att tjejer som anmäler våldtäkt sällan får upprättelse och att samhällets nedprioritering av det är ett rättighetsproblem. På Österskolan exemplifierar eleverna en process med att föra in mänskliga rättigheter i ett samhälle, med att kvinnor kommer in i parlamentet som ett första steg. Kvinnors rättigheter nämns och tas som exempel på rättighetsfrågor, men av eleverna är det bara Allia som diskuterar det närmare. Jag uppfattar det som att hon gör det på grund av att hon uppfattar ”sin” feminism som avvikande och därför vill motivera den.

Läraren Madelene tar en Amnestyövning kring kriminaliseringen av abort som exempel på en diskussion hon har om mänskliga rättigheter, där hon inte säger att hon annonserar att det är mänskliga rättigheter hon talar om. Kristian nämner kvinnors rättigheter när han beskriver en övning där elever fick välja ett människorättsknutet tema att arbeta med: ”allt från slaveri till kvinnors frigörelse och så vidare [...]. När Jenny och Mikael vid ett par tillfällen ska ge exempel på rättighetsfrågor hänvisar de till jämställdhet och kvinnors rättigheter. I likhet med Kristian, Madelene, Alma, Sofia, Kin, Joush och Majoud nämner de dock inte feminism och utvecklar inte temat kvinnors rättigheter vidare. Kvinnors rättigheter verkar dock ligga nära till hands att referera till som människorättsfråga.

Carin på Österskolan diskuterar däremot sin roll som lärare och kvinna. Hon försöker få särskilt sina kvinnliga elever att diskutera de könsnormer som finns. Hon är själv arg över de orättvisor som kvinnor utstår och menar att det kanske är därför hon tycker att kvinnors rättigheter är så viktiga.

Carin: Då blir jag ju lite så, lite feministisk lärare. Och ibland har man en grupp med bara tjejer. Då blir det ju liksom att man, vi måste kämpa, vi kan inte ge upp. För det är väl inte rätt att vi har samma jobb och utför samma sorts uppgifter och ändå inte har lika lön. [...] Och det kanske är för att jag är tjej, det vet jag inte. För man brinner ju mer för det, än kanske vad en man hade gjort. För man har ju själv fått stå ut med det, att ta en lägre lön.

Frida: Man har erfarenhet.

Carin: Ja absolut. Och då blir man lite...man blir lite arg kanske.

Carin "blir" en feministisk lärare ibland när vissa frågor kommer upp. Att bli en feministisk lärare beskrivs som att läraren intar en argumenterade roll för att uppmärksamma sina kvinnliga elever på de orättvisor i arbetslivet som kvinnor utsätts för. På Carin låter det som att det kanske inte är helt okej att vara en feministisk lärare. Det är att vara för agitatorisk. Carin använder rättighetspråket för att skapa legitimitet för sin undervisning om förtryck mot kvinnor. Hon vill visa att det funnits och fortfarande finns ett särskilt förtryck mot kvinnor och göra diskussionen om feminism relevant för sina elever. Hon använder sina personliga erfarenheter som kvinna och rättighetspråket för att förmedla detta.

Inge på Österskolan berättar att ekonomisk jämlikhet och jämställdhet mellan män och kvinnor är de viktigaste rättighetsfrågorna för honom.

Inge: För mig är mänskliga rättigheter en utjämning av socioekonomiska aspekter, och jämställdhet framför allt mellan män och kvinnor. Och det är lite intressant när man diskuterar det med elever. Vissa är väldigt patriarkala och det finns ju inte på agendan, feminism, överhuvudtaget.

Inge beskriver också att rättighetspråket kan användas för att jämställdhet ska få större legitimitet i klassrummet. Samtidigt menar han att viss feminism eller feministiska metoder, som att överdriva markörer för femininitet till exempel, är ineffektiva eller motverkar sitt syfte.

Inge: När vi snackade om feminism och så vidare, så brukar vi kalla en del av den grenen läppstiftsfeminism. De tar till kvinnliga attribut extra mycket istället och kallar det för nån form av feminism. Till exempel om man ska demonstrera någonting så visar de bröstet, kanske i riksdagen eller någonting sånt, vilket ju faktiskt bara är bull. För är det något män vill, så är det att tjejerna ska visa bröstet.

Frida: Så det är kontraproduktivt?

Inge: Det är kontraproduktivt. Förstår du vad jag menar? Det brukar jag faktiskt ta med dem när vi snackar jämställdhet och feminism och sånt i samhälle [samhällskunskap, min anmärkning].

För Inge råder det på det stora hela en begreppslig överensstämmelse mellan kvinnors mänskliga rättigheter och feminism. Däremot finns det dålig eller ineffektiv feminism, t.ex. läppstiftsfeminism, som inte stödjer kvinnors

rättighetsanspråk. I läroplanen Gy 2011 anges att elever ska lära sig hur man utkräver sina individuella och kollektiva mänskliga rättigheter. I ämnesplanerna kopplades utkrävande till konventioner och juridiska vägar för utkrävande. Inge tar upp utkrävande som en aktivistisk metod. En viss typ av feministiska metoder kopplas till negativt effektsökeri medan termen ”jämställdhet” kopplas till legitim rättighetskamp.

Också Mimmi på Österskolan tar upp vad feminism är och vem som kan vara feminist med sina elever. Hon beskriver det både som en del av värdegrundsarbetet på skolan men också som undervisning om mänskliga rättigheter.

Mimmi: Men det finns ju också en debatt om att feminism skulle vara något negativt. Det är liksom att någon elev säger till någon annan, ”ja du din svordom feminist.”. Och kan killar vara feminister? Det är ju också en diskussion, och där kommer man in på det här med jämställdhet [...].

Mimmi menar att feminism, precis som kultur, är svårt att definiera. Hon berättar om att eleverna har en uppfattning om att feminism är något negativt. Hon kopplar istället feminism till jämställdhet i sin undervisning och till något positivt, till mänskliga rättigheter. Mimmi fogar ihop feminism med mänskliga rättigheter för eleverna. På detta sätt kan hon, liksom Carin på Österskolan, höja feminismens status och göra feminism mindre kontroversiellt, och feminist till något som även killar kan vara.

Mänskliga rättigheter verkar nedtonande på det som uppfattas som radikalt och därmed statushöjande i diskussionen om feminism. Kvinnors rättigheter fungerar som ett gemensamt språk för att diskutera jämställdhet, utan att det riskerar att skapa politiska konflikter. Jämställdhet blir en omskrivning för kvinnors rättigheter, som inte föreskriver en särskild typ av aktivism, handling eller ideologisk ståndpunkt, medan ett par av lärarna aktivt arbetar för att göra ”feminism” till en legitim rättighetsfråga utan kontroversiella förtecken. Att göra något till en rättighetsfråga blir en legitimering av den.

Rättighetsterminologi har en neutraliserande eller ”mainstreamande” funktion i undervisningen. Att benämna feminism som en rättighetsfråga är ett sätt att legitimera sin undervisning om feminism. Det fungerar också inkluderande. Att säga att kvinnors rättigheter, jämställdhet och /eller feminism är en rättighetsfråga inkluderas alla i diskussionen, inte bara kvinnor. En rättighetsfråga blir en miniminivå som alla, utom möjligtvis de elever Johan vid ett par tillfällen hamnat

i diskussion med, kan gå med på och se som relevant. Läraren Johan och Madelene beskriver fall där mänskliga rättigheter inte fungerar som statushöjande eller neutraliserande. I det fall de nämner är det just den explicita rättighetsterminologin som triggar en diskussion.

Att konstruera feminism eller jämställdhet som en rättighetsfråga är både en anpassning till en internationell människorättsdiskurs (som exempelvis också är stark i den Amnestyövning Madelene nämnde) och en anpassning till hur lärarna upplever klassrumsklimatet. Rättighetspråket och hur rättighetsterminologi används ska förstås som del i vernakulariseringen av mänskliga rättigheter i den svenska skolkontexten.

Sammanfattning

Var gränsen går för vad som är undervisning om mänskliga rättigheter är svårångat. Lärare och elever använder alltså de tillgängliga praktiker och idéer som redan finns i skolan, om värdegrund, mobbning och diskrimineringslagstiftningen.

Diskriminering förstås i termer av mobbning och kränkande behandling av mellan elever i skolan. Rättighetspråket skapar diskriminering som ett slags moralisk kategori där den juridiska betydelsen blir underordnad, samtidigt som mobbning och kränkande behandling får en juridisk dimension. Genom rättighetspråket vävs värdegrund och juridik samman. Genom denna sammanvävning kan vi se hur det associativa rättighetspråket antar formen av ett interpersonellt perspektiv. Individens handlingar är det som i första hand skapas som en rättighetsfråga, vilket känns igen från läroplanen Gy2011. Det interpersonella perspektivet står inte i motsats till en juridisk jargong, utan tvärtom kan den juridiska jargongen, så kallad juridifiering, förstärka det interpersonella perspektivet genom fokus på individers beteende.

Värdegrunden ses av vissa lärare och elever som ett rättighetspråk, medan andra ser det som något överlappande som kan betonas genom att använda rättighetsterminologi. Rättighetsterminologin är ofta underordnad i undervisningen och istället är det intentionen eller de underliggande värderingarna som reflekterar människorättsundervisningens kärna. Icke-diskriminering, mobbning och kränkande behandling bildar ett slags associativt språk till mänskliga rättigheter, där de moraliska och juridiska dimensionerna i respektive begrepp förstärker varandra. Det går att urskilja en juridifiering av

skolans praktik, men också en tydligare moralisk dimension av begrepp som egentligen främst svarar mot juridiska definitioner. Lärarna använder ett associativt rättighetspråk för att kommunicera mänskliga rättigheter i olika ämnen och i olika typer av diskussioner. Samtidigt anses den explicita rättighetsterminologin ibland sätta onödiga gränser för undervisningen. Rättighetsterminologin betraktas i vissa avseenden som underordnad, vilket visar att det är mänskliga rättigheter som värde eller normer som man i första hand talar om i undervisningen. Lärare och elevers olika förståelser av relationen mellan värdegrunden och mänskliga rättigheters ger uttryck för komplexiteten och vagheten i båda begreppen.

Rättighetspråket används ofta implicit, men ibland verkar det också vara en strategi att aktivt benämna något som just en mänsklig rättighet. När rättighetsterminologi används fyller den både en nedtonande och förstärkande funktion, beroende på situationen. Den verkar nedtonande genom att det i vissa frågor inte uppfattas som att terminologin ger en särskild föreskrivning av aktivism, handling eller ideologisk eller politisk ståndpunkt. I andra fall verkar den användas som hävstång för att verkligen visa på relevansen av en viss fråga. När till exempel kvinnors privatekonomi kan formuleras som en rättighetsfråga, och inte en feministisk fråga, blir dess relevans större. Den associativa funktionen i rättighetspråket fungerar alltså ibland avväpnande av vissa begrepp och ibland som förstärkande, beroende på vad läraren uppfattar att situationen kräver.

Hittills har jag strävat efter att åskådliggöra rättighetspråkets, det vill säga både terminologin och det associativa rättighetspråket, och olika aktörers centrala roll i hur kunskapsområdet mänskliga rättigheter skapas. Jag fortsätter i nästa kapitel med att undersöka vilka frågor som lyfts fram som rättighetsfrågor, och hur synen på skyldighetsrelationen i mänskliga rättigheter påverkas av andra, närliggande begrepp.

9 Männskliga rättigheter: demokrati, aktörskap och problem

I detta kapitel redogör jag för hur elever och lärare ser på relationen mellan politik och mänskliga rättigheter, vilket illustreras genom deras diskussioner om demokratibegreppet. Männskliga rättigheter uppfattas som en moralisk och juridisk begränsning för politik, och därmed som en garant för demokrati i en bredare bemärkelse än majoritetsstyre. I analysen av elevernas uppfattningar om sitt eget aktörskap, i underkapitlet *Att verka för mänskliga rättigheter*, blir begreppsparet institutionellt/interpersonellt centralt. Kapitlet utgår från frågor jag ställde som handlade om just lärares och elevers egen känsla av att de kunde påverka mänskliga rättigheter. Övriga teman omnämndes spontant i exempel eller allmänna beskrivningar. Flyktingkrisen under hösten 2015 kan till exempel ha bidragit till att rasism, EU-migranter, flyktingars utsatthet och erfarenheter av orättvisor framträder i media som viktiga rättighetsfrågor. Donald Trumps sexistiska uttalanden i kombination med att Amnesty förde en kampanj mot kriminalisering av abort kan ha bidragit till att kvinnors rättigheter kom på tapeten och att formella demokratiska majoritetsbeslut upplevdes som ett hot. Lärarna och eleverna använde ofta dagsaktuella händelser och kontroversiella frågor för att tala om mänskliga rättigheter i klassrummet.

I detta kapitel analyseras föreställningar om hur mänskliga rättigheter påverkar samhället. Genom elevers och lärares resonemang kring andra, närliggande begrepp belyser jag vilken funktion mänskliga rättigheter ges och vilken funktion lärare och elever önskar att de hade.

Mänskliga rättigheter och den opålitliga politiken: Majoritetsbeslut, demokrati och kollektivt aktörskap

I den kommande analysen visar jag att mänskliga rättigheter skapas som icke-politiska värden, överordnade såväl religion som politik. Mänskliga rättigheter och demokrati konstrueras av lärare och elever som sammanvävda. Demokrati och mänskliga rättigheter ses som något gott men med problematiska inslag av dem. En av de problematiska praktikerna verkar vara politik.

På Skolverkets hemsida går att läsa att värdegrunden ska förankras genom att elever ska lära *om*, *genom* och *för* demokrati och mänskliga rättigheter.⁵⁶⁶ Mänskliga rättigheter och demokrati beskrivs som sammanflätade i läroplan och i de läroböcker som tidigare analyserats. Demokrati är också ett begrepp som kommer upp gång på gång i intervjuerna. Relationen mellan demokrati och mänskliga rättigheter beskrivs som viktig av alla deltagare. Läraren Henrik på Söderskolan säger att kopplingen mellan mänskliga rättigheter och demokrati är bland det viktigaste i hans undervisning.

Frida: Om du då har tre saker som du skulle vilja att eleverna fick ut av sin undervisning, när det handlar om MR-undervisning?

Henrik: Då vill jag att de ska få med sig hur mänskliga rättigheter hänger ihop med demokrati. [...] vad är ett demokratiskt samhälle? Det är väldigt svårt att definiera. Men jag vill att de [eleverna] ska tänka ett samhälle där folk har lika möjligheter till inflytande. Eller inte alla, det är ju inte så att alla kommer ha lika inflytande. Men alla har möjlighet till inflytande. För att kunna organisera ett sådant samhälle där vi kan ha en verklig demokrati så måste vi också ha de mänskliga rättigheterna. [...]

Henrik tycker att det är svårt att definiera vad som är ett verkligt demokratiskt samhälle, men att alla har möjlighet till inflytande är ett utmärkande drag menar han. Henrik talar om det demokratiska samhället som att det ännu inte är uppnått. För att uppnå en ”verklig” demokrati krävs mänskliga rättigheter, och det är viktigt att eleverna förstår detta. För Henrik innebär inflytande inte enbart val eller beslutsprocesser. Han förstår demokrati i en vidare bemärkelse av inkludering och jämlikhet i samhället. Svårigheten för lärare att definiera

⁵⁶⁶ Skolverkets hemsida: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund> [hämtad 2017-09-20]

demokrati kan ställas i relation till att begreppet egentligen aldrig definieras i läroböcker. I läroböcker beskrivs demokrati som motsatsen till diktatur.⁵⁶⁷ I min läroboksanalys stod inte demokrati i fokus, men i förhållande till mänskliga rättigheter var demokrati mer komplext än en motsats. Jag har dock iakttagit den binära uppfattningen av demokrati/diktatur även i intervjuerna. För eleven Jennifer på Norreskolan hänger mänskliga rättigheter, samhället och demokrati ihop. På min fråga om hur hon tycker att de hänger ihop, säger hon retoriskt:

Jennifer: Ja, vad är ett samhälle utan mänskliga rättigheter, och vad är mänskliga rättigheter utan ett samhälle?

Och hon tillägger direkt:

Men alltså...hade man inte haft mänskliga rättigheter då hade det ju kunnat vara diktatur, då hade det ju kunnat vara en människa som bestämde över hela världen liksom.

Det är svårt att beskriva hur mänskliga rättigheter och demokrati hör ihop, men liksom för läraren Henrik är det självklart att de gör det. Tillsammans utgör de ett skydd mot diktatur och orättfärdiga majoritetsbeslut. Jonna från Söderskolan resonerar kring demokratiska majoritetsbeslut och mänskliga rättigheter:

Jonna: Alltså jag tycker det är jättebra att mänskliga rättigheter är i lagen, för om det ska drivas av folket...alltså folket kan få en masspsykos helt plötsligt och kan få för sig att bygga en mur runt Sverige och deportera alla brunhåriga till Åland”.

En demokrati där majoriteten ges oinskränkt makt är en fara. De internationella och nationella lagstiftningarna kring mänskliga rättigheter är ett skydd mot en urartad demokrati. Eleverna ser olika anledningar till varför mänskliga rättigheter skulle kunna hotas av ”folket”. Jonna menar att det skulle kunna ske på grund av människors irrationalitet och oberäknelighet. My är inne på samma spår.

My: Nu är jag mest rädd för att i demokratier, hur intresserade är egentligen folk av att behålla de mänskliga rättigheterna? [...] Alltså det är så himla lätt att det flappar ur och då är det bra att man har grejer, så här lagstadgat, att det här gäller.

⁵⁶⁷ Wicke, 2019.

Det kanske står i grundlagen att så här är det, det kan man inte ändra hur lätt som helst. Men, som Jonna säger, de mänskliga rättigheter vi har idag har ju trots allt växt fram genom t.ex. fackföreningar och såna rörelser.

Det kollektiva aktörskapet är både ett hot och en möjlighet för mänskliga rättigheter. Kollektivt aktörskap har trots allt lett till den institutionalisering av mänskliga rättigheter som vi har idag. Men My oroar sig för att människor som lever i demokratiska länder inte förstår mänskliga rättigheters värde. Hon menar att "folk" inte förstår att uppskatta de rättigheter vi har idag och som människor förr kämpade för. Mänskliga rättigheter måste säkras i lagstiftning, utom räckhåll för folket. Politik blir en fara. Johan uttrycker detta på följande vis:

Johan: Inom MR-diskursen [människorättsdiskursen], om man kan säga så, så försöker man ju plocka bort religion och politik så mycket som möjligt. Det gillar jag, när man plockar bort de sakerna och ägnar sig åt det som är gemensamt för människor, oavsett religion eller hur mycket pengar man har.

Frida: Vad är det som du tycker om med att man plockar bort politiken?

Johan: Politisk prestige, beroende på vilket politiskt läger man kommer ifrån. Prata om fattigdom, prata om rätten att slippa tortyr oavsett vilket politiskt läger man kommer ifrån, för annars fastnar man i politiskt käbbel. [...]

För Johan hamnar politik i opposition till mänskliga rättigheter. Politik ses som en svårighet som måste övervinnas, inte en väg eller ett verktyg för att förverkliga mänskliga rättigheter. Lärarna Lennart och Erik på Söderskolan anser, utifrån olika perspektiv, att mänskliga rättigheter delvis är opolitiska. De tycker att mänskliga rättigheter används som trumfkort i en partipolitisk debatt, för att få rätt eller vinna debatten. Jag frågar dem om de menar att mänskliga rättigheter står över partipolitik:

Frida: Är det som att det [mänskliga rättigheter] står över partipolitik på nåt sätt?

Lennart: Ja, på ett sätt är det ju det. För att vi är ju skyldiga att...Vad är det man säger: "Pacta sunt servanda" [avtal ska hållas]. Internationella avtal är vi ju berörda av i allra högsta grad. När det gäller EU-lagstiftningen till exempel så detta står om möjligt ännu högre. Så skulle man kunna se det.

Som läroboksförfattare till en bok om internationella relationer har Lennart ett tydligt folkrättsligt perspektiv på mänskliga rättigheter och det återspeglas i hans svar. Han menar att mänskliga rättigheter på ett sätt kan sägas stå över partipolitik

eftersom mänskliga rättigheter handlar om juridiska avtal som ingåtts och juridiska avtal ska hållas, oavsett vilken partipolitik som förs. Erik menar att vissa mänskliga rättigheter är oberoende av politik, men på grunder som mer liknar Johans.

Erik: Jag tror att de, så att säga, de negativa skyldigheterna, rättigheterna, det är staten. Från artikel femton och uppåt, det är politik. Det tycker jag nog man kan säga, att mycket är politik. Men de första där, det vet jag inte om det är så mycket politik egentligen. Det är en människosyn, en uppfattning om hur saker ska vara, så att det är skillnad. Det är olika där tycker jag.

Erik har en annan utgångspunkt än den juridiska när han säger att mänskliga rättigheter delvis handlar om politik, men bara de kulturella, ekonomiska och sociala. Eriks sätt att betrakta mänskliga rättigheter kan ses i ljuset av en klassisk uppdelning mellan positiva och negativa mänskliga rättigheter, där de positiva rättigheterna som kräver aktiva åtgärder ses som mer politiskt eller ideologiskt färgade än de politiska och medborgliga, de så kallade negativa rättigheterna. När han säger att artikel 15 och ”uppåt” är politik, handlar det om att de är föremål för förhandling, tolkning och olika grad av implementering. Läraren Henrik reflekterar över just denna föreställning, att vissa rättigheter är mer politiska än andra. Han sätter in mänskliga rättigheter i ett historiskt perspektiv för att förklara hur han ser på uppdelningen mellan medborgerliga/politiska rättigheter och sociala/ekonomiska/kulturella. Han menar att uppdelningen bygger på en förlegad uppfattning:

Henrik: Jag tänker nog så att allting är politik, men mer de sociala mänskliga rättigheterna. De har ju kanske, i dagens samhälle, en något mer röd stämpel och det kan ju handla om att det var så de tillkom, att det var Sovjetunionens frågor. Men samtidigt tänker jag att man borde kunna släppa den historien nu och kunna se verkligheten utifrån, alltså utan de här ideologiska glasögonen, att man förstår vad som är viktigt [att jobba med mänskliga rättigheter som helhet].

”De ideologiska glasögonen” menar Henrik är det som skapar uppfattningen om att vissa rättigheter är opolitiska medan andra ses som politiska. Historieskrivning om mänskliga rättigheter visar att tillkomstprocesserna av de olika rättigheterna ofta var mycket komplexa, men att den ideologiska splittringen har påverkat vilka

rättigheter som uppfattas som mer eller mindre politiska ännu idag står klart.⁵⁶⁸ Henrik upplever att de sociala, ekonomiska och kulturella rättigheterna inte betraktas som lika legitima. Han tycker att man måste lyfta fram de sociala och ekonomiska rättigheterna som lika universella som de politiska och medborgerliga rättigheterna i högre grad än vad man gör idag.⁵⁶⁹

Mänskliga rättigheter som höjda över principer eller ideologier är något som också läraren Kristian på Västerskolan tar upp:

Kristian: Just mänskliga rättigheter, det är någonting orubbligt [...] för mig så är det liksom som att det är fast, det är liksom så ”pang” [lätsas-slår med handen mot bordet], man ska inte ens behöva diskutera [det]...Det är liksom vad varje människa ska ha rätt till.

Mänskliga rättigheter är orubbliga för Kristian och precis som för Johan är de inte kompromissbara. De är höjda över andra värden och över diskussion. När Kristian nämner politik frågar jag honom om och i så fall hur politik och mänskliga rättigheter hänger ihop. Kristian menar att mänskliga rättigheter och politik inte bör höra ihop, men att politik i praktiken styr mänskliga rättigheter. Politik skapar instabilitet.

Kristian: Det borde ju inte göra det [höra ihop] kan jag tycka. Men, tyvärr gör den det. Att det [politik] styr.

Frida: Varför tycker du att det är dåligt eller ”tyvärr”?

Kristian: Det ska liksom inte gå att kompromissa om de mänskliga rättigheterna. Vi kan diskutera det hur mycket som helst men man ska inte kunna kompromissa om de mänskliga rättigheterna, för att så här är det bara. [...] Ja, det är ju där det problematiska kommer in, hur man ska finansiera det här, om det är med skatter eller hur det nu är. Såklart i den bästa av världar så behöver man inte diskutera det. Men det ska ju finansieras någonstans och det är väl där byråkratin och det politiska spelet kommer in, hur man ska kunna lösa detta här. Och där hoppas man ju att det går bra vare sig vilken sida på skalan man står att ”Nej, men så här är det!”.

Kristian betonar att man inte ska kunna kompromissa om mänskliga rättigheter. Oavsett politisk tillhörighet bör man vara överens om mänskliga rättigheter och

⁵⁶⁸ Se exempelvis Slotte och Halme, 2015, Eckel (red.), 2013, Hoffman, (red.), 2011.

⁵⁶⁹ Henrik 2015, ca 16.30.

se till att de uppfylls. Oavsett politik, menar han, kan mänskliga rättigheter uppfyllas, även om människor kanske har olika politiska åsikter om hur det ska gå till. Förverkligandet av mänskliga rättigheter uppfattas som alltför beroende av en politisk vardag, medan de istället borde utgöra ett värdesystem oberoende av politik och demokratiska beslut. I en studie av ett utbildningsnätverk bestående av experter på mänskliga rättigheter, observerades att deltagarna betraktade lagar som tydligt åtskilda från ”politik”. Deltagarna i studien hade en uppfattning om lagar och juridik som ”gott”, medan politik var ”dåligt”.⁵⁷⁰ Detta reflekteras också bland mina intervjudeltagare. ”Folket” och politiken framställs i talet om demokrati och mänskliga rättigheter som oberäkneliga krafter som inte alltid gör gott. Demokrati kan ju väljas bort.

Kin: Efter första världskriget i Italien valde folket att ha diktatur istället för demokrati, för att folket har inget jobb, de har ingen mat på bordet. På grund av att demokratin inte fungerade, så valde man bort demokratin och valde att ha en diktatur istället.

Kin tar ett historiskt exempel på hur majoritetsbeslut skapat diktatur (och därmed avsaknad av mänskliga rättigheter), medan My och Jonna målar upp ett eventuellt framtida scenario. Kin, Jonna och My talar om ”folket” som att det vore en aktör. Kin menar att även om människor har kunskap om mänskliga rättigheter och redan har demokrati, kan diktatur ses som ett bättre alternativ. Att mänskliga rättigheter växt fram genom folklig kamp och folkrörelser ses som hoppfullt, men de menar likväl att för stark tilltro till människors godhet och för svag lagstiftning kring mänskliga rättigheter kan leda till att de försvinner. Om ”folket” inte tycker att demokratin fungerar och saknar förtroende för den, är den i fara. SOM-institutet i Göteborg genomför varje år undersökningar om demokrati. I rapporten från 2016 anser 30 % i åldersgruppen 16–29 år att de har mycket goda eller ganska goda möjligheter att påverka politiska beslut i Sverige.⁵⁷¹ Samtidigt har andelen av unga mellan 16-29 som är mycket oroad för en försvagad demokrati ökat och ligger på 28 % (i jämförelse med 2014 då den låg på 24 %).⁵⁷² I rapporten görs ingen analys av varför en större grupp unga är mer

⁵⁷⁰ Halme, 2010, s. 172.

⁵⁷¹ Arkehede, Sofia och Henrik Oskarsson. *Svenska demokratitrender 2006–2016*, SOM-institutet Göteborg, 2017, s. 11.

⁵⁷² *Ibid.*, s. 17.

oroade över en försvagad demokrati idag. Det verkar som att eleverna Jonna, My och Kin tillhör den gruppen. För dem handlar oron om att människor inte längre inser demokratins eller mänskliga rättigheters värde. Eleverna menar att demokrati är viktigt och bra, men ifrågasätter att "folket" är kompetent nog för uppgiften. Deras diskussion genljuder i argumentationen för att dagens demokratiska system ställer alltför höga krav på medborgares kunskapsnivå. Väljarnas okunnighet öppnar upp för manipulation och populism. Detta handlar inte bara om okunskap om hur ett demokratiskt system fungerar. Enligt argumentet är väljarna oförmögna att integrera flera olika politiska åsikter i ett analytiskt hållbart ramverk och att se hur olika politiska frågor förhåller sig till varandra. Det gör väljare till inkompetenta medborgare i ett demokratiskt system som ställer höga krav på rationalitet, kunskap och engagemang. Demokrati som innebär majoritetsstyre måste på något sätt begränsas.⁵⁷³ I Mys och Jonnas perspektiv blir lagstiftning om mänskliga rättigheter den begränsningen av demokrati men också föremålet för den; mänskliga rättigheter ska lagstiftas till att hamna utom räckhåll för "folkets" beslut. Läraren Madelene på Västerskolan problematiserar att demokrati ses som ett sätt att ta beslut. Hon menar att demokrati borde ses som sammankopplat med mänskliga rättigheter och politik i vardagen. Madelene ser därför en inneboende konflikt mellan svensk demokrati och mänskliga rättigheter:

Madelene: I Sverige så lever vi i en representativ demokrati som på ett sätt är en urholkning av demokratibegreppet. Vi sätter ju den på ett sätt över allt annat. I och med att vi är en representativ demokrati så anser vi ju att har folk bara valt det, så är det okej. Och det tycker jag ställs på sin spets nu [sedan] 2010 när Sverigedemokraterna kom in i riksdagen. Och där blir diskussionen kring mänskliga rättigheter lite haltande när man pratar om demokrati, tycker jag.

Frida: På vilket sätt då?

Madelene: [...] man [har] idén om att om vi ska ha ett politiskt samhälle så måste ju folkvalda politiker ha möjlighet att komma runt och prata. Och jag tycker att det blir lite problematiskt när man pratar om kopplingen mellan mänskliga rättigheter och demokrati för alla. Rätten att finnas kan ställas på sin spets [...].

Madelene pekar på vad hon upplever vara en värdekonflikt mellan dagens svenska demokrati och mänskliga rättigheter. Madelene kritiserar den sida i den då

⁵⁷³ Sonim, Ilya. "Voter ignorance and the Democratic Ideal." *Critical review*. vol. 12, nr 4 (1998).

pågående debatten om att valda representanter från alla partier ska vara välkomna till skolor.⁵⁷⁴ Politiska beslut får inte gå emot mänskliga rättigheter. Demokrati ses som en beslutsprocess där alla beslut så länge de är i majoritet är lika legitima, menar hon. Agneta Bronäs ger Madelene rätt utifrån läroboksperspektivet – demokrati framstår i läroböcker som en beslutsmetod.⁵⁷⁵ Madelenes kritik kan också ses i förhållande till det ”naturrättsliga” perspektiv på mänskliga rättigheter som läroboken *Forum* fastslår är det rätta.⁵⁷⁶ Lärarnas och elevernas kritik mot demokrati handlar egentligen inte om demokrati som sådant, utan om majoritetsbeslut. Mänskliga rättigheter uppfattas som ett värdesystem som kan utmana majoritetsbeslut som legitima. Majoritetsbeslut ses som ett potentiellt hot mot mänskliga rättigheter. My och Jonna var skeptiska till att förlita sig på människor och deras magkänsla. Samtidigt ser verkar de inte säkra på att lagstiftning alltid är rätt väg att gå. My och Jonna resonerar kring vem som har skyldigheter.

My: Ja, men om staten har det har väl alla det [skyldigheter mot mänskliga rättigheter]...? Eller?

Jonna: Jamen är det inte om att staten har det [skyldigheter], så har skolan [det]. T.ex. Söderskolan bryter mot mänskliga rättigheter, inte att du bryter mot de mänskliga rättigheterna

My: aha

Jonna: [...]...men om alla har det [skyldigheter] så kan det bli straffbart. Men jag tänker att det blir väl mer en garanterad godhet om man tänker så [...]

Jonna tror inte att man kan lita till människors godhet att leva efter mänskliga rättigheter. Om man vill ”garantera godhet” skulle man kunna göra människor till skyldighetsbärare för mänskliga rättigheter och därmed kräva efterlevnad i lagen. Samtidigt verkar Jonna inte tycka att det är en bra idé att det ska vara straffbart för individer att inte respektera mänskliga rättigheter. I Mys och Joannas utbyte kan vi se de två olika perspektiven på mänskliga rättigheter. My

⁵⁷⁴ Debatten om politiska partier i skolor har pågått länge. Under 2016 kom en utredning som föreslog en bestämmelse som gör att skolor som vill bjuda in politiska partier inte kan utesluta partier som är företrädare i riksdag, kommun eller Europaparlamentet. Urval måste ske på objektiva grunder. SOU 2016:4. *Politisk information i skolan – ett led i demokratiuppdraget*. Stockholm, 2016.

⁵⁷⁵ Bronäs, 2000.

⁵⁷⁶ Se kapitel 6 om rättighetsspråket i samhällskunskapsboken *Forum*.

verkar utgå från att alla människor, inte bara staten, också har korrelerande mänskliga skyldigheter, medan den institutionella synen kommer till uttryck i Jonnas utsaga. Trots hennes den skepticism till människors vilja och förmåga att garantera mänskliga rättigheter utan lagstiftning som nämnts i tidigare kapitel, ser hon inte heller hur enbart juridik kan reglera människors inställning till mänskliga rättigheter. Läraren Carin ville förmedla till eleverna att demokrati och mänskliga rättigheter ligger i elevernas egna händer.

Carin: Och det vill jag förmedla till dem, att de är, blir, de här samhällsmedborgarna som faktiskt förstår att ”jag har ett ansvar” [...] Demokrati växer inte bara upp så, [...] du måste anamma det om du tycker att det är bra. Det är ingenting som du får. Om alla struntar i och vill ha en stark ledare, ja då får vi det. Sen jag tror på det här att du faktiskt kan påverka. Du kan inte bara sätta dig ner och skylla på någon annan. Det är det som jag brukar diskutera, ”Vem är samhället? Jamen det är ju vi!”.

I intervjun glider vi mellan att prata om undervisning om feminism och privatekonomi som mänskliga rättigheter. Carin pratar om ”samhället” istället för ”folk” och ser det som viktigt att förmedla att till sina elever att de är en del av det. Även Carin talar om ett hot mot demokratin, som kommer inifrån demokratin själv. Det är dock inte i form av ett ”folk”, utan det finns inbyggt i demokratis idé. Detsamma menar Lennart. Konflikten mellan majoritet och allas lika rättigheter är oundviklig eftersom den handlar om den demokratiska toleransens gränser. Lennart menar att det skolan kan göra är att rusta elever för att bemöta människor som vill avskaffa mänskliga rättigheter och demokrati:

Lennart: Det finns grupper som vill avskaffa demokrati och mänskliga rättigheter och ändå finns det ju utrymme för dem att ge uttryck för de här åsikterna. Och då blir det ännu viktigare att ha så att säga handfasta argument för att det inte ska bli en majoritet som har de uppfattningarna.

Lennarts och Carins syn implicerar att ett samhälle måste godta ett majoritetsbeslut även om det innebär ett avskaffande av demokrati och mänskliga rättigheter. Lennart menar att vi måste acceptera de demokratiska spelreglerna men samtidigt genom goda argument få människor att anamma mänskliga rättigheter.

I detta kapitel kan vi urskilja flera och inte alltid ömsesidigt uteslutande sätt att se på demokrati; det är något som kräver inkluderande och jämlika praktiker som

kan utmana majoritetsbeslut, något som är motsatsen till diktatur och slutligen som ett slags spelregler för en beslutsprocess. Oavsett vad, hålls mänskliga rättigheter som en garant för demokrati. Mänskliga rättigheter används som ett överordnat värdesystem som man mäter mot föreställningar, i läroböcker, hos elever eller i politiska beslut, om vad demokrati är. Diskussionen visar också att lärarna rör sig på fler nivåer än externa aktörer, läroböcker och elever.

Mänskliga rättigheter och universalism: Att problematisera oförytterliga värden

Att vissa mänskliga rättigheter är mer politiska än andra, och därmed mer förhandlingsbara, återkommer. Mänskliga rättigheter uppfattas som att de står över andra värden, men lärare och elever har olika utgångspunkter i varför. Vissa lärare och elever tycker att det handlar om att hålla avtal som ingåtts – och mänskliga rättigheter är avtal som ingåtts. För andra lärare och elever handlar det snarare om anspråket på moralisk universalism. Oavsett vilken hållning de intar, fortsätter diskussionen om politik, men utifrån föreställningar om universalism och vad som är ett konstruktivt ifrågasättande av mänskliga rättigheters anspråk. Här visar jag att rättighetsspråket för med sig vissa problematiska antaganden om ursprung och universalism, som uppmärksammas både av lärare och i den tidigare forskningen. Det associativa rättighetsspråket, där terminologin inte alltid behövs, kan vara ett verktyg för att undvika frågor om universalism. Talet om ömsesidig respekt för inte med sig samma stora frågor som talet om mänskliga rättigheter kan göra.

Det är ingen av lärarna eller eleverna som är helt okritiska till mänskliga rättigheter, men de ser problem av olika art. Läraren Dominique på Österskolan har en tydlig hållning gentemot just universalismen i mänskliga rättigheter. Han förhåller sig, utanför sin roll som lärare, kritisk till vad han menar är ett västerländskt paradigm och till de metoder han själv använder i undervisningen. Han framför kritik mot föreställningen om att mänskliga rättigheter är ett kunskapsområde bland andra och består av opolitiska värderingar. Samtidigt anser han att mänskliga rättigheter ska läras ut i skolan. Som lärare använder Dominique mänskliga rättigheter för att låta eleverna öva sig i att jämföra och

analysera historiska orättvisor, som kolonialism och rasism.⁵⁷⁷ Egentligen är han skeptisk till denna typ av övningar eftersom han menar att de är anakronistiska och att mänskliga rättigheter, i och med dessa övningar, görs till något nödvändigtvis gott. Han och Carin tycker dock inte bara att det är problematiskt utifrån sitt perspektiv på historia:

Carin: Vi diskuterade att det här urvalet av mänskliga rättigheter kan vara lite västerländskt influerat[...]

Dominique: Det här är ju egentligen inte mitt professionella yrkesutövande utan det är ju mer personligt. Jag upplever att människor här associerar mänskliga rättigheter med något nödvändigtvis gott, något nödvändigtvis progressivt, något frigörande. Medan för mig som har påbrå från Mellanöstern så har de begreppen ofta fått en annan konnotation eller koppling [...] det är en lurig association [att mänskliga rättigheter alltid är progressivt].

Dominique skiftar mellan subjektspositionen lärare och ”icke-västerländsk” när han pratar om att mänskliga rättigheter för med sig problematiska associationer. Han hänvisar till sitt påbrå från Mellanöstern och menar att han genom detta fått en annan, mer kritisk, förståelse av dem. Han menar att mänskliga rättigheter har en kolonial historia och fortfarande används i ett västerländskt moralsystem för att legitimera människorättskränkningar, trots att de också används som analys för samtida orättvisor. Carin och Dominique diskuterar detta med varandra, men inte med eleverna.

Eleverna Joush och Kin är inte säkra på att mänskliga rättigheter alltid gör gott.

Joush: Jag håller med om att mänskliga rättigheter ger bra möjligheter till individer och samhället. Och internationellt att man ska få sina rättigheter och bättre liv och uttrycka sig och...ha det bättre på många olika sätt. Men ibland kommer mänskliga rättigheter korsas med människans liv. [...]Vissa kulturer eller vissa folkgrupper, mänskliga rättigheter är nåt negativt för dem när det korsas med kultur, religion...

Kin: eller med normer kan man säga...

Joush: med normer, ja normer. En befolkning de håller på med något, sedan kommer mänskliga rättigheter och ändrar hela systemet. Kanske, då, kommer det inte funka så bra för dem, så då blir det negativt.

⁵⁷⁷ Dominique, 2016, ca 12.40

Joush ifrågasätter försiktigt om mänskliga rättigheter verkligen alltid är positivt och vad människor vill ha. Rebecca Adami beskriver hur Human rights education beskriver att undervisning ofta handlar om att lära och förstå ”den andre”. Adami menar att det finns en utbredd uppfattning om mänskliga rättigheter som västerländska, och att det därför sällan ifrågasätts om de är kompatibla med västerländska och kristna värderingar, medan man istället utforskar konflikter mellan andra icke-västerländska värdesystem. De dominerande narrativen om mänskliga rättigheter som västerländska och i konflikt med exempelvis muslimska värden, menar Adami, riskerar att alienera de som uppfattas av sig själva eller av andra som ”icke-västerländska”.⁵⁷⁸ Adami intar här en ståndpunkt motsatt den som intas av Madhok, som menar att hela ”ursprungsmyten” och besattheten av ursprung reproducerar ojämlikhet.⁵⁷⁹ Frågan om universalism och ursprung är alltså inte något som elever och lärare är ensamma om att försöka hantera och ha olika uppfattningar om, utan även forskare.

Liksom Dominique uppfattar Joush och Kin ett imperialistiskt drag i mänskliga rättigheter eller deras praktik. Johan tycker att man måste kunna problematisera mänskliga rättigheter. Anledningen till att det är viktigt att problematisera är att man måste kunnat kritisera på ett konstruktivt sätt.

Johan: Problemen med mänskliga rättigheter...Ju högre upp vi kommer [i årskurserna] så är jag glad för att problematisera mänskliga rättigheter, för att undvika den religiösa stämningen [...] Att man kan kritisera på ett konstruktivt sätt, för att utveckla dem, det har jag tagit till mig. Från början [bland lärarna på skolan] var det lite så halleluja-stämning. Men problematisering, jag gillar det, för att komma vidare och för att komma undan sektstämningen. Man måste kritisera.

Johan beskriver en ”sektstämning” eller ”religiös stämning”. Det finns en okritiskhet och en oförmåga att problematisera mänskliga rättigheter, som han inte tycker om. Erik beskriver att det är omöjligt att argumentera emot mänskliga rättigheter:

Erik: I det politiska, när man slänger in ett resonemang om mänskliga rättigheter, vem skulle säga emot det? Ja, det är ju Sverigedemokraterna möjligtvis som gör

⁵⁷⁸ Adami, Rebecca. ”Re-thinking Relations in Human Rights Education: The politics of narratives.” *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 48, No. 2 (2014).

⁵⁷⁹ Madhok, 2021.

det då. Men om man ser till övriga partier; det [mänskliga rättigheter] är det säkraste kortet. De snackar mänskliga rättigheter för det är ingen som kan säga emot det.

Erik frågar sig retoriskt vem som skulle kunna säga emot när man lägger in ett resonemang om mänskliga rättigheter i sin argumentation. De enda som skulle kunna göra det, menar han, är Sverigedemokraterna, eftersom att de har en annan människosyn. Att argumentera emot mänskliga rättigheter ramas in som ett utmanande av dess värden. I Eriks utsaga blir mänskliga rättigheter ett slags hegemonisk moralisk diskurs. Trots att mänskliga rättigheter ska diskuteras, är de egentligen odiskutabla för alla med en acceptabel människosyn. Detta är också den föreställning som förmedlas i läroböckerna. Det finns egentligen inget legitimt alternativ.

Trots att Johan tycker det är viktigt att problematisera mänskliga rättigheter, understryker han okränkbarheten av mänskliga rättigheter, och menar att det snarare är tolkningen av företräde av olika artiklar, särskilt religionsfrihet och yttrandefrihet, som måste problematiseras, inte mänskliga rättigheter som idé. Religion för Johan ses liksom politik som ett hinder, främst på grund av att religion ses som ett konkurrerande etiskt system. Johan önskar att mänskliga rättigheter alltid haft en neutraliserande och gemensamhetsskapande funktion i kontroversiella frågor, men upplever snarare att rättighetsspråket kan fungera som triggande av problematiska eller kontroversiella åsikter.

Johan: Där eleverna inte håller med om att nej, den här mänskliga rättigheten den har inte människor, den har inte jag.

Frida: Vilken brukar de ta som exempel?

Johan: Vanligtvis brukar de hänvisa till religion [...]”Enligt min religion så är det såhär” Så de mänskliga rättigheterna stämmer inte helt enkelt. Jag påvisar att du är född till en fri tänkande människa med samma värde som alla andra. [De säger] ”nej det är jag inte”. [...]

Frida: De tycker inte att de själva har ett visst värde?

Johan: Nej.

Frida: Aha

Johan: Eller för den delen andra också. En människa som inte tillhör den tron som eleven tillhör, är inte lika mycket värd. Och det är en utmaning och där ser jag lite mörker, i den tunneln.

I undervisningen när han talar om mänskliga rättigheter upplever han att elever ser religion som hierarkiskt överordnat mänskliga rättigheter. Johan är av uppfattningen att mänskliga rättigheter är överordnade religiösa värden. Johan vill förmedla till eleverna att mänskliga rättigheter gäller alla, och därmed överordnat deras religiösa eller politiska föreställningar. Han har medhåll i Jennifer på Norreskolan. Jennifer går dock steget längre och menar att åsikter som ifrågasätter allas lika värde inte ryms inom yttrandefriheten:

Jennifer: Jag tycker inte man kan ha en sådan åsikt, jag tycker inte man har rätt till att ha den åsikten. [...] Är det rätt att ha diktatur? Jag tycker man kan jämföra det med den [...] [med] att man inte tycker att mörkhyade förtjänar att leva. Hur kan det vara en åsikt? Det borde inte vara någonting man kan tycka liksom. Men då [om man inte tycker att alla åsikter är tillåtna] går man emot yttrandefriheten. Men man borde ha ett annat ord, eller något. Ni [forskare] kanske har det? Men...folk har fått för sig att det är en åsikt man får ha.

Eleven Jennifer upplever att "folk" i allmänhet utmanar mänskliga rättigheter genom att hysa åsikter som går emot mänskliga rättigheter. Hon efterlyser ett annat ord än åsikter för tyckande som går emot mänskliga rättigheter. Jennifer uttrycker dock att hon "går emot" yttrandefriheten när hon säger så, och uppfattar sin egen åsikt som provocerande kritik.

Johan menar också att skolan bör stå upp för att mänskliga rättigheter är viktigare än religiösa principer. Han tycker att man ska "skala bort sådant som inte gagnar" och menar att den alltför stora hänsyn som tas till religion inte är bra för mänskliga rättigheter. Johan håller sig inom ramarna för en kritik som inte syftar till en omformulering eller ett förkastande av rättigheter.

Johan: [...] Det ligger väldigt mycket i den [postkoloniala kritiken], men samtidigt är det inte så många andra alternativ än att arbeta för och med mänskliga rättigheter. Alltså jag håller med om det här postkoloniala [kritiken av] att vi "wow nu ska vi invadera världen med mänskliga rättigheter". Men alternativet, jag ser inte [det]. Frihet och mänskliga rättigheter gäller ju att alla är lika värda. Så vad är problemet liksom med det? Alltså det är ju problematiskt som sören.

Hur mänskliga rättigheter har använts politiskt, som exempelvis skäl för invasion, komplicerar undervisningen. Johan ser inget alternativ till mänskliga rättigheter i undervisningen, men heller inte personligen. Diskussionen om mänskliga rättigheters universalism är personlig för Johan, eftersom den

aktualiseras i hans lärarroll.⁵⁸⁰ Lärare och elever för fram kritik mot universalismen i mänskliga rättigheter eller hur det universalistiska anspråket använts. Det är dock enbart Dominique som på allvar ifrågasätter uppfattningen att mänskliga rättigheter är det enda alternativet. Det finns en önskan om att mänskliga rättigheter ska vara transcendent, absoluta och oförtytliga, och det är bara på den grunden som kritik av dem kan utgå för att vara konstruktiv. Den kritik som förs fram mot mänskliga rättigheter är motsägelsefull: å ena sidan verkar mänskliga rättigheter betraktas som universella och i någon mån anta den transcendent karakteristisk som utmärker religiösa påbud. Å andra sidan påpekar lärarna att konstruktiv kritik är helt nödvändigt för uppfyllande av mänskliga rättigheter. En hållning som många delar, på olika grunder, är att det helt enkelt inte finns något annat alternativ än att insistera på mänskliga rättigheters universalitet.

Att verka för mänskliga rättigheter: Påverkan, engagemang och skyldigheter

Det finns hos både lärare och elever en önskan om mer engagemang för mänskliga rättigheter och för samhällsfrågor. Rättighetsspråket används också för att tala om hur man önskar att samhället skulle vara. För lärarna handlade påverkan på mänskliga rättigheter om deras roll som lärare. De vill inympa ett förtroende i eleverna om att de kan påverka. De kände att de var med och påverkade mänskliga rättigheter i egenskap av den roll de hade. Det går att urskilja hur det interpersonella och det institutionella perspektivet verkar samtidigt hos lärarna. Deras resonemang kring sitt eget engagemang och möjligheter att påverka ligger därför till största delen i kapitel 7. Eleverna gav också uttryck för att de genom sin skola kunde verka för mänskliga rättigheter, men på ett annorlunda sätt än lärarna. Elever som gick i samma klass kunde också ge uttryck för helt olika syn på vad som var en mänsklig rättighet eller skyldighet. Elevernas syn på demokrati

⁵⁸⁰ Eftersom mänskliga rättigheters legitimitet ofta förstås som uppbounden med dess universalistiska anspråk blir relativism/universalism-diskussionen en fråga om mänskliga rättigheters legitimitet och vad den ska grundas på. Det hör också ihop med en diskussion om ursprung. Se exempelvis Madhok för en kritisk diskussion om ursprung, universalism och vernakulära rättighetskulturer.

ser ut att korrelera med hur de talar om att de kan, eller inte kan, påverka mänskliga rättigheter.

När Jonna, My och Emmie får frågan om de själva känner att de kan påverka mänskliga rättigheter anser Jonna och My, som är mest skeptiska till att förlita sig på att människors demokratiska förmågor, att de har mindre möjlighet att påverka som enskilda personer. De menar att det går en trend i mänskliga rättigheter just nu samtidigt som det är något som uppfattas som odelat positivt av alla. De talar om en ”våg av politiskt intresse” där individens val är ett sätt att göra skillnad på. De diskuterar om det går att påverka mänskliga rättigheter genom konsumentmakt.⁵⁸¹ My och Jonna är skeptiska till konsumentmakt. Konsumentmakt organiserar inte människor, utan får inflytande att handla om enskilda personers val. My beskriver hur hon för några år sedan fick sin mamma att köpa ekologiska grönsaker och kände att hon gjorde skillnad, men att hon nu känner sig pessimistisk och ”deppig” angående utsikter att kunna påverka och förändra.

My: Det är så mysigt att känna att man har makt, att man är viktig, men samtidigt så...[avslutar inte]

Det går att ana en viss resignation hos My och Jonna. Trots denna resignation är de engagerande och hade varit drivande i några av Söderskolans olika elevgrupper för feminism och miljöfrågor. Deras engagemang i dessa grupper var också något de berättade om för mig under intervjuens första minuter, när de fick presentera sig själva.

Jonna: Mänskliga rättigheter kommer med mina politiska åsikter typ och jag har tänkt mycket på det den senaste tiden nu att anledningen till att alla har rätt till mänskliga rättigheter och mer, är när man tänker lite på EU-migranter och sånt [...].

Att de är pessimistiska till sin egen förmåga att påverka, innebär alltså inte att de inte menar att det går att påverka alls eller att de avstår från att försöka. De menar att det är tidens fokus på individer som leder fel och att aktörskap finns i kollektiv handling.

⁵⁸¹ Mys, Emmies och Jonnas diskussion speglar också en pågående akademisk och samhällelig debatt kring företags sociala ansvar.

Jonna: Om alla elever på vår skola skulle tycka att det är dåliga mänskliga rättigheter här och känna oss kränkta av något, vi får inte göra våra röster hörda, vi har jättedålig arbetsmiljö eller nåt sånt, om vi allihopa, ”nä vi går inte till skolan, för vi blir, ja, mobbade eller vad som helst, och då tror jag att det är stor skillnad. Men just nu är det så mycket fokus på att göra individuell skillnad att *just du* [betonar] kan göra skillnad, nä, jag tror inte att *just du* kan göra skillnad, men om just du och hundra andra går ihop så tror jag man kan göra skillnad.

Kollektivt aktörskap framställs som direkt handling mot ett konkret problem. Trots att My och Jonna beskrev folket som ett potentiellt hot mot mänskliga rättigheter, är de övertygade om att kollektiv handling är det enda sätt att nå förändring. Denna ambivalens inför kollektivets förändringsmöjlighet förklarar också deras ambivalens inför demokrati; det är både en nödvändighet och ett hot. Det lyfter fram delar av det institutionella perspektivet på rättigheter; individens skyldighet är gentemot samhället snarare än direkt mot varandra. Lennart på Söderskolan lyfter fram mänskliga rättigheter som ett slags rättesnöre som alla har skyldighet att upprätthålla.

Lennart: Och har vi nu de kunskaperna att det [mänskliga rättigheter] finns, och att detta ska vi ha som nån slags rättesnöre, så tror jag också att det ligger per automatik så att säga i engagemanget att det är allas vårt ansvar att se till att det upprätthålls också. Så att man inte lämnar över till nån förtroendevald att ”Nu har jag röstat, nu har jag gjort min del och sen får andra fixa det här”. Utan vi måste alla engagera oss, som du sa [riktar sig till läraren Erik] på olika plan men att MR [mänskliga rättigheter] efterlevs också. Det måste alla vara med på.

Lennart tycker inte att det räcker med att rösta och ”lämna över” till förtroendevalda. Engagemang måste finnas med i elevernas vardag ”annars funkar det inte”. Han håller med Erik om att det finns engagemang på olika plan, och att alla typer av engagemang är viktiga. Men för Lennart ska engagemanget handla om att se till att mänskliga rättigheter efterlevs av staten. Att sätta tryck på att staten efterlever mänskliga rättigheter är det engagemang som Lennart vill föra fram, snarare än att det är ett moraliskt rättesnöre för alla individer.

Beroende på hur eleverna uppfattar kontexten vi talar utifrån, blir deras syn på sitt eget aktörskap olika. När jag frågade Nadim, Rania och Allia om när mänskliga rättigheter behövs i Sverige, talade de om rättigheter utifrån en institutionell välfärdskontext.

Rania: Här i Sverige så har vi ju jättestora möjligheter. Då man kanske [inte har] jobb, så har man stöd, så får man socialbidrag. Går man i skolan så får man CSN-bidrag. Så man får ändå stöd om man ska jämföra med andra länder som inte har det.

Allia: Ja, alltså vi är liksom försäkrade i skolan och så. Alltså det är jättemycket som vi använder oss av mänskliga rättigheter hela tiden. I Sverige.

När vi talar om mänskliga rättigheter i Sverige, talar de om sociala och ekonomiska rättigheter för medborgare. Mänskliga rättigheter placeras av dem i deras egen demokratiska och sekulära välfärdsstatskontext. Allia och Rania ser sig själva som innehavare av mänskliga rättigheter i form av sjukförsäkring, utbildning och annat. Mänskliga rättigheter förstås i detta avseende utifrån ett institutionellt perspektiv, där de garanteras och uppfylls genom samhällets organisering. Emmie, Nadim, Allia och Rania var optimistiska inför sina möjligheter att påverka mänskliga rättigheter. De menade att de till och med har bättre förutsättningar än andra eftersom de går på skolor där mänskliga rättigheter är ett integrerat tema. För Emmie har hennes engagemang för mänskliga rättigheter resulterat i att hon startade upp en Amnestygrupp på Söderskolan. Hon är med och driver olika kampanjer för mänskliga rättigheter genom den. Allia och Rania gav exempel på hur de menar att påverkan kan se ut.

Allia: Alltså jag tycker att minsta lilla detalj man gör kan påverka, oavsett hur liten den är. Exempelvis, vi här på Västerskolan har matkort som brukar laddas med 55 kr. Så vi bestämde att vi inte skulle använda dem, utan att de pengarna skulle doneras till musikhjälpen som sedan skickas till

Rania: [fyller i] flykting...

Allia: Och så att vi samlade in extra. Samlade in så mycket pengar som möjligt från folk ute på gatan, för att kunna hjälpa och skicka dem till de fattiga.

Rania: Så man kan påverka.

Att arbeta för mänskliga rättigheter innehåller i Allias beskrivning samma komponenter som välgörenhetsarbete. Eleverna framstår som hjälpare som, genom att själva tillfälligt avstå en förmån och aktivt samla in pengar å en behövande mottagares vägnar, påverkar någon annans vardag.

Eleverna talade om mänskliga rättigheter utifrån ett institutionellt nationellt perspektiv när vi talade på en abstrakt nivå om vad som är mänskliga rättigheter i Sverige. När vi började tala om elevernas eget aktörskap och mänskliga rättigheter började Allia berätta om situationer när hon agerat för mänskliga

rättigheter. Inför frågan om hur hon kunde påverka tog hon exempel där hon agerar direkt skyldighetsbärare. I talet om att påverka blir eleverna mycket mer lokala och direkta.

Detta gällde även elevgruppen på Norreskolan. När jag frågade om Alma, Jennifer och Sofia kände att de kunde påverka så de först att det gick. De exemplifierade med att de kände att de hade civillkurage. När vi fortsatte diskussionen kom det fram att de inte kände att de kunde förändra samhället politiskt, även om det ju var möjligt att demonstrera eller anordna föreläsningar. Elevernas svar speglade de stora avstånd som finns mellan vad som upplevs vara rättighetsfrågor i undervisningen och vad de benämner som rättighetsfrågor i deras egen vardag. När de fick associera fritt till mänskliga rättigheter nämnde de humanitära interventioner, FN och diskriminering av HBTQ-personer och funktionshindrade. När jag frågar vad de ville förändra handlade det om den lokala kontexten. Jag frågade då vad de velat förändra om de kunde. Alma sade mobbning. Sofia och Jennifer fyllde i och beskriver mobbning som ett stort problem. De tycker att polisen prioriterar fel och borde rycka in mot mobbning i skolan.

Alma: Alltså mobbning, det är sjukt mycket mobbning. Men folk fattar inte, folk förstår inte att det faktiskt är ett brott. Och lärarna i skolorna de vet inte hur de ska uttrycka sig. Typ döljer det istället, låtsas att de inte ser...

Civillkurage, att "aldrig förminska någon annans problem", yttrandefrihet, att skolan och polisen ska agera mot mobbning och att vuxna diskriminerar unga genom att inte respektera deras åsikter är viktiga rättighetsfrågor. Alma, Jennifer och Sofia gav intryck av att se skolan som en arena där rättighetskränkningar, t.ex. mobbning och kränkande uttryck, sker.

Sofia: Om man mår dåligt i skolan och inte känner sig trygg, då känns det inte alls som att samhället faktiskt jobbar för oss som är ungdomar överhuvudtaget.

Deras egen vardag stiger plötsligt fram i deras beskrivning av vad som är rättighetsfrågor när deras aktörskap sätts i centrum. Rättighetsterminologin används både för större globala fenomen och för att sätta ord på egna upplevelser av orättvisor. Att Alma, Sofia och Jennifer är överens om att mobbning är en rättighetskränkning som borde föranleda en polisuttryckning, visar också på hur rättighetsspråket drar in en juridisk dimension i interaktionen mellan elever och

mellan lärare och elever i skolan. Detta kan återknytas till den diskussion om diskriminering som tidigare exemplifierade hur ett associativt rättighetspråk inte enbart vilar på en moralisk uppfattning. Mänskliga rättigheter uppfattas som en juridisk reglering av relationer i skolan, där eleverna ser sig själva som rättssubjekt. Här fyller rättighetsterminologin, liksom i exemplet med feminism, en legitimerande funktion; genom att benämna trygghet som en mänsklig rättighet blir mobbning en kränkning av ens mänskliga rättigheter och därmed något värt att ta på större allvar.

I intervjun med Kin, Joush och Majoud lyfts också det individuella aktörskapet fram. De tycker att kunskap om mänskliga rättigheter är väldigt viktigt, eftersom personer annars inte kan veta hur man borde göra.

Kin: För mig, så är det så, för att påverka HR, alltså human rights, det första av allt är att man ska veta vad de betyder. Och förstå det själv, om du gör detta, hur känner du då, om personen gör det? Alltså om du gör något dåligt mot den personen, hur kommer den personen att känna? Och om personen gör samma sak mot dig, hur kommer du känna?

Frida: Håller ni med om det? Eller tycker ni annorlunda?

Majoud: Ja [håller med]. Jag tror att vad man än gör, så måste man först kunna något om det. Och sedan, som han sa [hänvisar till Kin] kan man ifrågasätta sina egna handlingar.

I deras tal om mänskliga rättigheter framträder en syn på mänskliga rättigheter där individens moraliska skyldigheter gentemot andra människor står i fokus. De ser i första hand inte mänskliga rättigheter som en institutionaliserad praktik, utan som en moralisk uppmaning att vara en god medmänniska. De framhåller i likhet med eleverna på Västerskolan att kunskap om mänskliga rättigheter kombinerat med en empatisk förmåga leder till att förstå vad som är rätt och fel sätt att handla. Detta liknar Allias beskrivning av hur hon förstår påverkan av mänskliga rättigheter som – att hjälpa och bry sig om andra. Betoningen av empatiska förmågor och attityder mot andra lyfts fram. Kunskap om mänskliga rättigheter är viktigt som en förutsättning för att handla rätt. Den mellanmänskliga relationen sätts i centrum för förståelsen av mänskliga rättigheter, vilket speglar ett interpersonellt perspektiv.

Mimmi ser sin möjlighet att påverka mänskliga rättigheter som samma sak som att påverka och kanske ibland förändra elevernas attityder. För henne handlar rättighetspåverkan om lärarrollen.

Mimmi: I de flesta klasser. I de flesta. Sen en del är ju, en del [elever] är väldigt principfasta. ”Nä det har pappa sagt” ... ja så förstår du lite vilken bana jag är inne på. Men jag ska ju inte komma och predika, men däremot vill jag diskutera och få dem att se saker ur ett annat perspektiv.

Att mänskliga rättigheter handlar om attitydförändrande arbete i skolan har förts fram både internationellt i FN:s World Programme for Human right education.⁵⁸² I FN:s Plan of Action för Human rights education betonas att lika vikt ska läggas vid kunskap om mänskliga rättigheter som attityder och värderingar, de sistnämnda benämnd som sociala/affektiva inlärningsmål. I syftesförklaringen för hela planen anges att HRE ska fostra de attityder och beteenden som behövs för att upprätthålla mänskliga rättigheter för alla medlemmar av samhället.⁵⁸³ I denna plan är den maktkritiska aspekten nästintill osynlig; istället betonas elevers beteenden, värderingar och attityder. HRE ska främja respekt för mänsklig värdighet, jämlikhet och deltagande i ”democratic decision-making”. Man menar också att HRE kommer bidra till social gemenskap och till att förhindra konflikter.⁵⁸⁴ Eleverna Allia, Nadim och Rania på Västerskolan tar upp social gemenskap som målet med mänskliga rättigheter. De menar att man måste bortse från sociala kategorier som klass och att mänskliga rättigheter handlar om att hjälpa varandra.

Allia: Ja, vi kan ju sitta och prata tills i morgon om mänskliga rättigheter, för det finns ju ganska många [...] Men vad de innebär är att vi ska kunna leva tillsammans. Sen att någon är mer överklass eller underklass, jag tror inte det spelar någon roll för det viktigaste är att ingen ska behöva se ner på någon annan. Utan typ en överklassare kan hjälpa en underklassare, så att man ska kunna hjälpa varandra.

Nadim: Om du är rik, fattig eller inte, det ska vara gemenskap.

När Allia, Rania och Nadim beskrev vad mänskliga rättigheter i Sverige är, tog de upp vissa saker som kommer med ett välfärdssamhälle, som ekonomiskt

⁵⁸² United Nations Plan of Action. World Programme for Human Rights Education. First Phase. New York/Geneva: UN/ UNESCO/Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 2006, s. 40, 46.

⁵⁸³ *ibid.*, s. 1.

⁵⁸⁴ *ibid.*, s. 4.

bistånd eller föräldraledighet. När jag frågar dem om de känner att de kan påverka, tog de dock upp andra aspekter än institutionella.

Allia: Vi har en ganska stor möjlighet att hjälpa i och med vår skola och så. Mitt gymnasiearbete i trean kommer handla om fattigdom. Och där tänker jag, jag har en ganska stor möjlighet att påverka i och med [att] vi kommer jobba med det ett år. Och samtidigt det finns ju också att man kan hjälpa vardagligt. Liksom du kan hjälpa en vän om någon mobbar den, liksom det är mer...alla kan vara med, vara aktiva, påverka mänskliga rättigheterna. Men vi, alltså vi som går i skolor för en sådan här profil [människorättsprofil] har en större möjlighet att hjälpa.

När de talar om hur de kan påverka, glider Allia och Rania in i en välgörenhetsdiskurs med insamling av pengar som fokus. Den vardagliga påverkan de menar att de har på mänskliga rättigheter är mellanmänskliga goda handlingar, exempelvis att le mot varandra. Demokratiska institutioner har ingen plats i deras uppfattning om vad de kan påverka. De ser sig som privilegierade för att de går på en skola med människorättsprofil. Människorättsprofilen påverkar kanske deras syn på sitt aktörskap. De ser sig som aktiva skyldighetsbärare, medan de verkar se rättighetsbärare som passiva. Allia betonar att mänskliga rättigheter handlar om gemenskap och hjälpsamhet. Även om Nadim instämmer med Allia här, kommer det senare under intervjun fram skillnader mellan främst Allias och Nadims syn på mänskliga rättigheter.⁵⁸⁵

Nadim: Det är viss skillnad mellan FN:s mänskliga rättigheter och vanliga mänskliga rättigheter

Allia: Det är de mänskliga rättigheterna som gäller!

Nadim: Ja men om de jobbar...vad har det med FN:s [mänskliga rättigheter] att göra?

Allia: Va?! Det har ju med sjukdomen att göra.

Nadim: Ja men vad har det med FN att göra?

Allia: Vad har det med FN att göra?! Det finns ju artikeln "alla har rätt till hälsa"!

Nadim: Okej

Allia: Ja, då hjälper dem

Rania: [bryter in och fyller i Allia] ...för att se till att de får rätt till hälsa [alla tre pratar samtidigt]

⁵⁸⁵ Delar av samma diskussion har återgetts och analyserats i kapitel 8.

Nadim: Men det har inget med FN:s [mänskliga rättigheter] att göra. FN har satt upp mål

Allia: De är de enda mänskliga rättigheterna vi har! Alla mänskliga rättigheter vi har är FN, alltså grundat av FN.

Nadim: Exakt, ja!

Allia: Så det finns inga [andra än FN:s] [...] Vi behöver inte arbeta med FN, skolan arbetar med Amnesty, inte med FN.

[...]

Nadim: Milleniemålen, FN-konventionen om mänskliga rättigheter, allting med det har med FN att göra.

Allia och Nadim verkade tala förbi varandra. Tonfallet blev irriterat och Rania klev in som medlare, utan framgång. Allia argumenterar för att det hon gör, till exempel det projektarbete hon planerar för årskurs 3 och insamlingen av matpengar, gör skillnad för mänskliga rättigheter. Amnesty arbetar med mänskliga rättigheter, så varför skulle inte hennes arbete, som dessutom är kopplat till skolans Amnestysamarbete, vara en del av uppfyllandet av mänskliga rättigheter? Nadim säger först att det är skillnad mellan FN:s mänskliga rättigheter och "vanliga" mänskliga rättigheter, men argumenterar sedan för att det inte finns en sådan distinktion. Det kan framstå som att Nadim och Allia bara talar förbi varandra, eftersom de båda är överens om att mänskliga rättigheter utgår från FN. Det ligger dock en annan konflikt i botten av diskussionen: Vems handlingar räknas som rättighetsförverkligande? Nadim säger indirekt att Allia inte påverkar mänskliga rättigheter genom det hon gör. För Nadim är rättighetsarbete något mycket snävare. För Nadim är inte enskilda människor de aktörer som sysslar med mänskliga rättigheter. Staten, myndigheter och institutioner, som t.ex. socialförvaltningen som ger arbetslösa bidrag, är de aktörer som förverkligar mänskliga rättigheter. Att enskilda människor baserar sina handlingar på mänskliga rättigheter förstår han som något annat. Allias sätt att förstå mänskliga rättigheter som interpersonella relationer påverkar också hur hon ser på sin roll i samhället, där hon uppfattar att hon har en skyldighet att vara medmänsklig och genom det uppfylla och respektera andra människors rättigheter.

Läraren Erik på Söderskolan beskriver vikten av engagemang för mänskliga rättigheter på ett liknande vis. Han menar att engagemang är början till förändring av orättvisor i samhället och uppmuntrar sina elever att engagera sig:

Erik: Det är inte mängden engagemang som jag egentligen tycker är så viktigt utan på något sätt engagera sig, [...] För mig kan det vara förståelse för att ”det här behövs”. Det kan räcka med att lägga 5 kronor i en burk, det kan vara att man engagerar sig extremt mycket i en NGO eller politiskt eller vad man nu gör för något. Det är för mig samma engagemang fast mängden av det är ju olika. Ta det exemplet, om du inte lägger pengar i burken, för att du tycker ”nä, vad skulle de med det till” då har du inte förstått, kommit till insikt, har kunskap om varför man sitter utanför konsum med en burk i handen. Du har visat engagemang genom att på ett eller annat sätt bidra. [...]

Engagemang för andra eller för samhället tycker Erik är viktigt. Om det är engagemang för en enskild persons situation eller för en större politisk fråga spelar inte så stor roll. Eriks sätt att se på engagemang kan ses som ett interpersonellt perspektiv på mänskliga rättigheter – det är något som rör mellanmänskliga relationer och individers attityder och beteende. Förändring skapas genom att alla rannsakar sig och på ett eller annat sätt bidrar till mänskliga rättigheter. Att lägga pengar i en burk är alltså inte bara en akt av välgörenhet utan ett sätt att uttrycka samhällsengagemang och engagemang för mänskliga rättigheter. Allias och Eriks uppfattning speglar kärnan i ett interpersonellt perspektiv. Mänskliga rättigheter är en moralkod för hur vi ska vara mot varandra, och handlingar av medmänsklighet och förståelse för andras situationer är avgörande för dess förverkligande.

Även Carin på Österskolan vill ingjuta känslan av att alla kan förändra hos eleverna.

Carin: Jag tänker ju som samhällslärare så har jag ju en fantastisk möjlighet att få påverka dem [...] Jag tycker, det som jag brukar prata om att vi gör det tillsammans, vi är faktiskt i samhället. Det brinner jag för att säga, att du kan inte bara skylla på någon annan hela tiden, för om du tycker att något är fel, då har du en möjlighet att faktiskt engagera dig och göra något åt det. Det finns yttrandefrihet, det finns att man kan organisera sig och du kan göra olika grejer, det vill [jag] få med, förmedla till dem.

Carin på Norreskolan ser sin möjlighet att påverka genom sin roll att forma eleverna till samhällsengagerade medborgare. Hennes fostrande roll som lärare beskrivs här som en oundgänglig del i undervisning om mänskliga rättigheter. Till skillnad från läraren Erik beskriver hon dock engagemang som att ”organisera

sig”. Det visar ett perspektiv där det inte är personens moraliska aktörskap som står i centrum, utan snarare det politiska aktörskapet.

På frågan om de har möjlighet att påverka mänskliga rättigheter säger eleven Majoud på Österskolan att man kan rösta när man fyller 18 år: ”När man kan rösta kan man påverka mycket.” Rösträtt är ett bra sätt att påverka samhället menar de. Joush håller med, men menar att det också handlar om att lära sig om vad mänskliga rättigheter är, leva upp till dem och sedan föra dem vidare.

Joush: Jag tror man kan påverka genom att vi lär oss de mänskliga rättigheterna och utför dem. Och lära det vidare till våra barn i framtiden eller till elever om vi blir lärare.

Kin: Kommande generationer.

Joush: Så jag tror på det sättet kan vi påverka mänskliga rättigheter, att de ska vara, utvecklas, utföras vidare.

Kunskap om vad man har rätt till är en förutsättning, men därefter handlar mänskliga rättigheter om att agera i enlighet med dem och föra dem vidare till andra människor. Kin säger att det handlar om att leva sig in i andra människors känslor:

Kin: För mig, så är det så, för att påverka HR, alltså Human Rights, det första av allt är att man ska veta vad de betyder. Och förstå det själv. [...] Alltså om du gör något dåligt mot den personen, hur kommer den personen att känna? Och om personen gör samma sak mot dig, hur kommer du känna?

Frida: Håller ni med om det? Eller tycker ni annorlunda?

Majoud: Ja [håller med]. Jag tror att vad man än gör, så måste man först kunna något om det. Och sedan, som han sa [hänvisar till Kin] kan man ifrågasätta sina egna handlingar.

När vi talade om möjligheter att påverka menade Majoud, Joush och Kin att möjligheterna var små, främst på grund av deras ålder. Johansson och Johansson skriver hur rättigheter uppfattas av barn i lågstadieåldern.⁵⁸⁶ De menar att barn utgår från att deras rättigheter och möjligheter att påverka är begränsade i skolan

⁵⁸⁶ Johansson, Eva och Barbro Johansson. *Etiska möten i skolan: Värdefrågor och samtal mellan yngre skolbarn och deras lärare*. Stockholm: Liber, 2003. Författarna skriver att varken lärare eller elever i allmänhet talar i termer av rättigheter, utan att det är författarna som själva tolkar exempelvis ”möjlighet till inflytande” eller talet om skolans demokratiska uppgift i termer av rättigheter. s, 207.

liksom i samhället. Johansson och Johansson öppnar upp för frågan om de ens upplever ”saknad av rätt” eftersom denna föreställning är så tidigt införlivade hos dem.⁵⁸⁷ Jag menar att åldersskillnaden kanske inte har betydelse i detta fall; det Johansson och Johansson upptäckt är en interpersonell förståelse av mänskliga rättigheter som har mindre med åldern att göra. Att förstå sina rättigheter som begränsade utifrån att vara barn eller omyndig verkar följa med upp på gymnasiet. Betydelsen av individens påverkan på samhället förstås som begränsad. Kin, Joush och Majoud framhåller individens handlingsutrymme i hur man betar sig mot andra. Det individuella handlingsutrymmet och aktörskapet, att påverka vem man är, framhävs alltså istället för det politiska aktörskap som kommer med att vara myndig och kunna rösta. Kunskap om mänskliga rättigheter framställs som grundläggande för att kunna betrakta sig själva som skyldighetsbärare gentemot andra människor. Kunskapen beskrivs inte som ett sätt för dem att kunna hävda sina egna rättigheter gentemot stat eller myndigheter.

Detta har Allia också gemensamt med Joush, Majoud och Kin. De tycker att det är viktigt att alla har kunskap om mänskliga rättigheter, så att man kan upptäcka vad som är rätt och fel och vad det finns för problem. Kunskap om mänskliga rättigheter ses som centralt för människors moraliska handlande. Allia, Joush, Majoud, Kin och Emmy verkar absolut inte se sig själva som i saknad av rättigheter, utan som relativt privilegierade aktörer. Emmie menar att hur man ser på sina möjligheter att påverka beror på vilket perspektiv man ser det från och väljer att se påverkan utifrån ett personperspektiv.

Emmie: Jag är nog inte lika ohoppfull som ni[riktar sig mot My och Jonna], i det här att man själv kan påverka de mänskliga rättigheterna. [...] Det beror kanske på vilket perspektiv, men jag tror att människor kan påverka.

Liksom Alma på Norreskolan menar Emmie att makt att förändra ligger ganska långt bort från henne just nu. Emmie är inriktad på att jobba på en hög politisk nivå i framtiden och ser därför inte avståndet som oöverstigligt, som Alma tycks göra. Emmies poäng, att perspektivet avgör hur mycket man känner att man kan förändra, är god. Kin och Majoud, som inte ännu får rösta, fokuserar på sitt beteende gentemot andra som sätt att förändra. Allia, Rania talar också om att hjälpa andra, medan Nadim förhåller sig ambivalent till möjligheter till sitt eget aktörskap. Jonna och My är pessimistiska inför sina möjligheter att påverka, men

⁵⁸⁷ Ibid.

låter inte det hindra dem från att aktivt engagera sig ideellt. Eleverna verkar alltså anpassa sitt engagemang utifrån hur eller vad de menar att de kan påverka, men alla framhåller vikten av ett personligt engagemang, även om de menar att det handlar om mänskliga rättigheter eller ej. Elevernas syn på sitt eget aktörskap och möjlighet att påverka mänskliga rättigheter har delvis att göra med hur jag ställer frågan. Det interpersonella perspektivet blir framträdande i det tal där utgångspunkten är att institutioner är svåra att förändra. Det interpersonella perspektivet som fokuserar på individens moral och goda handlingar kan också ses som en strategi från lärares och elevers sida. Att betona den enskildes möjligheter att påverka skapar motivation för engagemang i samhällsfrågor. För både lärare och elever framstår det som viktigt med samhällsengagemang. Rättighetsterminologin underlättar och motiverar, och delvis legitimerar, samhällsengagemang.

Sammanfattning:

I detta kapitel har vi sett hur personliga erfarenheter, kunskap om mänskliga rättigheter, samhälleliga förväntningar och auktoritativa dokument bidrar till hur elever och lärare skapar sin förståelse av mänskliga rättigheter och hur det bör förstås av andra. Rättighetspråket, både det explicita och implicita, är en del av en dynamisk vernakulariseringsprocess. Läraren är en aktör i vernakulariseringsprocessen, en översättare. För lärare kan översättningen innebära att rama in olika teman i rättighetsspråk, antingen associativt eller med rättighetsterminologi. I det föregående kapitlet visade jag hur rättighetspråket kan fungera legitimerande, stathöjande och neutraliserande. I detta kapitel har jag visat på att det också kan väcka frågor kring legitimitet, inte minst hos lärarna själva. Madelene och Johan menar att mänskliga rättigheter bör överordnas vissa demokratiska praktiker, Henrik att de är i grunden politiska och Kristian menar att de representerar allmängiltiga mänskliga behov. Medan Jonna betraktar sitt engagemang för mänskliga rättigheter som ett politiskt ställningstagande och del av en politisk kamp, menar Allia att mänskliga rättigheter handlar om att hjälpas åt i vardagen och se bortom politiska skillnader. Rättighetspråket för med sig en större problemställning kring universalism, som i klassrummet stöts mot värdegrunden och mot lärares roll som företrädare för skolan som demokratisk institution. Den internationella och universalistiska förankring som ger olika

frågor legitimitet i vissa situationer, väcker i andra situationer frågor om just legitimitet. Undervisningens innehåll innefattar till exempel FN-systemet, rättighetsdokument och i viss utsträckning elevernas egna rättigheter. Undervisningen betonar värden, som jämlikhet och respekt för allas lika värde, med fokus på prosocialt beteende. Mina resultat pekar på att det snarare är elevernas aktörskap som egentligen är fokus för undervisningen om mänskliga rättigheter. Eleven ska genom diskussion om mänskliga rättigheter och insikten om att hen är rättighetsbärare uppmuntras att påverka sin omgivning och på så sätt delta i ett skapande av en demokratisk rättighetskultur. Syftet med undervisning om mänskliga rättigheter verkar både vara transformativt i vissa aspekter, men socialiserande i andra.

Samtidigt är det inte bara lärare som omförhandlar vardagliga teman i termer av rättigheter. Diskussioner om rasism, engagemang, värdegrund och feminism formuleras i termer av mänskliga rättigheter eller ramas in av ett associativt rättighetsspråk av både lärare och elever. Eleverna uppfattar sitt aktörskap som ibland moraliskt, ibland politiskt och ibland som ett slags kvasijuridisk skyldighet. Vissa resultat ger därmed stöd för Tibbitts slutsats om att mänskliga rättigheter i den formella utbildningen handlar om att förebygga människorättskränkningar genom socialisering av eleverna och legitimering av människorättsdiskursen.

Förhoppningen om att mänskliga rättigheter ska kunna fylla en enande funktion kring viktiga frågor genomsyrar intervjuvärderna. En önskan om att mänskliga rättigheter borde utgöra ett värdesystem som kan användas för att förklara rätt och fel både problematiseras och efterlyses. I intervjuerna framkommer en särskild syn på politik i förhållande till mänskliga rättigheter: Politik innebär förhandlingar, käbbel och relativisering av universella värden. Mänskliga rättigheter representerar en möjlighet till stabila och tidlösa värden som kan vägleda lärarna och skolan, och det demokratiska samhället. Lärarna och eleverna navigerar mellan olika styrdokument, människorättskonventioner, teoretiker och egna erfarenheter i sin förståelse av vad mänskliga rättigheter är. Till skillnad från "mänskliga rättigheter" skapas "det politiska" som ett utrymme där saker är under ständig förhandling. När lärarna säger att något är politiskt, menar de ofta att något är förhandlingsbart eller föremål för diskussion. Eftersom lärarna menar att mänskliga rättigheter står för de fasta värdena i samhället och skolan, skapas mänskliga rättigheter i opposition till politik (eller som att de existerar bortom politikens domäner?). Politik beskrivs som något negativt. Det

finns en farhåga om att demokratin och den politiska diskussionen ger utrymme för ett ifrågasättande av mänskliga rättigheter som riskerar att underminera dem. Flera deltagare lyfter att mänskliga rättigheter kom till i ett visst historiskt och politiskt sammanhang och att de ser dem som kompromisser.⁵⁸⁸ Att betrakta mänskliga rättigheter som historiskt situerade politiska kompromisser utesluter inte att intervjudeltagarna också ser dem som transcendenta värden. När Erik säger att de politiska och medborgerliga rättigheterna inte är politiska ska detta sättas in i sammanhanget av att politik betraktas som en relativisering av värden; den människosyn som mänskliga rättigheter står för är inte förhandlingsbar och därav inte politisk. Det framkommer också att lärarna, förutom Lennart som har en folkrättslig ingång till mänskliga rättigheter, betraktar mänskliga rättigheter främst som värden, moraliska principer eller mänskliga behov och endast i andra hand som internationella avtal eller konventioner.

⁵⁸⁸ Se exempelvis Johan, 2015, ca 16.45), Henrik, 2015, ca 26.30 och ca 37.30.

10 Mänskliga rättigheter – självklart, oklart, problematiskt och viktigt

Den där t-shirten med artikel ett från den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheter som läraren på min första intervju bar, visade sig representera mer än lärarens engagemang. Att förmedla kunskap om mänskliga rättigheter kan ses som något konkret och enkelt men på samma gång något komplext och svårfångat. Å ena sidan står mänskliga rättigheter tydligt nedskrivna i internationellt erkända deklARATIONER och konventioner, å andra sidan väcker de svåra frågor om orättvisor, implementering och skyldigheter. Oavsett komplexiteten ligger det i skolans uppdrag att förmedla kunskap om mänskliga rättigheter och säkerställa att de genomsyrar all undervisning. Läraren med t-shirten, och de andra lärare och elever som deltog i min studie, fann sig i dagligt engagemang med föreställningar om ansvar och skyldigheter, mellanmänskliga och institutionella relationer och stora politiska frågor som de kopplade till mänskliga rättigheter.

Den här studien har undersökt och kommit fram till hur mänskliga rättigheter skapas som kunskapsinnehåll i svensk gymnasieskola, vad man talar om i denna kontext och vilken funktion rättighetspråket fyller i vernakulariseringen av mänskliga rättigheter i skolan. Forskningsdesignen är empiridriven och de teoretiska begreppen emanerar från analysen. De teoretiska verktygen blir därför i sig själva ett resultat av studien. Det är även förstås viktigt att hålla i minnet att de teoretiska begrepp som här presenteras växt fram i samspel och växelverkan med läsningen av empirin.

Studien avgränsades till ett klassrumsnära perspektiv och översättningsprocessen som studerades var den mellan läroplaner, läroböcker, avsändare av annat undervisningsmaterial samt lärares och elevers tal.

I detta avslutande kapitel kommer jag sammanfatta studiens resultat och bidrag till forskningen om mänskliga rättigheter. Jag inleder med en rekapitulering av förutsättningarna för kunskapsinnehållet utifrån frågan om vad rättighetsspråket betyder för skapandet av kunskap om mänskliga rättigheter. Därefter kommer jag att fokusera på vad som utgjorde rättighetsteman i de olika källmaterialen. Gör hur vi uttrycker oss om mänskliga rättigheter någon skillnad för hur de förstås och antas kunna utkrävas? Jag lyfter några övergripande resultat, för att avsluta med en diskussion kring slutsatser och förslag på vägar för vidare forskning.

Att studera mänskliga rättigheter som kunskap: vernakularisering och det associativa rättighetsspråket

Studiens första fråga berör själva processen genom vilken kunskapsinnehållet skapas. Vernakularisering som övergripande teori för studien kommer inte från en på förhand anlagd teoretisk förståelse av forskningsfältet, utan från hur jag som forskare interagerat med empirin. Det var genom associativa rättighetsspråket som såväl teoretiskt som empiriskt resultat, som vernakularisering framstod som en förklaring till varför tal och text om mänskliga rättigheter var på samma gång vagt och taget för givet.

Elever och lärare förde fritt samtalen mot angränsande teman genom association till exempelvis demokrati och feminism. Det blev i sammanhanget därför relevant att beskriva detta som ett associativt rättighetsspråk. Det associativa rättighetsspråket ska förstås på två plan. Det ska förstås som explicit eller implicit hänvisande till, eller en utvidgad uppfattning om, mänskliga rättigheter i de olika källmaterialen. Denna förståelse har jag abstraherat till ett analytiskt verktyg, som används för att blottlägga en översättningsprocess, vernakulariseringen, av mänskliga rättigheter. Det associativa rättighetsspråket motiverar varför det är relevant att analysera teman som inte explicit refererar till mänskliga rättigheter.

Rättighetsspråket är ett uttryck för en process av anpassning och tolkning – vernakularisering – extraherat från ett standardiserat människorättspråk. Vernakularisering sker på ett abstrakt plan, där rättighetsspråket vävs i lokala föreställningar och strukturer. Samtidigt är översättningen och anpassningen

också en strategisk del av kommunikationen mellan individer, exempelvis lärare, och andra typer av aktörer, som människorättsorganisationer. Viktigt att notera är att vernakularisering inte är en enkelriktad process som enbart rör sig från en position till en annan utan snarare ska ses som en process i flera riktningar samtidigt och med många inblandade aktörer. Lärare har en särställning i denna process och interaktionen mellan lärare och elever är central i skapandet av kunskapsinnehåll om mänskliga rättigheter.

Empiriska teman i källmaterialet: Interpersonellt och institutionellt

På studiens fråga om hur kunskapsinnehåll om mänskliga rättigheter konstrueras, följer två andra frågor: Vilken funktion fyller rättighetsspråket i processen och vad konstrueras som kunskapsinnehåll om mänskliga rättigheter? Att det finns en skyldighetsbärare och en rättighetsinnehavare är kärnan i rättighetsteori. En mänsklig rättighet följs av en skyldighet; ett ansvar för att rättigheten kan åtnjutas. I empirin framträdde ansvar och skyldigheter som ett viktigt tema. Rättighetsteori diskuterar olika sorters skyldighetsrelationer, varför jag utifrån källmaterialet har tagit fasta på det etablerade begreppspar interpersonellt och institutionellt. För att begreppspar skulle bli användbart som analysverktyg i min studie behövde den binära uppdelningen mellan interpersonellt och institutionellt omvandlas. Jag har utmanat den ursprungliga teoretiska distinktionen genom att utgå från empirin och visat hur mänskliga rättigheter konceptualiseras i de olika källmaterialen. Den starka demokratitraditionen, värdegrundstänkandet och juridifiering är viktiga strömningar som mänskliga rättigheter anpassas till och omkonfigureras med i en svensk skolkontext.

Utifrån empiri och rättighetsteori har jag alltså tagit fram ett begreppspar som visar hur skyldighetsrelationen konceptualiseras. Begreppspar ska inte uppfattas som binärt, som ett motsatspar, utan som ett sätt att belysa olika dimensioner av rättighetsbegreppet. I det interpersonella perspektivet har mänskliga rättigheter omedelbara moraliska konsekvenser för individen. Individens skyldigheter sätts i direkt relation till individers rättigheter och perspektivet framhäver individens moraliska agerande framför samhällets strukturer eller sociala organisering. Mänskliga rättigheter kan både uppfattas som en uppförandekod för

mellanmänskliga relationer och som ett sätt att begränsa staters makt över människor (oavsett om de är medborgare eller ej). Från ett interpersonellt perspektiv är det helt nödvändigt att individer visar empati, medkänsla och förståelse gentemot andra och agerar i enlighet med mänskliga rättigheter i sitt vardagsliv för att vi ska ha tillgång till våra rättighetsobjekt. Även om mänskliga rättigheter formellt gäller stater och det allmänna, måste de efterlevas av enskilda för att kunna uppfyllas. Från det interpersonella perspektivet är den enskilda individens beteende och respekt för mänskliga rättigheter därför lika viktigt som staters. Genom att tala om mänskliga rättigheter på detta sätt skapas en värdemoralisk grund för hur vi bör förhålla oss till varandra; individen har direkt skyldighet att såväl främja som respektera och skydda mänskliga rättigheter.

Utifrån detta synsätt bör undervisning om mänskliga rättigheter i skolan således syfta till att elever ska utveckla moraliska förmågor som ska förstärka möjligheten att respondera på varandra med empati, förståelse och vänlighet. Detta synsätt gör att mänskliga rättigheter närmar sig värdegrundsbegreppet.

Ur det institutionella perspektivet är det inte möjligt för en enskild person att uppfylla en annan individs mänskliga rättighet. Det institutionella perspektivet kan uppfattas som "den juridiska tolkningen" av skyldigheter. Det är riktigt i den meningen att mänskliga rättigheter rent juridiskt faktiskt är avtal ingångna av stater, som ska reglera statens agerande gentemot individen. Konventioner utgör inte juridiska avtal för individer, såvida de inte är företrädare för staten. Medan mänskliga rättigheter utifrån det interpersonella perspektivet kan ses som riktlinjer för enskilda personers agerande, bör mänskliga rättigheter enligt det institutionella perspektivet handla om gemensamma praktiker och politiska principer. Aktörskapet är dock inte mindre viktigt än i det interpersonella perspektivet, där mänskliga rättigheter innebär att individen är en aktör gentemot det kollektiva, det vill säga samhället. Istället för att addera en direkt moralisk relation människor emellan, lägger det institutionella perspektivet på en samhällspolitisk dimension. Det institutionella perspektivet begränsas alltså inte enbart till juridiskt utkrävande gentemot stater, utan aktualiserar också individers aktörskap. Frågor som kan aktualiseras av undervisning om mänskliga rättigheter, utifrån detta perspektiv, handlar om hur samhället ska vara organiserat för att alla ska ha tillgång till rättighetsobjekt och vad man själv kan göra för att samhället ska se ut på ett sådant sätt. Hur eleverna och lärarna arbetar med ett förverkligande av mänskliga rättigheter i vardagen kan alltså praktiskt sett bli detsamma oavsett perspektiv.

I källmaterialet blir det tydligt att vilket skyldighetsperspektiv på rättigheter som blir dominerande i undervisningen har att göra med vilken fråga eller vilket tema som behandlas. Det beror också på hur rättighetsspråket används och om, och på vilket sätt, hänvisningar till auktoritativa texter görs. Jag kommer i de följande underkapitlen sammanfatta och diskutera resultaten från studien, med utgångspunkt i de olika källmaterialen.

Rättighetsspråket i en historisk och utbildningspolitisk kontext

Studien av läroplaner mellan 1970 och 2011 placerade min undersökning i en utbildningspolitisk kontext och visade att rättighetsspråket har förändrats över tid. Mänskliga rättigheter i dagens läroplan rymmer en historia av politiska och samhälleliga förändringar.

Utbildningspolitikens rättighetsspråk bör ses mot bakgrund av den internationella människorättspolitikens framväxande och uppblomstrande. I den svenska utbildningspolitiken har rättighetsdiskursen funnits närvarande sedan minst 1970-talet, men upplevde ett uppsving under 1990-talet då särskilt barnets rättigheter uppmärksammades. Kopplingen mellan den internationella människorättspolitiken och svensk utbildningspolitik syntes redan i diskussionen om barns rättigheter, men blev tydligare när Sverige under 2000-talet införde en nationell handlingsplan för mänskliga rättigheter.

Utvecklingen av rättighetsspråket i läroplanerna bör dessutom förstås i relation till en förskjutning i utbildningspolitiken under 1990-talet och 2000-talet rörande synen på elevens rätt till utbildning och medborgaridealet. Den ökande juridifieringen av skolan återspeglas i hur läroplanerna beskriver skolans uppdrag och i vilka värden som ska genomsyra all undervisning. Skolans värdefostran i förhållande till demokratifrågor influerades nu starkt av mänskliga rättigheter och innehöll omfattande rättighetsterminologi. Idén om att även undervisning om rättigheter ska vara del av barns och ungdomars utbildning får ytterligare stöd i en FN-resolution år 2011, det vill säga samma år som ”mänskliga rättigheter” lades till i den svenska läroplanen. Genombrottet för mänskliga rättigheter i svensk utbildningspolitik skedde alltså senare än vad man kanske föreställer sig.

Synen på rättigheter i utbildningspolitiken har dock skiftat över tid. Från att ses som en kollektiv och offentlig angelägenhet blir rättigheter en fråga om individens, det vill säga elevens, valfrihet. I dagens läroplan är rättighetspråket tätt förbundet med en demokrati- och värdegrundsdiskurs. Rättighetspråket bör också förstås som sammanvävt med en juridifierad diskurs kring skolan och eleven. Utifrån begreppsparet interpersonellt och institutionellt framstår mänskliga rättigheter främst som en fråga om individens eget förhållningssätt och beteende. Den interpersonella dimensionen av mänskliga rättigheter, där individens ansvar betonas, ges företräde i läroplanerna. Mänskliga rättigheter framstår som ett förhållningssätt snarare än kunskapsinnehåll.

Vid konkretisering av hur mänskliga rättigheter egentligen ska införlivas i specifika ämnen, framträder de emellertid tydligare som kunskapsinnehåll. I kursplanerna framstår mänskliga rättigheter också som representerande en primärt institutionell relation, med staten som tydlig skyldighetsbärare och alla individer som rättighetsinnehavare med anspråk gentemot staten.

Rättighetspråket i läroböcker

I läroböcker i historia och samhällskunskap konkretiseras mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll från läroplaner och ämnesplaner. Läroböckerna utgör faktiskt ämnesinnehåll, även om hanteringen av innehållet naturligtvis skiftar. Genom att undersöka läroböcker från när läroplanen Gy2011 trädde i kraft och de senaste upplagorna som används nu, cirka ett decennium senare, kan jag visa på fortsatt kontinuitet i vad som konstrueras som rättighetsfrågor, och hur denna konstruktion går till. Läroböcker åtnjuter stort förtroende bland elever och betraktas av många lärare som viktiga hjälpmedel för att uppnå läroplanens mål. Som auktoritativa texter är de en del av den anpassnings- och tolkningsprocess som skapar mänskliga rättigheter som relevant kunskap i skolans kontext.

Samhällskunskapsböckerna har ett påbjudet kunskapskrav gällande mänskliga rättigheter. I historieämnet är det innehållsliga kravet på mänskliga rättigheter svagare formulerat. Att rättighetspråket visade sig vara mer framträdande i samhällskunskapsböckerna var därmed väntat. Det finns såväl likheter som skillnader läroböckerna och upplagorna emellan.

Diskriminering, rasism, jämställdhet, hatbrott, mobbning och minoriteters rättigheter konstrueras som rättighetsfrågor i böckerna. Kvinnors rättigheter och

jämställdhet är ett återkommande tema i samtliga källmaterial. Redan i läroplanen från 1970 framställs jämställdhet som en fråga eleverna ska ”orienteras i”, det vill säga ges kunskap om. I de följande läroplanerna byts flera teman eller frågor ut, för att ibland komma tillbaka, medan jämställdhet är beständigt. Att läroböckerna därmed ägnar kvinnors villkor och status stort utrymme kommer inte som en överraskning. Vad som däremot är intressant är att kvinnors rättigheter getts större utrymme även i jämförelsen mellan 2011/2012 och 2017 års upplagor. Det var även det enda tema som nämndes av samtliga intervjudeltagare (även om det inte alltid var som mer än ett snabbt exempel). Kvinnors bristande inflytande beskrivs omväxlande som en kränkning av deras medborgliga rättigheter och som en kränkning av mänskliga rättigheter mer generellt. Uttrycket ”allas lika värde” har en särskilt stark laddning. Den moraliska, juridiska och politiska dimensionen av mänskliga rättigheter och den svenska kontextens partikuläritet sammansmälter i uttrycket och visar det associativa rättighetsspråkets komplexitet. ”Allas lika värde” blir i böckerna en länk mellan olika typer av rättigheter och mellan rättigheter och fenomen som inte formuleras som rättighetsfenomen.

Det är dock demokrati som står i centrum för skildringen av rättighetsfrågor. Fokus på rättigheter som berör formell jämlikhet och erkännandet av allas lika värde i ett demokratiskt samhälle leder till att medborgerliga och politiska rättigheter konstrueras som helt avgörande för ett gott samhälle. Sociala, ekonomiska och kulturella rättigheter hamnar i skymundan. Detta skapar en rättighetshierarki, men också konkurrens mellan en medborgarskapsdiskurs och ett universalistiskt människorättspråk. Skildringen av en rättighetshierarki ligger dock i linje med ett dominerande narrativ om mänskliga rättigheter. Jämställandet av mänskliga rättigheter med demokratiska rättigheter skapar en snäv förståelse av vad som är relevanta och legitima människorättsfrågor.

Den starka betoningen av demokrati leder till att mänskliga rättigheter konstrueras som både institutionella och interpersonella, beroende på vilken rättighetsfråga som diskuteras. Mänskliga rättigheter framstår som begreppsligt vaga och skyldighetsrelationerna ibland som svårförenliga. De överlappande institutionella och interpersonella perspektiven i böckerna pekar mot en på ytan sett kluven förståelse av mänskliga rättigheter. Den framstår som kluven i det att läroböckerna explicit slår fast att staten är skyldighetsbärare. Demokratiska rättigheters centralitet i läroböckerna ställer också staten i centrum för rättighetsutkrävande. Individer beskrivs dock som direkta skyldighetsbärare när

vissa konkreta rättighetskränkningar behandlas vilket pekar mot en interpersonell dimension av förståelsen av skyldighetsrelationen. Jag menar att denna kluvenhet grundar sig i att mänskliga rättigheter främst förstås som utkrävbara och möjliga att upprätthålla genom rättsprocesser, inte politik. Juridifieringen av rättigheter och relationer genomsyrar både demokrati- och värdegrundsdiskursen i läroböckerna.

Elever och lärare i samtal om mänskliga rättigheter

I kapitlen 7, 8 och 9 visade jag vilken funktion rättighetspråket fyller i undervisningen, och belyste vad lärare och elever talar om när de talar om mänskliga rättigheter. Jag sammanfattar här studiens sista tre empiriska kapitel med start i en delvis metodologisk reflektion över lärares utsagor och deras särställning i förhållande till andra aktörer vad gäller vernakulariseringen av mänskliga rättigheter. Därefter går jag in på mina resultat kring rättighetspråket och dess sammanvävning med talet om demokrati och värdegrund, för att sedan redogöra för rättighetspråkets funktion. Jag redogör för hur uppfattningar om de interpersonella och institutionella dimensionerna av skyldighetsbäraren visar sig i tal om rättigheter.

Jag har skiljt på elevens roll inom ramen för mitt teoretiska ramverk om vernakularisering och elevens roll i hur kunskap och innehåll skapas i skolan. Lärare planerar undervisningen och avgör utifrån styrdokumentet vilket syfte som lektionen ska ha. I studien är därför två särskilda analyskapitel tillägnade hur lärare som översättare förstår mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll och sin egen roll i kunskapsförmedlingen. Lärarna förhåller sig till mänskliga rättigheter som ett komplext begrepp och undervisningsinnehåll, innefattande flera roller och områden för dem.

Resultatet av analysen pekar på att vad som blir en rättighetsfråga i undervisningen formas av personligt engagemang, tidigare (arbets)livserfarenheter, läroböcker, fortbildningar och auktoritativa dokument. För lärarna vävs också den demokratifostrande traditionen ihop med kunskapsuppdraget om mänskliga rättigheter. Den normförmedlande delen av mänskliga rättigheter blev relevant även när kunskap om mänskliga rättigheter behandlas – det ingår i deras professionsuppdrag och dessutom som företrädare för en demokratisk institution att företräda vissa föreskrivna värden.

Intervjupersonernas utsagor reflekterade för dem tillgängliga föreställningar om mänskliga rättigheter, men lärarna och eleverna skapade samtidigt nya sätt att begripliggöra dessa föreställningar på. Läroplanen som lokalt styrdokument och auktoritativ källa hamnar i kommunikation både med andra auktoritativa människorättsdokument och med lärare och elever.

Jag konstaterade i kapitel 7 att fortbildningarna förser lärare och elever med rättighetsterminologi för att de kunna göra olika frågor till just rättighetsfrågor. Externa aktörer och deras ofta till skolan anpassade material utgör expertkunskap, och fungerar som översättare och ”medskapare” av mänskliga rättigheter. Tillsammans med elever, lärare, läroböcker och ämnes- och läroplaner är de en del av den interaktion som skapar mänskliga rättigheter som innehåll. Fördjupade studier om interaktionen mellan skolan och externa aktörer, som har olika modeller och inriktningar, krävs dock för att kunna dra vidare slutsatser om deras påverkan på undervisningen om, genom och för mänskliga rättigheter i skolan.

Samtalet eller den öppna diskussionen som pedagogisk metod visade sig vara en viktig komponent i hur lärarna ville att undervisningen skulle gå till. Trots att det verkligt utmanande samtalet eller diskussionen innebar en svår balansgång för lärarna, var det något de menade behövdes för att normförmedlingen faktiskt skulle fungera. Lärarens förståelse av sin egen roll och sitt uppdrag visar att mänskliga rättigheter inte är ett ämne där innehållet kan separeras från utbildningens syften. Rättighetspråket både förenklar och försvårar i detta avseende; det finns fler dimensioner att förhålla sig till när man talar om mänskliga rättigheter, men det används också som verktyg för att adressera bland annat värderingar, demokrati och mobbning.

Rättighetstalets funktion

Rättighetspråket har en central funktion i skapandet av mänskliga rättigheter som kunskapsområde. Rättighetspråket, både det explicita och implicita, är en del av översättningen av mänskliga rättigheter till skolan som en distinkt lokal. För lärare och elever kan översättningen av mänskliga rättigheter innebära att olika teman ramas in av ett rättighetspråk. Jag har visat att teman i undervisningen kan skapas som rättighetsfrågor genom ett associativt rättighetspråk, där terminologin inte är särskilt framträdande. Undervisningen kräver alltså inte att man faktiskt pratar om mänskliga rättigheter, utan att det räcker med att uttrycka ”kärnvärden”, som allas lika värde eller demokrati. Det associativa rättighetspråket kan vara ett sätt för lärarna att själva förstå rättigheter

och att på pedagogiskt vis tänka på och planera sin undervisning. I undervisningssammanhang där syftet är förmedling av värderingar, blir explicit rättighetsterminologi mindre viktigt. När terminologin blir mindre viktig och normförmedling hamnar i fokus antar samtalet ett interpersonellt orienterat perspektiv, där individens handlingar eller moral blir viktiga. Det interpersonella perspektivet blir särskilt framträdande i det tal där utgångspunkten är att institutioner är svåra att förändra och eleverna ser sitt eget aktörskap som viktigt. Att betona den enskildes möjligheter att påverka skapar motivation för engagemang i samhällsfrågor.

Var gränsen går för vad som är kunskapsinnehåll om mänskliga rättigheter är svårfångat. Värdegrunden sågs av vissa lärare och elever som ett rättighetsspråk, medan andra såg det som något överlappande som kan betonas genom att använda rättighetsterminologi. Rättighetsterminologin beskrevs ofta som underordnad i undervisningen. I stället är det intentionen eller underliggande värderingar som ses som människorättsundervisningens kärna.

Lärarna använde ett associativt rättighetsspråk för att kommunicera mänskliga rättigheter i olika ämnen och i olika typer av diskussioner. Jag har belyst hur frågor skapas som rättighetsfrågor genom en riktad analys av talet om kvinnors rättigheter, feminism och jämställdhet. Resultatet pekar på att implicit tal om mänskliga rättigheter skapar förutsättningar att inta ett interpersonellt perspektiv. Samtidigt anses den explicita rättighetsterminologin ibland sätta onödiga gränser för undervisningen. I vissa fall verkade rättighetsterminologin till och med medföra vissa problem för lärarna. Rättighetsspråket för med sig en global problemställning kring universalism, som i klassrummet stöts mot värdegrunden och lärares roll som företrädare för skolan som demokratisk institution. Den internationella och universalistiska förankring som ger olika frågor legitimitet i vissa situationer, väcker i andra sammanhang frågor om just legitimitet. Lärares tal om icke-diskriminering, värdegrunden och mänskliga rättigheter var uttryck för tillämpningen av begreppen i en kontext där demokratifostransuppdraget och kunskapsuppdraget om mänskliga rättigheter sammanfaller med skyldighetsbärrollen. Eleverna uppfattade sig i de flesta fall som aktörer för mänskliga rättigheter, där skolan på olika sätt kunde vara det som möjliggjorde engagemang.

Teman i tal om rättigheter

Enligt elever och lärare kunde mänskliga rättigheter handla om det allra mesta, från vardagspolitik och fördelningsfrågor till mobbning och rasism. Både det institutionella och det interpersonella perspektivet kom till uttryck i dessa teman. Den allmänna förklaringen, internationella konventioner, mänskliga rättigheters historia och FN var teman som explicit behandlade mänskliga rättigheter som kunskapsområde.

Ett framträdande tema handlade om hur man bör vara mot varandra. Att behandla varandra med respekt var ett viktigt rättighetstema. Det gick att urskilja olika sätt att betrakta värdegrundens koppling till mänskliga rättigheter. Det var uppenbart att värdegrunden omfattades av rättighetsspråket, men huruvida begreppen faktiskt var att jämställa med varandra konceptuellt sågs på olika vis av intervjudeltagarnas.

Vissa av de teman som framkom som rättighetsfrågor av lärare och elever var tydligare inspirerade av dagsaktuella händelser, som den då pågående tiggeridebatten. Jämställdhet, rasism, diskriminering, den egna skolvardagen, demokrati och värdegrunden konstruerades på olika vis som rättighetsfrågor i läroböckerna och av lärare och elever. Jämställdhet är en av de starkast förankrade temana i samtliga källmaterial.

Kvinnors rättigheter är, som tidigare nämnts, ett etablerat rättighetstema i läroböcker och i läroplaner. Det var även en viktig rättighetsfråga i intervjumaterialet, men upplevdes ändå av lärare som föremål för diskussion. I första hand var det kopplingen mellan jämställdhet, kvinnors rättigheter och feminism som var upphovet till denna diskussion. Feminismen framställdes som den aktivistiska delen av utkrävande av kvinnors rättigheter, och kunde genomföras på rätt eller fel sätt. Kvinnliga lärare uppvisade viss försiktighet i diskussionen om feminism. Jämställdhet eller just ”kvinnors rättigheter” sågs som neutrala begrepp, och rättighetsspråket användes för att släta över den upplevda radikaliteten i begreppet feminism. Kvinnors rättigheter kan konstateras vara ett rättighetstema som fortlöpande stärkts i skolan över tid.

Diskriminering och kränkande särbehandling utgjorde ett annat tema i talet om rättigheter. Det gick att urskilja en juridifiering av skolans praktik i hur mobbning och kränkande särbehandling diskuterades. Människorättsspråket och ett straffrättsligt perspektiv smälte ihop. Mobbning och kränkande särbehandling ramades in av ett rättighetsspråk där man hänvisade till nationell diskrimineringslagstiftning och mänskliga rättigheter som direkta skyldigheter

för eleven, men också för läraren. De moraliska och juridiska dimensionerna i respektive begrepp förstärkte varandra, och visade att rättighetsspråket, trots hänvisningar till juridik, ändå förstods som främst interpersonellt. Begreppen mobbning och kränkande särbehandling, som svarar mot juridiska definitioner, fick en mycket mer framträdande moralisk karaktär.

Hot mot mänskliga rättigheter var ett tema som fördes på tal som en rättighetsfråga i diskussionen om demokrati, politik och universalism. Demokrati sågs som en viktig och med mänskliga rättigheter sammanbunden fråga, och vad som ansågs vara hot mot demokratin ansågs också vara hot mot mänskliga rättigheter. En speciell syn på politik och mänskliga rättigheter framkom. I undervisningssituationen sågs diskussionen om grundläggande värden och mänskliga rättigheter som viktig, i varje fall av lärare. Mänskliga rättigheter ansågs vara stabila och vägledande värden för skolan och för samhället, som man inte bör förhandla eller kompromissa om. Begreppet politik konstruerades motsatsvis som just en förhandling, och sågs därmed som ett undergrävande och relativiserande av mänskliga rättigheter. Uppfattningarna om demokrati och politik visar en förekommande uppfattning om mänskliga rättigheter som apolitiska. I läroböckerna låg betoningen på medborgerliga och politiska rättigheter, vilka skapades som parallella till demokratiska rättigheter. Sociala, ekonomiska och kulturella rättigheter tenderades att osynliggöras. Hos vissa lärare gick det utläsa ett aktivt motstånd mot en sådan rättighetshierarki där sociala och ekonomiska rättigheter inte värderas lika högt som medborgerliga och politiska.

Mänskliga rättigheter som självklart och oklart kunskapsinnehåll

Det fanns skillnader i de olika källmaterialen gällande hur mänskliga rättigheter konceptualiseras som kunskapsinnehåll i gymnasieskolan. Framför allt fanns dock stora likheter i vilka teman som skapas som rättighetsfrågor och som relevanta skyldighetsrelationer.

I gymnasieskolans människorättsspråk samsas en stark demokratitradition och den svenska skolans värdegrund med ett relativt nytillkommet skoljuridiskt rättighetsspråk med fokus på antidiskriminering. Uttrycket ”allas lika värde” utgör en brygga mellan mänskliga rättigheter, demokrati, värdegrund, svensk lagstiftning och nationella styrdokument för skolan. De interpersonella och institutionella dimensionerna av mänskliga rättigheter blir mer eller mindre framträdande i förhållande till vilka begrepp och teman som diskuteras. Den vernakulariseringsprocess som jag studerat åskådliggörs genom styrdokument,

läroböcker och lärares och elevers utsagor. I översättningsprocessen att göra mänskliga rättigheter relevanta för skolan, skapas ett fokus på lagstiftning, interpersonella relationer och värden där individens förhållningssätt till andra står i centrum. Det skapas också en begreppslik överlappning med demokrati, vilket tidigare har framhållits i studier av grundskolan.

Även kränkningar som juridiskt sett handlar om skolans uppfyllande av sitt rättighetsuppdrag, blir en fråga om elevers handlingar gentemot varandra när kränkningarna ramar in som människorättighetskränkningar. Konstruktionen av vad mänskliga rättigheter är sker genom överlappningar, kontraster och genom opposition mot vissa begrepp och sammanlänkningar med andra. Rättighetsspråket skapar begreppet diskriminering som ett slags moralisk kategori där den juridiska betydelsen blir underordnad, samtidigt som mobbning och kränkande behandling får en juridisk, eller skenbart juridisk, dimension. Genom rättighetsspråket vävs värdegrund och juridik samman. Genom denna sammanvävning antar det associativa rättighetsspråket ett interpersonellt perspektiv. Individens handlingar är det som i första hand formuleras som en rättighetsfråga, vilket känns igen från läroplanen Gy2011. Det interpersonella perspektivet står inte i motsats till en juridisk jargong, tvärtom kan juridifieringen förstärka det interpersonella perspektivet genom fokus på individers beteende. Detta känns också igen från läroböckerna. Resultatet av studien åskådliggör en juridifiering av skolans praktik, men också en tydligare moralisk dimension av begrepp som egentligen främst svarar mot juridiska definitioner. I den svenska skolkontexten tar detta sig uttryck i den särskilda förståelsen av skyldigheter som en oftast interpersonell relation. Denna interpersonella, alltså mellanmänskliga och främst moraliska, relation kan verka som om den står i motsats till en juridifierad förståelse av rättigheter. Så är dock inte fallet – istället är det den interpersonella, moraliska relationen som juridifierats. Eleverna uppfattade sitt aktörskap som ibland moraliskt, ibland politiskt och ibland som en juridisk (straffrättslig) skyldighet.

Begreppet icke-diskriminering konstrueras som en katalysator för andra rättigheter, och återkommer genom referenser till allas lika värde. Utkrävande av rättigheter beskrivs i termer av juridisk upprättelse av redan utförda kränkningar i samhällskunskapsboken och i termer av laglig garanti av demokratiska rättigheter i historieboken. Av lärare och elever beskrivs utkrävande av mänskliga rättigheter nästan uteslutande i termer av samhällsengagemang och engagemang för egna och andras rättigheter. Den juridiska aspekten av utkrävande fanns

närvarande i diskussioner om icke-diskriminering och i lärarnas förståelse av sin yrkesroll. Lärarna uppfattade sig själva som skyldighetsbärare inom ramen för skolan som en institutionell praktik. Kunskapsuppdraget, eller ”om:et”, är mer svårgripbart. För lärarna innebär deras roll att olika dimensioner av mänskliga rättigheter aktualiseras i olika undervisningssituationer.

Kontexten avgör när rättighetspråket är subversivt och när det är del av en socialiserande normförmedling. Mänskliga rättigheter utmanar dock inte lokala förståelser av rättvisa, demokrati, diskriminering eller jämställdhet. Istället används de på ett sätt som passar väl in med värdegrundsarbetet och den fostranspraktik som redan ingår i en uppfattning om demokratiska medborgare.

En slutsats som jag menar är särskilt intressant är hur lärare navigerar sin roll som rättighetsaktörer i skolan. Att lärare känner att de ”inte bottenar” i diskussioner om universalism och relativism kan göra den öppna diskussionen särskilt svår. I avvägningen mellan mänskliga rättigheter som oförytterliga värden och mänskliga rättigheter som politiskt och historiskt fenomen är det tydligare vilken roll läraren bör inta – den som företrädare för dessa värden. Lärare och elever har olika utrymme att problematisera sina ståndpunkter kring mänskliga rättigheter i klassrummet. Lärarnas uppfattning om en professionell bundenhet till uppfattningen av mänskliga rättigheter som oförytterliga värden kan dock hindra en djupare problematisering av svåra frågor. Rättighetspråkets funktion blir att förankra normer och värden i en universalistisk moralisk och juridisk diskurs. Genom denna funktion legitimeras dessa värden och normer, och ibland, paradoxalt nog, verkar det för att ställa frågor om mänskliga rättigheter utanför sfären för ”åsikter”, värderingar och politik.

Mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll: ett kunskapsområde i danande

Denna studie har undersökt hur mänskliga rättigheter skapas som kunskapsinnehåll, vilken funktion rättighetspråket fyller i processen och de perspektiv på skyldighetsbärare som uppstår i skolans konstruktion av mänskliga rättigheter. Denna kunskap kanske är specifik för skolan i sitt uttryck, men inte i hur den konstrueras. Den vernakularisering av mänskliga rättigheter som jag beskrivit visar att förståelsen av mänskliga rättigheter förhandlas och tolkas om i

samverkan mellan olika aktörer. Vad som utgör kunskapsinnehållet mänskliga rättigheter är del av en större översättningsprocess. Mänskliga rättigheter beskrivs som en självklar del av gymnasieskolans utbildning både i den nuvarande läroplanen och av lärare och elever. Vid sidan av denna självklarhet existerar en begreppslig vaghet – lärare uttrycker det som att ramarna för ämnet rör på sig eller som att man inte ”bottnar” i vad mänskliga rättigheter innebär. Jag har visat att denna oklarhet delvis kan förklaras av rättighetsspråkets inneboende flexibilitet och dess kontextbundenhet.

Den svenska gymnasieskolan som en institutionell rättighetskultur har ett särskilt rättighetsspråk där föreställningar om mänskliga rättigheter och dess funktion i samhället och skolan skapas och anpassas. Mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll är rörligt och svårfångat, och rymmer flera komplexa betydelse och kontexter. Användningen av rättighetsspråk är situationellt och knyter i olika lägen an mer eller mindre till moral, juridik eller explicita rättighetstermer.

Mänskliga rättigheter används inom ramen för skolans traditionella demokratifostran, snarare inte till att bejaka helt nya värden. Människorättsspråket befäster och vidgar de redan befintliga uppfattningarna om mellanmänskligt ansvar som finns i värdegrunden, i skolans demokratiska uppdrag och den juridifierade förståelsen av skolans mellanmänskliga relationer. Det associativa rättighetsspråket utgör ett analytiskt verktyg som ger möjlighet att tolka både frånvaro och närvaro av rättighetsspråk. Det visar att rättighetsspråket kan innebära olika sätt att konceptualisera mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll.

Jag har genomgående argumenterat för att mänskliga rättigheter måste undersökas genom en utvidgad förståelse av rättighetsspråket, ett associativt rättighetsspråk. Det är genom ett sådant utvidgat rättighetsspråk som kunskapsinnehållet om mänskliga rättigheter skapas i skolan. En fråga som jag inte ställt, och inte heller har för avsikt att besvara, är vilket syfte som undervisning om mänskliga rättigheter bör ha. I nuläget blandas skolans rättighetsuppdrag om en god och jämlik arbetsmiljö för eleverna ihop med skolans kunskapsuppdrag om mänskliga rättigheter. De tidigare studier som visat att kunskapsinnehållet vad gäller mänskliga rättigheter är svagt på samtliga nivåer i skolan, visade sig ha bäring även på gymnasieskolans undervisning. Emedan tidigare studier tolkat innehållet i undervisningen som ”kognitivt svagt”, vill jag här lyfta fram att svagheten också kan tolkas som en kontextuell konsekvens. Det ”kognitivt svaga” innehållet kan mycket väl uppfylla syftet med undervisningen,

beroende på vad man vill att syftet med undervisningen om mänskliga rättigheter ska vara. Om syftet med undervisning om mänskliga rättigheter är att förmedla systematisk kunskap om just mänskliga rättigheter som omtvistat historiskt, moraliskt, juridiskt och politiskt jämlikhetsprojekt krävs att den implicita undervisningen kompletteras med explicit rättighetsterminologi och en variation i framställningarna av mänskliga rättigheter. Med detta vill jag dock öppna för fortsatta samtal snarare än att avsluta diskussionen: Vad tänker vi oss att syftet med undervisning om mänskliga rättigheter i skolan ska vara?

Vidare forskning

Jag vill peka ut några riktningar för vidare forskning om mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i skolan. Den första handlar om externa aktörers inverkan på undervisningen om mänskliga rättigheter. Flera olika externa aktörer samverkar i dagsläget med skolan gällande undervisningen i mänskliga rättigheter. Avsaknaden av fler studier om externa människorättsaktörers roll i svenskt och nordiskt utbildningsväsen gör att det är svårt att säga hur de påverkar undervisningen om mänskliga rättigheter och hur stor roll de spelar. Internationella studier och iakttagelser från svenska studier antyder att externa aktörer har inflytande över skolans undervisningsinnehåll gällande mänskliga rättigheter på ett direkt plan. Att studera aktörerna i sig, men också deras interaktion med huvudmän, lärare och elever, kan ge viktiga insikter om mänskliga rättigheter som undervisningsinnehåll. Systematisk kartläggning och analys av externa aktörers inflytande över skolans människorättsundervisning, med en närstudie av skolsamarbetena i Sverige, hade kunnat belysa människorättskunskapens ekosystem.

En annan riktning handlar om policy och skapande av kunskap om mänskliga rättigheter inom ramen för utbildningspolitiken. Jag har genom läroplansstudien visat att det finns mer att utträta vad gäller utforskandet av mänskliga rättigheters genomslag i svensk politik, och särskilt i svensk utbildningspolitik. En fördjupad studie av framväxten av rättighetsterminologi i svensk utbildningspolitik hade kunnat ge oss djupare förståelse för de processer och diskurser som ledde till att mänskliga rättigheter överhuvudtaget kom att uppfattas som viktigt att inkludera i svensk utbildning.

Att undersöka påverkan av eller korrelationer mellan de olika föreställningarna om mänskliga rättigheterna som förmedlas genom skolan är ytterligare en idé för

att gå djupare in i forskning om mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll. Jag tänker då särskilt på elevernas situering av sig själva i skolan och i samhället. Den socioekonomiska aspekten var inte något som låg till grund för mitt urval av skolor. Jag upptäckte vissa skillnader i svaren mellan elever på de olika orterna, som skulle kunna härledas till socioekonomiska faktorer. Eleverna i kommunen med högst genomsnittsinkomst och med närhet till ett akademiskt lärosäte stack ut genom att de i första hand benämnde sig själva som rättighetsbärare, medan eleverna i de övriga skolorna främst talade om sig själva som skyldighetsbärare. Det har dock inte gått att systematiskt klargöra om detta är en slump eller om det skulle kunna vara en konsekvens av socioekonomiska faktorer i skolornas upptagningsområden.

Till sist: I denna studie har jag visat att det associativa rättighetsspråket kan vara ett användbart verktyg för att blottlägga mänskliga rättigheters vernakulariseringsprocess i den svenska gymnasieskolan. Jag vill dock betona att det associativa rättighetsspråket även kan användas som verktyg även utanför just den kontext jag studerat. Att applicera det associativa rättighetsspråket kräver emellertid en förståelse av mänskliga rättigheter som en flerdimensionell och flexibel praktik och dito begrepp, och som ett i varje fall delvis språkligt fenomen. Jag menar även att begreppsparet interpersonellt och institutionellt kan vara fruktbart att utveckla vidare i studier om hur mänskliga rättigheter görs. För att avsluta har min avhandling om mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i svensk gymnasieskola visat att hur vi – elever, lärare, läroboks- och läroplansförfattare, externa aktörer, forskare och andra – talar om mänskliga rättigheter faktiskt gör skillnad för hur de uppfattas och föreställs kunna utkrävas. Mänskliga rättigheter som samhälleligt och språkligt fenomen är och förblir på en gång självklart och oklart, problematiskt och viktigt.

Summary

Undisputable and Unclear. Human Rights as Content in the Swedish Upper Secondary School

In 2011, human rights were introduced in the Swedish national curriculum and in subject syllabi. But what do teachers and students talk about when they talk about human rights? By examining rights language in national curricula, textbooks and teachers' and students' speech, this study shows how human rights are created as knowledge in subject content through a meaning-making cultural translation process –vernacularisation. In this study, I have examined how human rights as content is constructed, what function the rights language plays in the process and what perspectives on duty-bearers arise in the construction of human rights as content. The study departs from the notion that it is possible to analytically separate between education *about*, *through* and *for* human rights. I have analysed the “about” dimension, that is, the cognitive knowledge dimension of human rights education in the Swedish upper secondary school.

By examining rights language in national curricula, textbooks and teachers' and students' speech, this study shows how human rights are created as content in Swedish upper secondary school through a meaning-making cultural translation process - vernacularisation. The school constitutes an institutional rights context where notions about human rights in education, and in society, are created. How we talk about human rights makes a difference to how we construe them and how we understand they can be claimed. It is consequently of interest to understand what we talk about when we talk about human rights and what this rights-language encompasses.

The research design of this study is empirically driven, and the theoretical concepts used have emerged in interaction with the analyses of my empirical materials. The aim of the study is to better understand how human rights as content knowledge in education is constructed in the Swedish school context, and also to develop the tools to do so. The study comprises the following source

materials: curricula from 1970–2011, textbooks in social science and history, and interviews with teachers and students. I also use contextualising material consisting of phone interviews with representatives from human rights organisations and national agencies.

The study has been fuelled by an empirical curiosity about human rights as a content in school and a theoretical curiosity about human rights as a concept. I have developed a set of analytical tools based on my empirical material and on human rights theory; the associative rights-language; and the concept pair interpersonal and institutional duty perspective. Vernacularisation is the overall process which describes and explains the specific expressions of human rights in a particular context; associative rights language is an expression of vernacularisation; and the analytical tool interpersonal/institutional is a way of creating order in conceptions of duties in the empirical materials. The concept of vernacularisation was coined by anthropologist Sally Engle Merry, and grew as a relevant framework from the development of the analytical tools and empirical insights.

At the heart of the process of vernacularisation is the linguistic transformation of human rights and the adaptation of human rights practices in different cultural contexts, as a kind of translation. Vernacularisation can take different expressions, but is crucial for human rights to become comprehensible and relevant in the different contexts in which they are used. Vernacularisation takes place on an abstract level, where the rights-language is woven into local notions and structures. However, also the day-to-day strategic or pedagogical adaptation in communication about human rights, between for example teachers and human rights organisations, is also part of the translation process. Vernacularisation is a process with different actors, moving in several directions simultaneously. It is not a one-way process that moves from one position to another, nor a top-down implementation process. Teachers and students, and external organisation agents are translators in this process.

Rights-language is an expression of this vernacularisation process. Speech, text and images about human rights are not dependent on explicit rights terminology to be understood as such. Conceptions about human rights are embedded within a linguistic context where “rights” or “the right to...” is not always necessary in order to signal that we are speaking about human rights. The associative rights-language is a tool that widens what is commonly understood as human rights-talk. The associative rights-language should be understood as working on two

levels. It should be understood as the explicit or implicit reference to, or as an expanded view of, human rights in the various source materials. I have abstracted speech and texts into an analytical tool, which is used to uncover the process of translation – vernacularisation – of human rights. The associative rights language highlights why it is relevant to analyse text and speech that do not explicitly refer to human rights. Although it does not always directly refer to particular rights, the associative rights-language mirrors underlying assumptions of universalism and human dignity that human rights are built on, even though it does not always clearly refer to particular rights.

The concept pair presents conceptions of the duty-bearer in text and speech. In my source material, responsibility and duties emerged as an important theme. The existence of a duty-bearer and a rights-holder is also at the core of human rights theory. A human right is followed by an obligation, a duty to ensure that the rights object can be enjoyed. Rights theory discusses different kinds of duty relations. Based on the source material, I focused on an already established concept pair political developed by philosopher Thomas Pogge. Starting from the empirical materials and showing how human rights are construed, this study transformed the original theoretical binary distinction to represent dimensions of the concept of the duty-bearer.

From the interpersonal perspective, human rights have immediate moral consequences for the individual. The human rights of individuals are placed in direct relation to a human duty of the individual, which puts emphasis on the moral actions of the individual rather than of those of the state, structures of society or social organizations. From this perspective, human rights are seen both as a code of conduct for interpersonal relations and as a way of limiting the power of states over people (whether they are citizens or not). From an interpersonal perspective, it is absolutely necessary for all individuals to show empathy, compassion and understanding towards others and to act in accordance with human rights in their everyday lives in order for everybody to access rights objects. Although human rights formally apply to states and representatives thereof, they must be respected by individuals in order to be fulfilled. From this follows that the individual's behaviour and respect for human rights are as important as those of states. By talking about human rights in this way, a moral foundation is created for how we should relate to each other; the individual has a direct obligation to promote, respect and protect human rights. From this point of view, teaching about human rights in schools should aim for students to

develop moral abilities that will strengthen the ability to respond to each other with empathy, understanding and kindness. This approach brings human rights closer to the concept of the fundamental values in the Swedish national curriculum.

From the institutional perspective, it is not possible for an individual to fulfil another individual's human right. The institutional perspective can be perceived as the "international law interpretation" of human rights duties. Human rights are perceived as legal agreements entered into by states, which are meant to regulate the state's actions towards the individual. Conventions do not constitute agreements for individuals, unless these individuals represent the state. Failure by the state, or authorities, to take action or prevent crime (such as systematic violence against women in a society) is part of what can be considered a human rights violation, even if, for example, systematic violence is not encouraged nor carried out by the state or its representatives. However, the institutional perspective not only concerns a legal dimension but also raises the issue of politics and participation.

According to the institutional perspective, human rights mean that the individual is an actor towards the collective society. Instead of adding a direct moral relationship between people, the institutional perspective adds a socio-political dimension. While human rights from the interpersonal perspective can be seen as guidelines for individual behaviour and actions, human rights in the institutional perspective should be about common practices and political principles. Participation and engagement are thus also important in the institutional perspective. Questions that can be raised in human rights education, from this perspective, are about how society what the individual can to promote an inclusive society and how society should be organized so that everyone has equal and reliable access to rights objects.

Based on previous research, I would like to emphasize that teaching about human rights should be understood based on each context and its specific conditions, e.g., the historical and political context of educational policy and broader societal circumstances. The strong traditions of democracy education, the Swedish fundamental values, and the tendency of an increasing juridification needs to be taken into account when studying the rights language in the Swedish school context. Juridification refers to the spread of legal discourse and can include both a material development, such as increased legal regulations, and abstract processes where individuals increasingly define themselves and relations

with others in legal terms. Keeping this setting in mind, human rights language must also be understood as rooted in an international language and standard. Interpretations that can be drawn from this are both context dependent and respond to international human rights standards and a global rights culture, or an idea of such a culture.

The existing studies on human rights education shed light on important results but also on knowledge gaps in what we know about human rights education in Sweden. International research shows that there is a tension between teaching in a local context and the global rights culture that is conveyed through authoritative human rights documents and international UN bodies. Research on teaching human rights in Swedish preschools and primary schools shows that teaching revolves around human rights as democratic values and ethical guidelines for the individual. One conclusion of the existing research is that democracy education is a central element in the Swedish school's teaching of human rights. Swedish pupils have good knowledge of democracy and human rights according to surveys that measure attitudes, knowledge and values, although relatively few studies have been carried out on teaching specifically *about* human rights in formal education in the Nordic welfare states.

Previous studies, as well as my own, indicates that the human rights education in Swedish schools to a large degree leans on external organisations, such as Amnesty or national public agencies such as the Living History Forum, for teaching materials and teacher training. However, there is a lack of studies that focus on how human rights education is carried out by external organisations, how their materials are used and how cooperation between these actors and the schools actually impacts the education. This study does only briefly touch upon this larger field of inquiry.

In the following sections, I will expand on the results from the analyses of the different source materials, starting with the study of the national curricula, which also provides a contextualisation of rights language in Swedish educational policy. I then move on to briefly recapitulate the textbook analysis, before summarising the three empirical chapters on teachers' and students' speech. I then review the most important findings of the whole study and, lastly, draw my conclusions.

The first out of five empirical chapters, chapter 5, analyses the national curricula from 1970-2011 and also provides a contextualisation of rights language in Swedish educational policy. The study of curricula between 1970 and 2011 locates human rights in an educational policy context. The rights

language has changed over time; human rights in the present curriculum from 2011 contains a history of political and social change.

The rights language in education policy should be seen in the light of the emergence and flourishing of international human rights policy. In Swedish education policy, the discourse of rights has been present since at least the 1970s but experienced an upswing during the 1990s when in particular the discourse of children's rights became stronger. The link between international human rights policy and Swedish education policy was already visible in the discussion on children's rights, but became apparent when Sweden introduced a national action plan for human rights in the 2000s. The breakthrough for human rights in Swedish education policy thus took place much later than one might imagine.

The development of rights language in the curricula should also be understood in relation to a shift in the view of the student's right to education and the citizenship ideal during the 1990s and 2000s. The increasing juridification of the school is reflected in how the school's mission and the declared fundamental values, that should permeate all education are described in the curricula from 1994 and 2011. In present curriculum, from 2011, the language of rights is closely linked to a discourse on democracy and fundamental values. The school's declared fundamental values contain an extensive associative rights language.

From the perspective of the concept pair interpersonal and institutional, human rights appear primarily as a question of the individual's own attitude and behaviour. The conclusions from the analysis of the national curricula show that the interpersonal dimension of human rights, where the individual's responsibility is emphasized, is more prominent than the institutional one. Human rights appear as an attitude or code of conduct for individual persons. In the subject syllabi of history and social science, on the other hand, human rights appear to represent a primarily institutional relationship, with the state as the duty-bearer and all individual persons as rights holders with claims against the state.

In chapter 6, I examined textbooks from when the 2011 curriculum came into force and the latest editions of the same textbooks used now about a decade later. This study shows how the rights language in these textbooks constructs certain themes as rights issues, and also give a glimpse of continuity and change in how they are depicted. Textbooks in history and social science concretize human rights as content, although how the textbooks are used can differ. Textbooks enjoy great trust among students and are considered by many teachers as

important tools for achieving the goals of the curriculum. As authoritative texts, they are part of the process of adaptation and interpretation that creates human rights as relevant knowledge in the school context.

The subject of social science has a mandatory knowledge requirement regarding human rights. Human rights are mentioned in the subject syllabi of history, although there is no correspondent mandatory knowledge requirement. It was subsequently expected that the rights language would prove to be more prominent in the social science textbooks.

Discrimination, racism, gender equality, hate crime, bullying and the rights of minorities are constructed as rights issues in the textbooks. The expression “the equal value of all” or “everybody’s equal value” links rights with occurrences and facts that are not formulated with rights terminology in the textbooks. Women’s rights and gender equality are a recurring theme in all source material. Already in the curriculum from 1970, gender equality is presented as a question the students must be “oriented in”, i.e., gain knowledge about. That the textbooks thus devote much space to the conditions and status of women is not surprising. Women’s rights have been given even more space in both the latest editions of the textbooks. Women’s lack of influence is described alternately as a violation of their civil rights and as a violation of human rights more generally.

However, it is democracy that is at the core of the depiction of rights issues. Civil and political rights are being constructed as absolutely crucial for a good society while social and economic rights are overshadowed. This creates a hierarchy between rights, but also a contestation of rights language between a national citizenship discourse and a human rights language of universalism. The depiction of a hierarchy of human rights follows the dominant discourse. However, the equating of human rights with democratic rights creates a narrow understanding of what a relevant right issue can be.

Human rights appear to be conceptually vague yet the duty relations sometimes difficult to reconcile. The overlapping institutional and interpersonal perspectives in the textbooks point to a superficially divided understanding of human rights. The centrality of democratic rights places the state at the centre of rights claiming, and the textbooks explicitly affirm the state is the duty-bearer of human rights. However, individuals are described as direct duty-bearers of human rights when certain specific violations of rights are dealt with, which points to an interpersonal perspective. Human rights are primarily understood as legally enforceable and possible to claim through legal proceedings, not politics. The claiming of human

rights is understood to take place when a violation has already occurred. Violations against criminal law and human rights violations are in some cases constructed as alternates. The juridification of rights and relations permeates both the discourse of democracy and values in the textbooks.

In chapters 7–9, the interviews with teachers and students were analysed. Below I summarize the last three empirical interview chapters of this study, starting with a reflection on the position teachers occupy in the vernacularisation of human rights.

I have distinguished between the teacher's and student's role in theoretical framework of vernacularisation, and complemented this with an insight from educational science about the role of the student in how content is created in school. Students and teachers are both translators, and in the classroom situation, the content is co-created between the educational materials, the students and the teachers. However, teachers plan the education and, based on the steering documents, decide the purpose of the lesson. The study thus pays special attention to how teachers as translators understand their own role in human rights education and how they understand human rights as content. Teachers relate to human rights as a complex concept and content of teaching, which encompasses several roles and areas for them. The results of the analysis indicate that what becomes a rights issue in teaching is shaped by personal commitment, previous (work) life experiences, textbooks, continuing teachers' trainings and authoritative documents. For teachers, the school's democratic mission is also intertwined with the knowledge mission about human rights. The teachers perceived themselves as duty-bearers of human rights within the school as an institution. The norm-mediating part of human rights became relevant when knowledge about human rights are dealt with – it is part of their professional mission and as representatives of a democratic institution to represent certain prescribed values. The interviewees' statements reflected available conceptions of human rights; however, at the same time, the teachers and students created new ways of understanding these notions.

Rights language has a central function in the creation of human rights as an area of knowledge. Human rights language, both the explicit and the implicit, is part of the translation of human rights into the school as a local context – that is, vernacularisation. Chapter 8 of this study has shown that themes can be created as rights issues through an associative rights language, where the terminology is not very prominent. Thus, human rights education does not require that one

actually talks about human rights, but that it is enough to express “core values”, such as everybody’s equal value or democracy. Just as in the national curricula and the textbooks, gender inequality was constructed as a human rights issue. Women’s rights was the only theme that all of the interviewees mentioned (although for some it was not always as more than a quick example). The interviewees used the rights language to address and legitimize gender inequality, feminism and women’s rights as a human rights issue. The use of rights terminology was a way for teachers to manage conversations, legitimize, neutralise, or raise the status of the issue at hand.

However, in teaching situations where the purpose was the transmission of values, explicit rights terminology became less important. The interpersonal perspective becomes noticeable in speech where the starting point is that institutions are difficult to change and students see their own involvement as important. Emphasizing the individual’s opportunities to influence human rights creates motivation for involvement in social issues.

External organisations and agencies provide materials and trainings, often adapted to fit with the school curriculum and relevant course syllabi. Continuing teachers’ training provides teachers and students with rights terminology, which enabled them to turn various issues into human rights. The expert knowledge of these organisations and their involvement in human rights education in schools brings me to conclude that they are important translators and co-creators of human rights as content. More studies on the interaction between the school and external organisations and agencies (which have different models and foci), are required in order to be able to draw further conclusions about their impact on teaching about, through and for human rights in the Swedish school.

Conversation or open discussions as a pedagogical method proved to be an important component in how teachers wanted the human rights teaching to be. Although the really challenging conversations or discussions meant a difficult balancing act for teachers, this was something they thought was crucial for norm and value transmission to actually have an effect. However, teachers do not feel completely confident in discussions about universalism and relativism, which makes the ideal of the open discussion difficult. In the balance between human rights as inalienable values and human rights as a political and historical phenomenon, it is according to the steering document clear what role the teacher should play – the one who represents fundamental values.

Teachers and students thereby have different possibilities to problematize their views on human rights in the classroom due to the teachers' professional role. However, teachers' perception of a professional commitment to the perception of human rights as inalienable values may prevent a deeper problematization. The result of the study show that the function of the rights-language is to anchor norms and values in a universalist moral and legal discourse. Through this function, these values and norms are legitimized, and sometimes, paradoxically, it conveys human rights as outside the realm of "opinions" or values.

The teachers' understanding of his or her own role and mission shows that human rights is not a subject where the content can be separated from the purposes of the education. The rights-language both simplifies and complicates in this respect; there are more dimensions to relate to when talking about human rights, but it is also a useful tool to address many topics, such as women's rights and anti-democratic views.

Discussions about racism, commitment, values and feminism are formulated in terms of human rights or framed by an associative rights language by both teachers and students. Students perceive their engagement and agency as sometimes moral, sometimes political and sometimes as a kind of quasi-legal obligation.

A desire that human rights should constitute a value system to explain right and wrong is both problematized and wished for by the interviewees. A distinctive view on politics emerges in relation to human rights. Human rights were seen to represent an opportunity for stable and timeless values that can guide the school and the democratic society. Although the open discussion was valued in school, questioning human right outside of it was considered problematic. Unlike human rights, "the political" was created as a space where things are under constant negotiation. When something is political, it means that it is negotiable, subject to discussion and therefore relativised. Because human rights stand for the fixed values in society and school, human rights are constructed as if they are in opposition to politics or as existing beyond the domains of politics. There is a fear that democracy and political debate leave too much room for questioning human rights, which risks undermining them.

Teachers and students navigate between different steering documents, human rights conventions, theories about society and their own experiences in their understanding of what human rights are. Several interviewees emphasize that human rights came into being in a certain historical and political context and

that they see them as compromises. However, seeing human rights as historically situated political compromises does not exclude the interviewees from also viewing them as transcendent values.

The final chapter in this dissertation summarizes and concludes the main findings of this study. There were differences in the various source materials regarding how human rights are conceptualized as an area of knowledge in the Swedish upper secondary school. Above all, however, there were similarities in which themes are created as rights issues and as relevant duty relations.

The expression “everybody’s equal value” has a particularly force in the rights language of all materials. The moral, legal and political dimension of human rights and the particularity of the Swedish context merge in this expression and show the complexity of rights language.

The rights-language creates the concept of discrimination as a kind of moral category where the legal meaning becomes subordinate, while bullying and degrading treatment take on a legal, or seemingly legal, dimension. This interpersonal, moral relationship may seem to stand in opposition to a legalized understanding of rights. However, this is not the case - instead it is the interpersonal, moral relationship that has been juridified. Violations that are legally about the school’s fulfilment of its rights mission also become a question of students’ actions towards each other when the violations are framed as human rights violations. The construction of what human rights are takes place through overlaps, contrasts and in opposition to other concepts.

The students perceived their engagement for human rights as sometimes moral, sometimes political and sometimes as a legal obligation. The associative rights language intertwines values and law and marks the actions of the individual as the primary objects of rights and duties. The interpersonal perspective does not stand in opposition to legal jargon, on the contrary, the juridification of values strengthens the interpersonal perspective by focusing on the behaviour of individuals. This is also visible in the curriculum and textbooks. The results of the study illustrate a juridification of school practice, but also a clearer moral dimension of concepts that actually mainly correspond to legal definitions. In the translation process to make human rights relevant to the school, a focus is created on legislation, interpersonal relations and values where the individual person’s approach to others is at the core. There is also a conceptual overlap with democracy, which has previously been emphasized in studies of compulsory

school. The tendency thus seems to be consistent from the early school years to the upper secondary school level.

A strong tradition of democracy education and the Swedish school's fundamental values are combined with a juridified language of rights. The expression "everybody's equal value" constitutes a bridge between human rights, democracy, fundamental values, Swedish legislation regarding anti-discrimination, and national steering documents for schools. The interpersonal and institutional understandings of human rights become more or less prominent in relation to the concepts and themes which are being discussed.

The knowledge aspect, or the "about" aspect, is something else, more elusive. For teachers, different dimensions of human rights are brought to the fore in different teaching situations. The context determines when the language of rights is subversive and when it is part of a socializing norm transmission. However, human rights do not challenge local understandings of justice, democracy, discrimination, or gender equality. Instead, they are used in a way that fits in well with the fundamental values that are already part of a perception of the democratic citizens.

To conclude, this dissertation has shown how human rights are created as content, what function the rights language plays in the process and what perspectives on duty-bearers arise in the construction of human rights as content. This content may be specific to the upper secondary school in its expressions but not in how it is constructed. The vernacularisation of human rights that I have described shows that the understanding of human rights is negotiated between different actors. What constitutes the content of human rights is part of a larger translation process. Human rights are described as an undisputable part of upper secondary school education both in the current curriculum and by teachers and students. Alongside this, however, there is a conceptual vagueness. I have shown that this ambiguity can be partly explained by the inherent flexibility of the rights-language and its contextual dependence. Some of my results support previous Swedish research which concluded that human rights education in formal education is just a new language for norm transmission and socialisation of students.

The Swedish upper secondary school as an institutional rights culture has a distinctive rights language. Human rights as content is flexible and elusive; it covers complex meanings and contexts. The use of rights language is situational and the different dimensions of the associative rights language are thus more or

less visible depending on the topic. The human rights language consolidates and expands the already existing conceptions of interpersonal responsibility that exist in the fundamental values, in the school's democratic mission, and in the juridified understanding of the school's interpersonal relations. Rights-language can involve different ways of conceptualizing human rights as content.

In this study I have shown that the associative rights language can be a useful tool for uncovering the vernacularisation process of human rights in the Swedish upper secondary school. However, I would like to emphasize that the associative rights language can also be used as a tool outside this specific context. Applying the associative rights language, however, requires an understanding of human rights as a multidimensional and flexible practice and concept and, as an at least partially, as a linguistic phenomenon. I also believe that the concept pair interpersonal/institutional can be fruitful to further develop and use in studies on how human rights are construed.

I have consistently argued that human rights must be examined through a broader understanding of the language of rights, an associative rights-language. It is through such an expanded rights language that the content *about* human rights is created in schools. What becomes a rights issue in teaching is shaped by personal commitment and previous (work)life experiences, by textbooks and authoritative documents, but also by external actors who work on education about human rights for the school. How students, teachers, textbooks, and curriculum, external actors, and others talk and write about human rights makes a difference to how human rights are perceived and can be imagined to be claimed. Human rights as a social and linguistic phenomenon are and remain at once undisputable and unclear, problematic and important.

One question that I have not asked and do not intend to answer, is what purpose human rights education should have. At present, the school's rights obligation to secure a good and equal working environment for pupils is occasionally mixed with the school's task of knowledge about human rights. Previous studies, which showed that the content regarding human rights is "cognitively weak" in the pre-school and compulsory school, proved to have a bearing also on the upper secondary school. I would however like to highlight that this cognitive weakness can be understood as a contextual consequence. The "cognitively weak" content may well fulfil the purpose of the teaching, depending on what one wants the purpose of the teaching of human rights to be. If the purpose of teaching about human rights is to create systematic knowledge about

human rights as a contested historical, moral, legal, and political equality project, an explicit rights terminology with a variation of representations of human rights is required. On this note, I want to open up for further conversations rather than end the discussion: What do we think the purpose of teaching *about* human rights in schools should be?

Källor och litteratur

Källor

Intervjuer

Intervju med läraren Johan, Västerskolan, 23 september 2015.

Intervju med läraren Madelene, Västerskolan, 30 september 2015.

Intervju med läraren Christian, Västerskolan, 5 oktober 2015.

Intervju med lärarna Lennart och Erik, Söderskolan, 2 oktober 2015.

Intervju med läraren Henrik, Söderskolan, 17 oktober 2015.

Intervju med lärarna Jenny och Mikael, Söderskolan, 26 november 2015.

Intervju med läraren Inge, Norreskolan, 23 november 2016.

Intervju med lärarna Carina och Dominique, Österskolan, 20 december 2016.

Intervju med läraren Mimmi, Norreskolan, 31 januari 2017.

Intervju med eleverna Rania, Allia och Nadim, Västerskolan, 10 december 2015.

Intervju med eleverna My, Emmie och Jonna, Söderskolan, 14 december 2015.

Intervju med eleverna Majoud, Joush och Kin, Österskolan, 20 december 2016.

Intervju med eleverna Sofia, Jennifer och Alma, Norreskolan, 31 januari 2017.

Telefonintervju med Helen Huledal, skolansvarig Svenska FN-förbundet, 9 december 2015

Telefonintervju med Christoffer Dahlin, skolansvarig Amnesty, telefonintervju 30 november 2015

Telefonintervju med Malin Göransson, informatör och utbildningsansvarig Humanitas, 11 februari 2016

Telefonintervju med Jenny Eriksson och Anna Strandberg, MR-piloterna, 16 februari 2016

Telefonintervju med Susanne Swärd, Rättighetsfokus, 19 februari 2016

Telefonintervju med Sarah Bohman, projektledare Raoul Wallenberg Academy, 17 mars 2016

Läroböcker

Forum: Samhällskunskap 123. Brolin, Krister och Lars Nohagen, 2:a upplagan, Sanoma utbildning, 2012.

Forum: Samhällskunskap 123. Brolin, Krister och Lars Nohagen, 3:e upplagan, Sanoma utbildning, 2017.

Perspektiv på historien Plus, Nyström, Hans et al. 1:a upplagan, Gleerups, 2011.

Perspektiv på historien Plus, Hans Nyström et al. 2:a upplagan, Gleerups, 2017.

Läroplaner

Läroplan för gymnasiet. Skolöverstyrelsens skriftserie 80. Stockholm, 1970.

1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94; Särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program; Kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1994.

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011. Skolverket, Stockholm 2011.

Litteratur

Adami, Rebecca. *Human Rights Learning: the Significance of Narratives, Relationality and Uniqueness*. Doktorsavhandlingar från Institutionen för pedagogik och didaktik: 28. Department of Education, Stockholms universitet, 2014. E-bok.

Adami, Rebecca. "Re-thinking Relations in Human Rights Education: The politics of narratives." *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 48, No. 2 (2014).

Ammert, Niklas. *Historia som kunskap. Innehåll mening och värden i mötet med historia*. Nordic Academic Press, 2013.

Anderström, Helena. *Lärares samtal om etik: sociala representationer av etikundervisning på mellanstadiet inom ramen för de samhällsorienterande ämnena*. Karlstad universitet, 2017.

- Ashford, Elizabeth, "The Duties Imposed by the Human Right to Basic Necessities." I Pogge, Thomas (red.), *Freedom from Poverty as a Human Right: Who Owes What to the Very Poor?* Oxford University Press, 2007.
- Aspelin, Jonas. "Relationell pedagogik – ingång till ett fält." *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol 22 nr 3–4 (2017).
- Arkehede, Sofia och Henrik Oskarsson. *Svenska demokratitrender 2006–2016*, SOM-institutet Göteborg, 2017.
- Arvidsson, Malin et al. (red.), *Mänskliga rättigheter i samhället*. Bokbox förlag, 2018.
- Bagley, Sylvia. S. och Laura M. Portnoi. "Higher Education and the Discourse on Global Competition: Vernacular Approaches Within Higher Education Policy Documents." I Zajda, Joseph och Val Rust, (red.) *Globalisation and Higher Education Reforms*. Springer International Publishing, 2016. E-resurs.
- Bartholdsson, Åsa et al. "Cultivating the Socially Competent Body: bodies and risk in Swedish programs for social emotional training in preschools and schools." *Critical Studies in Education*, Taylor & Francis. 55, (2014): 201–212.
- Baxi, Upendra. *The Future of Human Rights*. Oxford University Press, 2012. E-resurs.
- Behtoui, Alireza och Anders Neergaard. "Social Capital and the Educational Achievement of Young People in Sweden." *British Journal of Sociology of Education*, vol. 37, no. 7 (2016): 947–969.
- Bergh, Andreas och Tomas Englund. "A changed language of education with new actors and solutions: the authorization of promotion and prevention programmes in Swedish schools", *Journal of Curriculum Studies*, 46:6 (2014): 778-797. DOI: 10.1080/00220272.2014.934718.
- Bernstein, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Taylor and Francis, 1996.
- Bexell, Magdalena och Kristina Jonsson. "Responsibility and the United Nations' Sustainable Development Goals." *Forum for Development Studies*, vol. 44, nr. 1 (2017):13-29
- Blaauw, Jan. "Human Rights in History Textbooks." I Zajda, Joseph och Sev Ozdowski (red.) *Globalisation, Human Rights Education and Reforms*. Globalisation, Comparative Education and Policy Research, vol 17. Springer, 2017. E-bok. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0871-3_15
- Blennow, Katarina. *The Emotional Community of Social Science Teaching*. Lunds universitet, 2019.
- Blennow, Katarina. "Förnuft och känsla. Om emotionernas roll i kunskapsprocessen i samhällsvetenskap." *Norddidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, vol. 11, nr 2 (2021):1-19.

- Boje Mortensen, Therese. *The marketisation of human rights duties: NGO-state partnerships for children's rights in neoliberal India*. Lunds universitet. Kommande.
- Bonal, Xavier och Xavier Rambla. "Captured by the Totally Pedagogised Society: Teachers and teaching in the knowledge economy." *Globalisation, Societies and Education*, 1:2(2003): 169–184.
- Brantefors, Lotta. "Mänskliga rättigheter som innehåll i undervisningen – en didaktisk analys av rättighetsundervisningen i två klass fem." *Nordisk tidsskrift för allmän didaktik* vol. 4, nr 2 (2018): 17–35.
- Brantefors, Lotta, "Att undervisa om, i, och för mänskliga rättigheter i skolans mellanåldrar." I Quennerstedt, Ann (red.) *Att undervisa om barns mänskliga rättigheter i förskolan och skolan. Utbildningens syfte, innehåll och arbetsmetoder*. Rapporter i pedagogik, Örebro, 2019.
- Brathagen, Kjersti. "From Global Ambition to Local Reality: Initiatives for the Dissemination of the Universal Declaration of Human Rights in Norway, 1948–1952". *Nordic Journal of Human Rights*, vol 36, Nr 3 (2018): 237–251.
- Bremdal, Patrik och Johanna Ohlsson. "Mänskliga rättigheter i teori, tillämpning och praktik." I Bremdal, Patrik och Johanna Ohlsson (red.), *Mänskliga rättigheter i teori och praktik: Från idé till förvaltning*. Studentlitteratur, 2020.
- Bromley, Patricia och Julia Lerch. "Human Rights as Cultural Globalisation: The Rise of Human Rights in Textbooks, 1890–2013." I Fuchs, Eckhardt och Annkatrin Bock (red), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. Palgrave Macmillan, 2018.
- Brännström, Leila. "Juridik som politik och om behovet av kritik." I Hall, Petra och Lisa Pelling (red.), *Rätten till rättvisa: Om utsatta människors rättigheter och tillgång till rättvisa*. Premiss förlag, 2017.
- Burkhalter Flueckiger, Joyce. "Vernacular Islam at a Healing Crossroads in Hyderabad." I Mines, Diane P. och Sarah Lamb (red.) *Everyday Life in South Asia*. Bloomington: Indiana University Press, 2010.
- Cameron, Deborah. *Working with spoken discourse*. London, Thousand Oaks, New Dehli: SAGE, 2001.
- Cardenas, Sonia. "Constructing Rights? Human rights education and the state." *International Political Science Review / Revue internationale de science politique*, vol. 26, nr. 4 (2005): 363–379.
- Carlbaum, Sara. "Juridifiering och utbildningsval. Konsekvenser av elevers och studenters rättigheter." *Utbildning & Demokrati*, vol 25, nr 1 (2016): 53–72.

- Carle, Torbjörn et al. *Lärarnas riksförbund 1884–2000: ett stycke svensk skolhistoria ur fackligt perspektiv*. Stockholm: Informationsförlaget, 2000.
- Cheng, Sealing. "The Paradox of Vernacularization: Women's Human Rights and the Gendering of Nationhood." *Anthropological Quarterly*, vol. 84, nr 2 (2011): 475–505.
- Colnerud, Gunnel. "Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs." *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 9, nr 2 (2004): 81–98.
- Cox, Cristián. "Cecilia Braslavsky and the Curriculum: Reflections on a Lifelong Journey in Search of Quality Education for All." I Benavot, Aaron et al., (red.) *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*, Springer, 2007. E-bok.
- Coysh, Joanne. *Human Rights Education and the Politics of Knowledge*. Routledge Research in Human Rights Law, Routledge, 2017.
- Declaration on the Promotion among Youth of the Ideals of Peace, Mutual Respect and Understanding between Peoples. GA/RES 2037(XX)/ 7 december 1965.
- de Kort, Frauke. "Human rights education in social studies in the Netherlands: A case study textbook analysis." *Prospects* 47, (2017): 55–71.
- Diehl, Monika. *-Måste det här vara som en väckelserörelse: en studie om (det som kallas) entreprenöriellt lärande i grundskolan utifrån Basil Bernsteins begreppsapparat*. Umeå universitet, 2017.
- Diskrimineringslagen (2008:567).
- Donnelly, Jack. "Human Rights and Human Dignity: An Analytic Critique of Non-Western Conceptions of Human Rights." *The American Political Science Review*, vol. 76, no. 2 (1982).
- Dovemark, Marianne. "Utbildning till salu - konkurrens, differentiering och varumärken." *Utbildning & Demokrati*, vol. 26, nr 1 (2017): 67–89.
- Eckel, Jan. "The Rebirth of Politics from the Spirit of Morality: Explaining the Human Rights Revolution of the 1970's." I Jan Eckel och Samuel Moyn (red.) *The Breakthrough – Human Rights in the 1970's*. University of Pennsylvania Press, 2013.
- Ekman, Joakim och Lina Pilo. *Skolan, demokratin och de unga medborgarna*. Liber, upplaga 1:2, 2015.
- Eldén, Sara. *Forskningsetik. Vägval i samhällsvetenskapliga studier*. Studentlitteratur, 2020,
- Elvstrand, Helene. *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. Linköping Studies in Behavioural Science nr 144. Linköpings universitet. 2009.

- Englund, Anna-Lena och Tomas Englund. *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: vad är ”värdegrundsstärkande”?* Rapporter i pedagogik 17, Örebro universitet, 2012.
- Englund, Tomas. ”On moral education through deliberative communication.” *Journal of Curriculum Studies*, 48, 1 (2016): 58–76.
- Englund, Tomas. ”Två artskilda perioder för pedagogisk forskning: Det utbildningspolitiska systemskiftets juridiska dimension och dess djupgående konsekvenser för samhälle, skola och pedagogik.” *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 23, Nr 5 (2018).
- Etinson, Adam. (red.) *Human Rights: Moral or Political?* Oxford University Press, 19. Oxford Scholarship Online, 2018. E-bok.
- Europeiska konventionen angående skydd för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna (ECHR), Europarådet, 4 november 1950.
- Fransson, Susanne. ”Juridifieringens konsekvenser på skolans område – en översikt av begrepp och principer.” *Utbildning & Demokrati*, vol. 25, nr 1(2016): 22–51.
- Garnett, Susan Russell och David. F Suarez. ”Symbol and substance: human rights education as an emergent global institution.” I Bajaj, Monisha (red.) *Human rights education: Theory, Research, Praxis*. University of Pennsylvania Press, 2017. E-resurs.
- Goodale, Mark. *Surrendering to Utopia: An Anthropology of Human Rights*, Stanford University Press, 2009. E-resurs.
- Goldstein, Daniel M. ”Whose vernacular? Translating human rights in local contexts.” I Goodale, Mark (red.), *Human Rights at the Crossroads*, Oxford University Press, 2014. E-resurs.
- Gürsözlü, Fuat. ”Debate: Agonism and deliberation—recognizing the difference.” *The Journal of Political Philosophy*, 17, 3 (2009):356–368.
- Hall, Lars et al., ”Lifting the Veil of Morality: Choice Blindness and Attitude Reversals on a Self-transforming Survey.” *PLOS One*, vol 7 nr 9 (2012). DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0045457>.
- Halme, Miia. *Human Rights in Action: Learning Expert Knowledge*. Martinus Nijhoff, 2010. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004184459.i-276>. E-resurs.
- Harling, Martin. *Välja vara: En studie om gymnasieval, mässor och kampen om framtiden*. Linköpings universitet, 2017.
- Harling, Magnus och Magnus Dahlstedt. ”Sälja, välja och svälja: en analys av skolval, marknadisering och valfrihetens logiker.” *Utbildning och Demokrati*, vol. 26, nr. 1 (2017): 159–176.

- Hedström, Peter & Bearman, Peter. *The Oxford Handbook of Analytical Sociology*. Oxford University Press, 2009.
- Holmgren, Jonas. "Mänskliga rättigheter ur läroboksperspektiv. En litteraturstudie av läroböcker i samhällskunskap." Kandidatuppsats från Karlstad universitet, 2014.
- Holmlund, Helena et al. *Jämlikhet i möjligheter och utfall i den svenska skolan: Bilaga 7 till Långtidsutredningen 2019*, Norstedts juridik, 2019. E-resurs.
- Höjeberg, Per. *Utmaningarna mot demokratins skola. Den svenska lärarkåren, nazismen och sovjetkommunismen 1933–1945*. Lunds universitet, 2016.
- Hörnqvist, Berit och Ulf P Lundgren. "Värdegrunden - de oförytterliga värdena." I *Ständigt. Alltid!: skolans värdegrund. Kommentarer till läroplanen*. Statens skolverk/Liber distribution, 1999.
- ICCS 2016. *Kunskaper, värderingar och engagemang i medborgar-, demokrati- och samhällsfrågor hos svenska 14-åringar i ett internationellt perspektiv*. Rapport 460, Skolverket, 2017. E-resurs.
- International Covenant on Civil and Political Rights, 999 U.N.T.S. 171, 16 december 1966
- International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, 993 U.N.T.S. 3, 16 december 1966
- Isenström, Lisa. *Att utbilda rättighetsbärare. Med läraren i fokus när undervisning för mänskliga rättigheter i skolans yngre åldrar studeras*. Örebro Studies in Education 61, Örebro universitet, 2020.
- Jerome, Lee et al. *Teaching and learning about child rights. A study of implementation in 26 countries*. Queen University Belfast och Unicef, 2015. E-resurs.
- Jerome, Lee. "Hypocrites or heroes? Thinking about the role of the teacher in human rights education." *Human Rights Education Review*, Volume 1, No 2 (2018).
- Johansson Harrie, Anna. "Sponsrade läromedel i samhällskunskap." I Johansson Harrie, Anna & Hans Albin Larsson (red) *Samhällsdidaktik: sju aspekter på samhällsundervisning i skola och lärarutbildning*, Linköpings universitet, 2012.
- Johansson Harrie, Anna. *En granskning av läroböcker i Samhällskunskap och Historia för åk 7-9 med fokus på rasism, främlingsfientlighet och intolerans*. Rapport. Forum för levande historia, 2016.
- Johansson, Eva och Barbro Johansson. *Etiska möten i skolan: Värdefrågor och samtal mellan yngre skolbarn och deras lärare*. Liber, 2003.
- Ju2004/6673/D. "Bra början, men bara en början" - En utvärderande kommentar om den nationella handlingsplanen för de mänskliga rättigheterna", Justitiedepartementet Ju2004/6673/D".

- Keet, André. *Human rights education or human rights in education. A conceptual analysis*. University of Pretoria, 2007. E-resurs.
- Keet, André. "Does Human Rights Education Exist?" *International Journal of Human Rights Education*, vol 1, nr 1(2017).
- Kjellgren, Hanna. "Skolan som värdeförmedlare". I Pierre, Jon (red.), *Skolan som politisk organisation*, Gleerup, 2007.
- Koskenniemi, Martti. "Rights, History, Critique." I Etinson, Adam (red.) *Human Rights: Moral or Political?* Oxford University Press, 19. Oxford Scholarship Online, 2018. E-resurs.
- Kymlicka, Will. *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*. Oxford University Press, 2001.
- Landahl, Joakim. *Auktoritet och ansvar. Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk behysning*. Arbetsliv i omvandling. 2006:12. Arbetslivsinstitutet, 2006.
- Lang, Sabine. *NGOs, Civil Society, and the Public Sphere*. Cambridge University Press, 2012. E-bok.
- Langford, Malcolm. "Interdisciplinarity and multimethod research." I Andreassen, Bård A. et al.(red.), *Research Methods in Human Rights: a Handbook*. Edward Elgar Publishing. 2017. <https://doi.org/10.4337/9781785367793.00014>. E-resurs.
- Levitt, Peggy och Sally Engle Merry. "Translating Global Women's rights into local contexts. Cultural diffusion in India, China, Peru and the USA." Conference paper (2008).
- Levitt, Peggy och Sally Merry, "Vernacularization on the ground: local uses of women's human rights' in Peru, China, India and the United States." *Global Networks* vol. 9, nr. 4, (2009).
- Liu, Meng, et al., "Travelling Theory in China: Contextualization, Compromise and Combination." *Global Networks: A Journal of Transnational Affairs*, vol. 9, nr 4(2009): 529–554.
- Madhok, Sumi. *Vernacular Rights Cultures. The politics of origin, Human Rights and gendered struggles for justice*. Cambridge University Press, 2021. E-resurs.
- Madhok, Sumi. "On Vernacular Rights Cultures and the Political Imagineries of Haq" *Humanity: An International Journal of Human Rights, Humanitarianism, and Development*, Vol. 8, Nr 3 (2017): 485-509.
- Makko, Aryo. *Advocates of Realpolitik. Sweden, Europe, and the Helsinki Final Act*. Stockholm University, 2012.
- Mejias, Samuel A. *NGO:s and Human Rights Education in the Neoliberal Age: A Case Study of an NGO-Secondary School Partnership in London*. University College London (University of London), 2012. E-resurs.

- Mejias, Sam. Politics, "Power and Protest: Rights-Based Education Policy and the Limits of Human Rights Education. I Bajaj, Monisha (red.), *Human Rights Education: Theory, Research, Praxis*. University of Pennsylvania Press, 2017.
- Merry, Sally. *Human Rights and Gender Violence. Translating International Human Rights Law into Local Justice*. University of Chicago Press, 2006a.
- Merry, Sally Engle. "Transnational human rights and activism: mapping the middle." *American Anthropologist*. Vol. 108, nr. 1, (2006b): 38-51.
- Merry, Sally Engle et al. "Law From Below: Women's Human Rights and Social Movements in New York City." *Law & Society Review* vol. 44, nr 1(2010): 101–128.
- Merry, Sally Engle. "The Potential of Ethnographic Methods for Human Rights Research." i Andreassen, Bård A. och Siobhán McInerney-Lankford, (red.) *Research Methods in Human Rights: A Handbook*. Edward Elgar Publishing Limited, 2017. <https://doi.org/10.4337/9781785367793.00014>. E-bok.
- Meyer, John W. "World Models, National Curricula, and the Centrality of the Individual." I Benavot, Aaron et al., (red.) *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*. Springer, 2007. E-bok.
- Moyn, Samuel, *The Last Utopia: Human Rights in History*. Belknap Press of Harvard University Press, 2012. E-bok.
- Moyn, Samuel. "The 1970's as a Turning Point in Human Rights History." I Eckel, Jan och Samuel Moyn (red.) *The Breakthrough – Human Rights in the 1970's*. University of Pennsylvania Press, 2013.
- Murphy, Liam B. "Institutions and the Demands of Justice." Princeton University Press. *Philosophy & Public Affairs*, vol. 27, nr. 4 (1998).
- Månsson, Niclas. "Sökandet efter ett moraliskt metaspråk(?)." *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, vol 8, nr 1 (1999):113–126.
- Namli, Elena, "Mänskliga rättigheter och utopins ambivalens: Mellan våld och verklighetsflykt." I Björk, Mårten och Jon Wittrock (red.) *Människa, stat, utopi: En antologi om det möjligas konst*. Tankekraft förlag, 2015.
- Namli, Elena och Linde Lindkvist, "Human Vulnerability and Vulnerable Rights. On children's rights and asylum politics in Sweden", i Haker, Hille och Molly Greening (red.) *Unaccompanied Migrant Children: Social, Legal, and Ethical Perspectives*, Lexington Books, 2018.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/lund/detail.action?docID=5631427>. E-resurs.
- Nilsson, Anna. *Lyckans betydelse. Sekularisering, sensibilisering och individualisering i svenska skillingtryck: 1750–1850*. Agering, 2012. E-resurs.

- Nilsson, Frida. "Självklart men oklart. Mänskliga rättigheter i gymnasieskolans läroplaner 1970–2011." I Arvidsson et al. *Mänskliga rättigheter i samhället*. Bokbox förlag, 2018.
- Nolgård, Olle et al. "A global history in a global world? Human rights in history education in the Global North and South." *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 7(1) (2020): 24–49.
- Novak, Judit. "Juridification and Education." I Peters, Michael A. (red.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Singapore, 2017. E-resurs.
- Novak, Judit. *Juridification of Educational Spheres. The case of Swedish School Inspection*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2018. E-resurs.
- Nussbaum, Martha C. *Women and Human Development: The Capabilities approach*. Cambridge University Press, 2000.
- Nussbaum, Martha. *Främja förmågor: En modell för mänsklig utveckling*. Stockholm: Karneval, 2013a.
- Nussbaum, Martha C. *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Belknap Press of Harvard University, 2013.
- Nygren, Thomas. *History in the Service of Mankind: International Guidelines and History Education in Upper Secondary Schools in Sweden, 1927–2002*. Umeå University, 2011. E-resurs.
- Oakes, Leigh och Yael Peled. *Normative language policy: Ethics, Politics, Principles*. Cambridge, United Kingdom, New York, USA: Cambridge University Press, 2018. E-resurs.
- Oktay, Julianne S. *Grounded Theory*. Oxford University Press, cop. 2012. E-resurs.
- Olsson, Annie. *Läroboken i historieundervisningen. En fallstudie med fokus på elever, lärare och läroboksförfattare*. Forskarskolan Historiska Medier. Umeå universitet, 2014.
- Olson, Maria. *Från nationsbyggare till global marknadsnomad: om medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990-talet*. Linköping studies in pedagogic practices: 7. Linköpings universitet LiU-Tryck, 2008. E-resurs.
- Oomen, Barbara. "Waving with Treaties. The Politics of Implementing Human Rights Education." *Journal of Human Rights Practice* vol 5 nr 2 (2013): 291–317.
- Payson, Jessica. "Individuals, institutions, and structures: Agents of political responsibilities in Cohen, Pogge, and Young". *Social Theory and Practice*, vol. 38, nr. 4 (2012).
- Persson, Helén. *Historia i futurum: Progression i historia i styrdokument och läroböcker 1919–2012*. Studia Historica Lundensia, vol 31. Lunds universitet, 2018. E-resurs.

- Piepenburg, Sebastian, och Cecilia Arensmeier. "Demokratiutbildningens didaktik: internalisering, tänkande och handlande". *Norddidactica*, nr 1 (2020): 115–136.
- Pogge, Thomas. *World Poverty and Human Rights: Cosmopolitan Responsibilities and Reforms*. 2:a uppl. Polity Press, 2008.
- Quennerstedt, Ann. "Den politiska konstruktionen av barnets rättigheter i utbildning." *Pedagogisk forskning i Sverige* 15, nr 2–3 (2010): 119–141.
- Quennerstedt, Ann. "Mänskliga rättigheter som värdefundament, kunskapsobjekt och inflytande - en läroplansanalys." *Utbildning och Demokrati*, vol 24, nr 1 (2015): 5–27.
- Quennerstedt, Ann och Bulent Tarman. "Language Use in the Teaching of Human Rights." *Cogent Education*, vol. 6, no. 1, (2019).
- Quennerstedt, Ann (red.). *Att undervisa om barns mänskliga rättigheter i förskolan och skolan. Utbildningens syfte, innehåll och arbetsmetoder*. Rapporter i pedagogik, Örebro, 2019.
- Quennerstedt, Ann och Zoe Moody. "Educational Children's Rights Research 1989–2019: Achievements, Gaps and Future Prospects." *The International Journal of Children's Rights* 28, 1 (2020): 183–208.
- Rajaram, N. och Vaishali Zararia. "Translating women's human rights in a globalizing world: the spiral process in reducing gender injustice in Baroda, India." *Global Networks: A Journal of Transnational Affairs*, vol. 9, nr 4 (2009): 462–484.
- Reaser, Jeffrey och Carolyn Temple Adger. "Vernacular Language Varieties in Educational Settings: Research and Development." I Spolsky, Bernard och Francis M. Hult. (red.), *The handbook of educational linguistics*. Blackwell Pub. E-resurs, 2008.
- Richter, Melvin, "Appreciating a Contemporary Classic: The Geschichtliche Grundbegriffe and Future Scholarship." I Richter, Melvin & Lehmann, Hartmut (red.) *The meaning of historical terms and concepts: new studies on Begriffsgeschichte*. German historical inst. Washington, D.C., 1996. E-resurs.
- Robinson, Carol et al., "Human rights education: developing a theoretical understanding of teachers' responsibilities." *Educational Review*, Birmingham, 72, 2 (2020): 220–241.
- Rodell, Christina Olgaç. "Sverige, skolan och de fem nationella minoriteterna: Från monokulturalitet och enspråkighet till interkulturell pedagogik och social rättvisa." I Hill, Helena (red.) *Perspektiv på interkulturalitet*, Södertörn Studies in Education, Södertörns högskola, 2020.

- Romare, Johanna. "Mänskliga rättigheter som rättigheter." I Bremdal, Patrik och Johanna Ohlsson (red.), *Mänskliga rättigheter i teori och praktik: Från idé till förvaltning*. Studentlitteratur, 2020.
- Rosenmund, Moritz. "The Current Discourse on Curriculum Change: A Comparative Analysis of National Reports on Education." I Aaron Benavot et al., (red.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*, Springer, 2007. E-bok.
- Sagie, Netta et al., "School-NGO interaction: Case studies of Israel and Germany." *International Journal of Sociology and Social Policy*, Vol. 36, nr 7/8 (2016).
- Sandahl, Johan. *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. Stockholms universitet, 2015.
- Saunders, Benjamin et al., "Anonymising Interview Data: Challenges and Compromise in Practice." *Qualitative Research*, vol. 15, nr 5 (2015): 616–632.
- Schulz, Wolfram et al. *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*, Springer International Publishing, 2018.
- Sehlin, Kristin McNeil och Jillian Marsh. "Indigenous research across continents: a comparison of ethically and culturally sound approaches to research in Australia and Sweden." I Huijser, Henk, et al., (red.), *Finding common ground: narratives, provocations and reflections from the 40 year celebration of Batchelor institute*, Batchelor NT: Batchelor Press, 2015.
- Sigurdson, Ola, *Den goda skolan: om etik, läroplaner och skolans värdegrund*. Studentlitteratur, 2002.
- Simmons, William Paul och Lindsey Raisa Feldman. "Critical ethnography and human rights research." I McConnell, Lee och Rhona Smith (red.) *Research Methods in Human Rights*. Routledge, 2018. E-bok.
- Skolförordning (1971:235)
- Skollag (1962:319)
- Skollag (1985:1100)
- Skollag (2010: 800)
- Skolstadga (1962: 439)
- Skrivelse 2001/02:83. *En nationell handlingsplan för de mänskliga rättigheterna*.
- Skrivelse 2005/06:95. *En nationell handlingsplan för de mänskliga rättigheterna 2006–2009*.
- Slotte, Pamela och Miia Halme-Tuomisaari (red.), *Revisiting the Origins of Human Rights*. Cambridge University Press, 2015. E-resurs.
- Sparrlöf, Göran. Historia i gymnasieskolan – nya grundkurser och nya läroböcker. I *Samhällsdidaktik – sju aspekter på samhällsundervisning i skolan och lärarutbildning*.

- Harrie, Anna Johnsson & Larsson, Hans Albin (red). Linköpings universitet, 2012.
- Sonim, Ilya. "Voter ignorance and the Democratic Ideal." *Critical Review*, vol. 12, nr 4 (1998).
- SOU 1963:34 *U-länder och utbildning. Riktlinjer för svenskt tekniskt bistånd på utbildningens område*, Stockholm, 1963.
- SOU 1978:10 *Barnets rätt. Om förbud mot aga*, Utredningen om barnens rätt, Stockholm, 1978.
- SOU 1978:53 *Förbud mot investeringar i Sydafrika*. Sydafrikautredningen, Stockholm, 1978.
- SOU 1992:94 *Skola för bildning*. Läroplanskommittén, bilaga 8, Anders Pilz, "Kristen etik och västerländsk humanism". Stockholm, 1992.
- SOU 2001:18 *Barn och misshandel - En rapport om kroppslig bestraffning och annan misshandel i Sverige vid slutet av 1900-talet*, Kommittén mot barnmisshandel, Stockholm, 2001.
- SOU 2006:40 *Utbildningens dilemma – Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, Stockholm, 2006.
- SOU 2010:70 *Ny struktur för skydd av mänskliga rättigheter*, Delegationen för mänskliga rättigheter i Sverige, Stockholm, 2010.
- SOU 2016:4 *Politisk information i skolan – ett led i demokratiuppdraget*, Utredningen om politisk information i skolan. Stockholm, 2016.
- Soysal, Yasemin Nuhoglu och Suk-Ying Wong. "Educating Future Citizens in Europe and Asia." I Benavot, Aaron et al., (red.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*, Springer, 2007. E-bok.
- Struthers, Alison. "Human Rights Education: Educating about, through and for human rights." *The International Journal of Human Rights*, vol. 19, nr. 1, (2015): 53–73.
- Struthers, Alison. *Educating About, Through and For Human Rights in English Primary Schools: a failure of education policy, classroom practice or teacher attitudes?* University of Warwick, School of Law, Social Sciences Department, 2015.
- Suddaby, Roy. "From the Editors: What Grounded Theory Is Not." *The Academy of Management Journal*, vol. 49, nr. 4, (2006): 633–642.
- Sundkvist, Emma. *Human Rights as Law, Language, and Space-Making: Women's Rights Movement in Post-Revolutionary Egypt*. Lund, 2022.
- Säljö, Roger. *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3:e upplagan, Studentlitteratur, 2014.

- Tan, Peter K. W. och Vaidehi Ramanathan. "The English–Vernacular Divide: Postcolonial Language Politics and Practice." *Multilingual Matters, Applied Linguistics*, vol. 26, nr 4 (2005): 589–592. Recension.
- Tapper, Sara. "Mänskliga rättigheter i svenska läromedel – ett kritiskt perspektiv." L2-uppsats Lunds universitet, 2015.
- Thelander, Nina. "Att undervisa om, i och genom barns mänskliga rättigheter i skolans senare år." I Quennerstedt, Ann (red.) *Att undervisa om barns mänskliga rättigheter i förskolan och skolan. Utbildningens syften, innehåll och arbetsmetoder*, 2019. E-resurs
- Thomsson, Helené. *Reflexiva intervjuer*. Studentlitteratur: Lund, 2011.
- Thornberg, Robert. *Värdepedagogik i skolans vardag. Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Linköpings Universitet, 2006.
- Thornberg, Robert. "The lack of professional knowledge in values education, Teaching and Teacher Education." *An International Journal of Research and Studies*, vol. 24, nr 7 (2008): 1791–1798.
- Tibbitts, Felisa. "Evolution of Human Rights Education Models." I Bajaj, Monisha (red.) *Human rights education: Theory, Research, Praxis*. University of Pennsylvania Press, 2017.
- Tryggvason, Ásgeir. *Om det politiska i samhällskunskap: Agonism, populism och didaktik*. Örebro universitet, Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap, 2018.
- UNESCO, *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*, 19 november 1974.
- United Nations Decade for Human Rights Education, A/RES/49/184, 94th Plenary meeting, 23 december 1994.
- United Nations Declaration on Human Rights Education and Training, A/RES/66/137, 19 december 2011.
- Universal Declaration of Human Rights, UN Doc. A/RES/217 (III), 10 december 1948.
- van Kessel, Robin, et al. "Autism and the Right to Education in the EU: Policy Mapping and Scoping Review of Nordic Countries Denmark, Finland, and Sweden." *Molecular Autism*, vol. 10, nr.1 (2019):1–15.
- Vetenskapsrådet. God forskningssed. Stockholm, reviderad utgåva, 2017. E-resurs.
- Vienna Declaration and Programme of Action, A/CONF.157/23, 25 juni 1993.

- Wahlgren, Paula. *De laglydiga. Om skolans brottsförebyggande fostran*. Stockholms universitet, 2014.
- Wahlström, Ninni. "Utbildningens villkor II – en denationaliserad utbildningskonception." *Utbildning och demokrati*, vol. 23 nr 3 (2014): 77–94.
- Waldow, Florian. *Utbildningspolitik, ekonomi och internationella utbildningstrender i Sverige 1930–2000*. Stockholms universitets förlag, 2008.
- Whelan, Daniel J. "On Reza Afshari's 'On Historiography of Human Rights'". *Human Rights Quarterly*, vol. 41, nr. 1(2019): 209–212.
- Wickman, Per-Olof et al. "Didaktik och didaktiska modeller för undervisning i naturvetenskapliga ämnen." *NorDiNa*, vol. 14, nr. 3 (2018): 239–249. doi: 10.5617/nordina.6148.
- Wicke, Kurt. *Läroböcker, demokrati och medborgarskap: konstruktioner i läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet*. Acta universitatis Gothoburgensis, Göteborgs universitet, 2019. E-resurs.
- Wingborg, Mats. *Vad fungerar? Resultat av utvärdering av metoder mot mobbning*. Kunskapsöversikt, Skolverket, 2011.
- Yamniuk, Stephanie. "The Importance of Including Human Rights Education in Primary and Secondary Schools: A Focus on Empathy and Respect." I Zajda, Joseph et al., (red) *Globalisation, Human Rights Education and Reforms. Globalisation, Comparative Education and Policy Research*, vol 17. Springer, 2017.
- Young, Iris Marion. *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press, 2011.
- Zembylas, Michalinos och André Keet. *Critical Human Rights Education: Advancing Social-Justice-Oriented Educational Praxes*. Springer, 2019.
- Åström Elmersjö, Henrik. "An Individualistic Turn: Citizenship in Swedish History and Social Studies Syllabi, 1970–2017". *History of Education*, Routledge, 2020. E-publication innan tryck.
- Öhrn, Elisabet. *Att göra skillnad: en studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag*. Göteborgs universitet, 2005

Tidningsartiklar

- Alfredsson, Lena. Enighet om läroplan. Kristen etik blev kristen tradition i nya läroplanen. *Dagens Nyheter*, 18 februari 1994, DN.se (hämtad 2015-11-04). www.dn.se/arkiv/politik/enighet-om-laroplan-kristen-etik-blev-kristen-tradition-i-nya/

Dagens nyheter, Kristen etik, 13 februari 1994, Ledare. DN.se (hämtad 2016-06-20)
<http://www.dn.se/arkiv/ledare/kristen-etik/>

Fjellström, Roger. Kristen etik inte bara kristen. *Pedagogiska magasinet*, Lärarnas nyheter.se, 26 februari 2010, (hämtad 2015-11-04)
<http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2010/02/26/kristen-etik-inte-bara-kristen>.

Lindgren, Lars. Turbulens kring kristen etik. *Dagens Nyheter*, 8 januari 1995, DN.se (hämtad 2016-06-20) <http://www.dn.se/arkiv/stockholm/turbulens-kring-kristen-etik/>.

Hemsidor

Amnesty International: www.amnesty.org

Amnesty International Sverige: www.amnesty.se

Band Aid 30, 17 november 2014, [video] ”Do they know it’s Christmas?”

<https://www.youtube.com/watch?v=-w7jyVHocTk&list=PLsrSz2xcsL4fzf47lSycKSQaVioFaOthw&index=3>

<https://www.youtube.com/watch?v=-w7jyVHocTk&list=PLsrSz2xcsL4fzf47lSycKSQaVioFaOthw&index=3>

British Museums hemsida: https://www.britishmuseum.org/collection/object/W_1880-0617-1941

Etikprövningsansökan: Diarienummer: Etik: H15 2015/360. Protokoll 2015/6 från sammanträde 2015-06-03.

Europarådet: www.coe.int

Etikprövningsnämnden Lund: www.epn.se/lund

Forskningsetiska delegationen: www.tenk.fi/sv/etikprovning-inom-humanvetenskaperna/etiska-principer

Forskningsmiljön Utbildning och Demokrati:

www.oru.se/forskning/forskningsmiljoer/hs/utbildning-och-demokrati/

Forum för Levande Historia: www.levandehistoria.se

Human Rights Education Association: www.hrea.org

Barnrättsorganisationen Maskrosbarn: <https://maskrosbarn.org>.

Nationalencyklopedins hemsida NE.se:

<https://www.ne.se/upplagsverk/encyklopedi/lang/vernakulär>

Olof Palme International Centers hemsida: <https://www.palmecenter.se/>

Projekthemsida för World Literatures, Cosmopolitan and Vernacular Dynamics:
www.worldlit.se

Raoul Wallenberg Academys hemsida: <https://raoulwallenberg.se/kuben/>

Raoul Wallenberg Institutets hemsida: www.rwi.lu.se

Riksdagens digitala arkiv: Riksdagen.se

Skolverkets hemsida: www.skolverket.se

Skolverket, 19 december 2014, [video] *Skolans värdegrund, om genom och för.*
https://www.youtube.com/watch?v=ZF3tjBF_FJA

Skolverkets kommentarer till ämnet samhällskunskap:

[https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a2894d/1530187700749/
Kommentarmaterial_gymnasieskolan_samhallskunskap.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a2894d/1530187700749/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_samhallskunskap.pdf)

Studentenes og Akademikernes Internasjonale hjelpefond (SAIH) 16 november 2012,
[video] ”Norway Africa for Norway – New charity single out now!”

[https://www.youtube.com/watch?v=oJLqyuxm96k&list=PLsrSz2xcsL4fzf47lSycK
5QaVioFaOthw&index=1.](https://www.youtube.com/watch?v=oJLqyuxm96k&list=PLsrSz2xcsL4fzf47lSycK5QaVioFaOthw&index=1)

Universitets- och högskolerådet: www.uhr.se

Bilagor

BILAGA I – Intervjuguider för lärare

Intervjuguide lärare [Första versionen].

Inled bandet med att säga datum, tid och skola och ort, vem jag är och vem/vilka jag intervjuar.

Inledande kartläggande frågor:

1. Ålder, huvudämnen?

Undervisning

2. Hur länge har du arbetat som lärare?
3. Hur länge har du undervisat om MR?
4. Hur brukar din undervisning om MR se ut?
5. Utgår du främst från läroböcker eller från något annat material när du förbereder en lektion om MR? Om annan typ av material, var hittar du det? Hur väljer du ut ett material?

Egen utbildning

6. Pratade ni om mänskliga rättigheter under din lärarutbildning? Fick du undervisning i det själv?
7. Har du varit på någon extern eller intern fortbildning om MR? Om nej, finns det någon särskild anledning? Om ja, vad tyckte du om den/dem? Om ja, vad tog du med dig därifrån? Om nej, tycker du att det hade behövts?

Begreppet och fenomenet

8. Vad tycker du skiljer MR från andra rättigheter? Ev. uppföljning: vill du utveckla det lite till?
9. Tycker du att det finns något som är problematiskt med mänskliga rättigheter? I själva idén, utförandet eller i uppfyllandet till exempel? Ev

uppföljning – vilken generell kritik mot MR känner du till? Brukar du behandla den i undervisningen?

10. Vad, vem eller vilka tänker du på om jag säger skyldighetsbärare?

Generell betydelse av MR i skolan

11. Varför tror du att elever är intresserade av MR-undervisning?

12. Av vilken eller vilka anledningar undervisar du om mänskliga rättigheter?

13. Hur ser du på gymnasieskolans roll i relation till uppfyllandet av mänskliga rättigheter?

14. Kan du komma på tre saker som du vill att eleverna ska fått ut av sin MR-undervisning?

Avslutande fråga:

Är det något som du känner att vi inte pratat om som skulle vara viktigt för att förstå hur du ser på mänskliga rättigheter?

Intervjuguide lärare [Sista versionen, se bild längst ned].

Informera om

- Att det spelas in.
 - Informerat samtycke - läst igenom. Finns det några frågor?
 - Anonymitet.
 - Kan avsluta intervjun när ni vill!
 - Inga rätt eller fel svar, handlar om deras åsikter och reflektioner.
1. Beskriv er själva, vilka är ni?
 2. Hur brukar din undervisning om MR se ut?
 3. Utgår du främst från läroböcker eller från något annat material när du förbereder en lektion om MR? Om annan typ av material, var hittar du det? Hur väljer du ut ett material?
 4. Har du varit på någon extern eller intern fortbildning om MR? Om nej, finns det någon särskild anledning? Om ja, vad tyckte du om den/dem?
 5. Pratade ni om mänskliga rättigheter under din lärarutbildning? Om ja, vad tog du med dig därifrån? Om nej, tycker du att det hade behövts?
 6. BILD. Vad tänker ni när ni ser den här bilden?
 7. Vad innebär mänskliga rättigheter för er?

8. Vad tror ni om era egna möjligheter att påverka mänskliga rättigheter?
9. Vad tycker ni att det finns för problem med mänskliga rättigheter?
10. Vad tycker ni att det finns för möjligheter med mänskliga rättigheter?
11. I Sverige står det ju med i läroplanen att elever ska ha kunskaper om mänskliga rättigheter, men många länder har inte med det. Varför tror ni att Sverige har valt att lägga till mänskliga rättigheter?
12. VIDEO. Vad tänker ni efter att ha sett videon med Band Aid. Tycker ni att de handlar om mänskliga rättigheter på något sätt?
13. Kan du komma på tre saker som du vill att eleverna ska fått ut av sin MR-undervisning?
14. Finns det något ni skulle vilja lägga till för att jag ska förstå hur ni ser på mänskliga rättigheter?



(Syntolkning: Bild föreställande fyra papphyllor från chipsmärket OLW staplade på varandra. På varje hylla finns färgglada chipspåsar från OLW. En neongrön skylt med texten "Kampanj! OLW 275 gram 29 kronor styck" är festsatt på hyllorna. På de brandgula chipspåsarna högst upp står det "Alla har rätt till

trygghet!”. På de lila chipspåsarna på hyllan under står det ”Alla har rätt till fredagsmys!”. På de gröna chipspåsarna på tredje hyllan uppifrån står det ”Alla har rätt till gemenskap!”. På den fjärde hyllan, längst ner, står likadana brandgula chipspåsar som på översta raden. I bakgrunden skymtar ett butiksfönster.)

BILAGA II - Intervjuguider för elever

Intervjuguide för elever [Första versionen]

Informera om

- Att det spelas in.
- Informerat samtycke - läst igenom. Finns det några frågor?
- Anonymitet.
- Kan avsluta intervjun när ni vill!
- Inga rätt eller fel svar, handlar om deras åsikter och reflektioner.

1. Beskriv er själva, vilka är ni?
2. Vad innebär mänskliga rättigheter för er?
3. BILD på chipspåsar. Vad tänker ni när ni ser den här bilden?
4. Vad tror ni om era egna möjligheter att påverka mänskliga rättigheter?
5. Vad tycker ni att det finns för problem med mänskliga rättigheter?
6. Vad tycker ni att det finns för möjligheter med mänskliga rättigheter?
7. I Sverige står det ju med i läroplanen att elever ska ha kunskaper om mänskliga rättigheter, men många länder har inte med det. Varför tror ni att Sverige har valt att lägga till mänskliga rättigheter?
8. VIDEO. Vad tänker ni efter att ha sett videon med Band Aid? Tycker ni att det handlar om mänskliga rättigheter på något sätt?
9. VIDEO. Vad tänker ni efter att ni har sett videon Africa for Norway? Tycker ni att den handlar om mänskliga rättigheter?
10. Finns det något ni skulle vilja lägga till för att jag ska förstå hur ni ser på mänskliga rättigheter?

Intervjuguide för elever [Sista versionen].

Informera om

- Att det spelas in.
- Informerat samtycke - läst igenom. Finns det några frågor?
- Anonymitet.
- Kan avsluta intervjun när ni vill!

- Inga rätt eller fel svar, handlar om deras åsikter och reflektioner.
 1. Beskriv er själva, vilka är ni?
 2. Vad associerar ni till mänskliga rättigheter?
 3. BILD på chipspåsar. Vad tänker ni när ni ser den här bilden?
 4. Vad tror ni om era egna möjligheter att påverka mänskliga rättigheter?
 5. Vad tycker ni att det finns för problem med mänskliga rättigheter?
 6. Vad tycker ni att det finns för möjligheter med mänskliga rättigheter?
 7. VIDEO 1. Vad tänker ni efter att ha sett videon?
 8. Vad är de tre viktigaste sakerna som man ska undervisa om när man undervisar om mänskliga rättigheter i skolan?
 9. Finns det något ni skulle vilja lägga till för att jag ska förstå hur ni ser på mänskliga rättigheter?



(Syntolkning: Bild föreställande fyra papphyllor från chipsmärket OLW staplade på varandra. På varje hylla finns färgglada chipspåsar från OLW. En neongrön skylt med texten "Kampanj! OLW 275 gram 29 kronor styck" är fastsatt på hyllorna. På de brandgula chipspåsarna högst upp står det "Alla har rätt till trygghet!". På de lila chipspåsarna på hyllan under står det "Alla har rätt till fredagsmys!". På de gröna chipspåsarna på tredje hyllan uppifrån står det "Alla har rätt till gemenskap!". På den fjärde hyllan, längst ner, står likadana brandgula chipspåsar som på översta raden. I bakgrunden skymtar ett butiksfönster.)

Vad talar man egentligen om när man talar om mänskliga rättigheter? I denna bok undersöks hur mänskliga rättigheter konstrueras som kunskapsinnehåll i den svenska gymnasieskolan. Enligt läroplanen ska alla elever lära sig om mänskliga rättigheter, men hur detta komplexa begrepp förmedlas är inte klarlagt. Genom att analysera rättighetspråket i läroplaner 1970–2011, läroböcker samt lärares och elevers tal belyser studien hur begreppet mänskliga rättigheter blir kunskapsinnehåll genom en meningsskapande kulturell översättningsprocess – vernakularisering. Studien utvecklar nya teoretiska verktyg för att fånga och analysera det undflyende rättighetspråket i tal och text. Resultaten av studien visar att mänskliga rättigheter i den svenska gymnasieskolan ska förstås utifrån en historisk och samhällelig kontext, där demokrati, värdegrund och en juridifiering av skolans relationer bildar ett dynamiskt associativt rättighetspråk. Rättighetspråket i skolan formas även av de aktörer som deltar i förmedlingen av kunskap, som externa utbildningsaktörer, läroböcker, lärare och elever. Studien presenterar ny kunskap om hur begreppet mänskliga rättigheter används i svensk gymnasieskola – en fråga som har utbildningsvetenskaplig relevans, men också är viktig för skolor och myndigheter som vill främja arbetet med mänskliga rättigheter.



Foto: Elin Nilsson

Frida L. Nilsson, f.1987, är människorättsvetare vid Lunds universitet. *Självklart och oklart – Mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i svensk gymnasieskola* är hennes doktorsavhandling.



LUNDS
UNIVERSITET

Avdeleningen för Mänskliga rättigheter
Historiska institutionen
Humanistiska och Teologiska fakulteterna
Lunds universitet

ISBN 978-91-89415-21-8



9 789189 415218