



LUND UNIVERSITY

Självklart men oklart: Rättighetsspråk i gymnasieskolans läroplaner 1970-2011

Nilsson, Frida L

Published in:
Mänskliga rättigheter i samhället

2018

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Nilsson, F. L. (2018). Självklart men oklart: Rättighetsspråk i gymnasieskolans läroplaner 1970-2011. I M. Arvidsson, L. Halldenius, & L. Sturfelt (Red.), *Mänskliga rättigheter i samhället* (s. 77-99). Bokbox förlag.

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

4. Självklart men oklart: Rättighetsspråk i gymnasieskolans läroplaner 1970–2011

Frida L. Nilsson

Inledning

Åren 1995–2004 var FN:s årtionde för utbildning i mänskliga rättigheter.¹ 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.² Som ett av få länder i världen lade Sverige år 2011 till ”mänskliga rättigheter” i läroplanen för gymnasieskolan. 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 skolan har och de krav som samhället har på skolan. Men hur kan vi förstå vad det nyttillkomna ”mänskliga rättigheter” innebär i dagens läroplan?

De tidigare läroplanerna för gymnasieskolan (från 1970 och 1994) talar inte explicit om mänskliga rättigheter, men det finns ett outtalat rättighetsspråk i dem. Genom att placera de tre senaste läroplanernas rättighetsspråk i ett histo-

¹ United Nations Decade for Human Rights Education, Res 49/184. 23 december 1994.

² Skr. 2001/02:83.

riskt 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.³ I den andra nationella handlingsplanen, från 2005, betonas vikten av utbildning om mänskliga rättigheter, vilka kopplas till individens moral snarare än strukturer eller specifika rättighetsanspråk.⁴ Mänskliga rättigheter ses som ”attitydpåverkande arbete” vilket har betydelse för hur mänskliga rättigheter i läroplanerna kan förstås.

I det här kapitlet diskuterar jag rättighetsspråkets utveckling i gymnasieskolans tre senaste läroplaner med hjälp av de analytiska begreppsparen interpersonell och strukturell förståelse av mänskliga rättigheter samt explicit och associerat rättighetsspråk.

Startpunkt, brytpunkt, genombrott?

År 1970 sammanfördes skolformerna yrkesskola, fackskola och gymnasium till en gemensam gymnasieskola⁵ vars första läroplan, Lgy 70,⁶ kom att gälla från 1971. Detta sammanfaller med den tid då, enligt rådande internationell historisk forskning kring mänskliga rättigheter, människorättsdiskursen slog igenom utanför FN.⁷ Människorättsterminologin började ses som alltmer användbar, bland annat på grund av att mänskliga rättigheter uppfattades som ett sätt att överbygga stormaktspolitik.⁸

³ Ju2004/6673/D. 45.

⁴ Skr. 2005/06:95.

⁵ Sammanslagningen skedde i teorin tidigare. Torbjörn Carle, Sven Kinnander och Sven Salin. *Lärarnas Riksförbund 1884–2000: Ett stycke svensk skolhistoria ur fackligt perspektiv*. Stockholm: Informationsförlaget, 2000.

⁶ Även om gymnasiet läroplan från 1965 och den nya gymnasieskolans läroplan Lgy 70 delvis är mycket lika till innehållet, reglerar de två olika skolformer. Jag undersöker alltså den nuvarande skolformens läroplaner.

⁷ Samuel Moyn. The 1970's as a Turning Point in Human Rights History. I *The Breakthrough – Human Rights in the 1970's*, Jan Eckel och Samuel Moyn (red.). Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2013.

⁸ Yasemin Nuhoğlu Soysal och Suk-Ying Wong. Educating Future Citizens in Europe and Asia. I Aaron Benavot, Cecilia Braslavsky och Nhung Truong (red.). *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*. Dordrecht: Springer 2007.

Mänskliga rättigheters språkliga genombrott i svensk politik är relativt outforskat, men Sverige sägs ha bidragit till många människorättskampanjer under denna tid,⁹ vilket skulle gjort människorättspråket vanligt i svensk utrikespolitik. Ett exempel skulle kunna vara biståndspolitiken.¹⁰ Historikern Aryo Makko menar dock att Sveriges aktiva utrikespolitiska linje under 1970-talet, med engagemang i biståndspolitik och i FN, inte nödvändigtvis är samma sak som ett engagemang för mänskliga rättigheter.¹¹ 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.¹² 1970-talets utbildningspolitiska diskurs dominerades visserligen av demokratiseringsfrågor, men dessa berörde demokratisering av skolan, som en del av ett demokratiskt samhälle,¹³ och mänskliga rättigheter nämndes inte. Rättighetsterminologin kan alltså inte sägas vara särskilt framträdande under 1970-talet, även om relaterade frågor stod högt på agendan.¹⁴

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 läroplaner¹⁵ och i Sverige inrättades samma år Barnombudsmanen, 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 rättighetspråk bör alltså ses mot bakgrund av den internationella människorättspolitikens framväxande och uppblomstrande.

Utvecklingen av rättighetspråket 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

-
- 9 Jan Eckel. *The Rebirth of Politics From the Spirit of Morality: Explaining the Human Rights Revolution of the 1970's*. I *The Breakthrough – Human Rights in the 1970's*, Jan Eckel och Samuel Moyn (red.). Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2013B. 232.
- 10 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.
- 11 Aryo Makko. *Advocates of Realpolitik – Sweden, Europe and the Helsinki Final Act*. Stockholm: Stockholm University, 2012.
- 12 Riksdagen.se, sökord "mänskliga rättigheter" ELLER "mänsklig rättighet" ELLER "mänskliga rättigheterna" ELLER "mänskliga rättigheternas". 2015-12-10. Trunkering fungerar ej.
- 13 Florian Waldow. *Utbildningspolitik, ekonomi och internationella utbildningstrender i Sverige 1930-2000*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, 2008, 180, 181.
- 14 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. Se SOU 1978:10.
- 15 A/CONF.157/23 Vienna Declaration and Programme of Action, 12 juli 1993.

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.¹⁶ 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.”¹⁷ En allmän uppfattning är att det skedde en övergång från ett samhällsorienterat medborgarideal till ett individorienterat.¹⁸ 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 menar de att utbildning under 1990-talet och 2000-talet gått från att vara ett samhällsligt jämlikhetsprojekt till att, genom en betoning av bland annat individens valfrihet och ansvar, bli ett individuellt projekt.¹⁹ Rättighetsspråket är av betydelse i denna förändring, menar 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.

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.²⁰ Där konstateras, något kritiskt, att 1994 års läroplanstext helt saknar koppling till internationella konventioner om mänskliga rättigheter.²¹ Rättighetsterminologin var dock 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 2011.²² Skolans värdefostran i förhållande till demokratifrågor influerades alltså

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

17 Olson. *Från nationsbyggare till global marknadsnomad: om medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990-talet*, 190, fotnot 171.

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

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

20 SOU: 2010:70.

21 SOU: 2010:70, 226–227.

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

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.²³

Läroplanernas rättighetspråk

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.²⁴ Jag går därför utanför den explicita rättighetsterminologin för att analysera konstruktionen av mänskliga rättigheter som den yttrar sig gällande skyldigheter. Mänskliga rättigheter måste förstås som inbäddat i ett språkligt sammanhang där termerna ”rättigheter” eller ”rätten till” inte nödvändigtvis är det enda som signalerar ”mänskliga rättigheter”. För att fånga det språk som ramar in mänskliga rättigheter introducerar jag begreppet associativt rättighetspråk. Denna typ av språk speglar de underliggande moraliska antaganden om människans värde som mänskliga rättigheter antas bygga på. Det associativa rättighetspråket namnger inte alltid en specifik rättighet, men ger ändå uttryck för den moraliska dimensionen i människorättsdiskursen och signalerar ett människorättsligt sammanhang, såsom ”människovärde”, ”människans egenvärde” eller ”människolivets okränkbarhet”.²⁵

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. Genom att analysera beskrivningen av rättighetsinnehavare och skyldighetsbärare i läroplanerna vill jag undersöka hur rättighetspråket konstrueras och hur ”mänskliga rättigheter” i dagens läroplan kan förstås.

23 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.

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

25 Exempelvis ”Det inneboende värdet hos alla som tillhör människosläktet” och ”Människans inneboende värdighet och värde” i FN:s allmänna deklaration om de mänskliga rättigheterna, eller ”Det inneboende värdet hos varje människa” i konventionen om medborgerliga och politiska rättigheter” eller i konventionen om ekonomiska, kulturella och sociala rättigheter: ”Människans inneboende värde”.

Mänskliga rättigheter som relation med skyldighetsbäraren i fokus

En rättighet förutsätter en rättighetsinnehavare, som har anspråk på något, och någon som har skyldighet att garantera eller uppfylla anspråket, en skyldighetsbärare. Relationen mellan rättighetsinnehavaren och skyldighetsbäraren är central för förståelsen av mänskliga rättigheter. Jag utvecklar här begreppsparet *strukturellt* och *interpersonellt perspektiv* för att beskriva två sätt att förhålla sig till denna relation.²⁶ Genom att anlägga dessa perspektiv synliggörs hur ramarna för mänskliga rättigheter kan förstås i detta specifika sammanhang.

Individen som direkt skyldighetsbärare – interpersonellt perspektiv

Det interpersonella perspektivet innebär en syn på mänskliga rättigheter som både en moralisk relation människor emellan och som rättsliga förpliktelser. Individer är både rättighetsinnehavare och skyldighetsbärare med ömsesidigt lika ansvar att respektera och även skydda och uppfylla varandras rättigheter. Staten och dess förlängning i kommuner, olika myndigheter och deras företrädare, har ett övergripande ansvar för att genomföra de åtaganden som den förbundit sig till såsom att på nationell och lokal nivå implementera internationella rättighetskonventioner.²⁷

Att individer visar empati, medkänsla och förståelse gentemot andra och agerar i enlighet med mänskliga rättigheter i sitt vardagsliv är enligt detta perspektiv nödvändigt för att vi ska ha tillgång till våra rättighetsobjekt, som yttrandefrihet, hälsovård eller utbildning. Den enskilda individen är en skyldighetsbärare lika viktig som statens institutioner. Särskiljande för detta perspektiv är att enskilda människor, genom sitt beteende, kan göra sig skyldiga till kränkningar av andras mänskliga rättigheter. 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. Mänskliga rättigheter är alltså ett åtagande för staten men också en direkt relation människor emellan.

²⁶ Thomas Pogge. *World Poverty and Human Rights: Cosmopolitan Responsibilities and Reforms*. 2:a uppl. Cambridge: Polity Press, 2008. Pogge introducerade det teoretiska begreppsparet *institutionellt* och *interaktionellt* rättighetsperspektiv. Pogge applicerar dock inte det institutionella perspektivet på enskilda verksamheter och förhåller sig vag till det interaktionella perspektivet. Vad ett interaktionellt perspektiv mer specifikt innehåller och frågan om vad ett institutionellt perspektiv kan innebära för en individ i ett vardagligt sammanhang, lämnas alltså upp till dem som använder begreppen. Jag vill också distansera mig från Pogges argument om det institutionella perspektivet och negativa skyldigheter. Det finns dock flera likheter mellan perspektiven.

²⁷ Pogge. *World Poverty and Human Rights: Cosmopolitan Responsibilities and Reforms*. 65-68, 71.

Detta perspektiv framhäver individens eget förhållningssätt och beteende snarare än samhällets strukturer och sociala organisering. Just samhällets organisering är kärnan i det andra perspektivet, det *strukturella*.

Det allmänna som skyldighetsbärare – strukturellt perspektiv

I det strukturella perspektivet framhävs institutioners roll, och att mänskliga rättigheter bör handla om gemensamma praktiker och politiska principer snarare än individers beteenden och attityder. Människors aktörskap har betydelse, men som kollektiv, politisk praktik.

I internationella instrument om mänskliga rättigheter finns ett uttalat antagande om en viss typ av samhälle, med en organisatorisk infrastruktur. Exempelvis förutsätter rätten till en rättvis rättegång att det finns lagar och rättsväsende. Individers ansvar ligger i att medverka till att utforma samhället i enlighet med mänskliga rättigheter och förändra orättvisa strukturer.²⁸ Skyldighetsbäraren är alltid det allmänna, det vill säga stat, kommun, dess institutioner och företrädare, och det är gentemot den som människor utkräver sina mänskliga rättigheter. Mänskliga rättigheter blir därmed politiska principer och verktyg. Att handla etiskt riktigt, genom att hjälpas åt och respektera varandra, är med detta perspektiv inte samma sak som att uppfylla någons rättighet. Detta innebär också att det bara är samhällsinstitutioner som kan hållas ansvariga för människorättsbrott, inte individer.²⁹

Skillnaden mellan det interpersonella och det strukturella perspektivet i skol-sammanhang kan belysas genom ett exempel. Huruvida mobbning i skolan är att betrakta som en människorättskränkning får olika svar beroende på vilket perspektiv som intas. Enligt det interpersonella perspektivet är mobbning, det vill säga systematiska kränkningar eller trakasserier, en människorättskränkning. Den elev som utsätter en annan elev för kränkande eller diskriminerande behandling i skolan gör sig därför skyldig till en sådan. Skolan kan också ses som skyldig för att inte ha förhindrat kränkningen. I den interpersonella förståelsen av mänskliga rättigheter utesluts alltså inte det allmänna, i detta fall skolan, som skyldighetsbärare men även eleven ses som en direkt skyldighetsbärare. Utifrån detta perspektiv bör skolan främst arbeta med elevers beteenden och värderingar för att förhindra människorättskränkningar.

Enligt ett strukturellt perspektiv är dock inte mobbning en rättighetskränkning i sig. En eventuell människorättskränkning består i att skolan eller huvudmannen inte gör något för att åtgärda mobbningen. Det är då skolan eller huvudmannen som är ansvariga för kränkningen, inte den enskilda eleven som mobbar. Mobbningen är moraliskt orättfärdig och kan vara ett brott men är inte i sig en

²⁸ Pogge. *World Poverty and Human Rights: Cosmopolitan Responsibilities and Reforms*. 65-73.

²⁹ Ibid, 68.

människorättskränkning, på samma sätt som rån eller stöld inte är en kränkning av mänskliga rättigheter. Mänskliga rättigheter i skolan ska alltså reglera skolans och dess företrädares relation gentemot individen. Av det strukturella perspektivet följer att skolan i undervisningen om mänskliga rättigheter måste arbeta med elevens förståelse av sig själva som rättighetsbärare gentemot det allmänna och bejaka elevens kollektiva-offentliga politiska aktörskap.³⁰ Skillnaden mellan perspektiven, sett till skolans vardagliga arbete med mänskliga rättigheter, ligger till stor del i avsikten med och i förståelsen av det man gör.

I de följande tre avsnitten anläggs begreppsparen strukturellt 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.³¹

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 Lgys inledande stycke beskrivs elevernas människovärde som föremål för aktning i skolan.³² Skolan framställs som skyldighetsbärare, vilket kan förstås som ett strukturellt perspektiv på "människovärde". Människovärde används ytterligare en gång, då snarare utifrån vad jag beskrivit som ett interpersonellt

30 Här är jag inspirerad av Pogge men även Iris Marion Youngs teori om institutioner och social rättvisa. Young erbjuder ett sätt att tänka kring social rättvisa även i ett demokratiskt välfärdssamhälle där människorättskränkningar kan vara mindre uppenbara. I Iris Marion Young. *Justice and the Politics of Difference*. Princeton och Oxford: Princeton University Press, 2011.

31 1970 års läroplan, Lgy 70, är utformad i en allmän del (I) med mål och riktlinjer, allmänna anvisningar, timplaner och kursplaner och i supplementdelarna II och III. Jag undersöker de två första kapitlen i del I 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. 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 och värden och elevens inflytande finns med. Båda analyseras i denna artikel. I läroplanen Gy 2011 är läroplanen uppdelad i fyra delar: Skolans värdegrund och uppgifter, övergripande mål och riktlinjer, examensmål för alla nationella program samt gymnasiegemensamma ämnen, varav delarna *Skolans värdegrund och uppgifter* och *Övergripande riktlinjer och mål* undersöks. Vissa delar av 2011 års läroplan är identiska med Lpf 94. Avgrensningen av vilka kapitlen som var relevanta för analysen gjordes efter en första genomläsning.

32 Lgy 70, 10.

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”.³³

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.³⁴

I stycket nämns flera av de värden som återfinns under senare läroplaners värdegrundsdeklaration, som ”respekt för sanning och rätt” och ”människolivets okränkbarhet”. 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 rättighetsterminologin i Lgy 70 ramar alltså in av en interpersonell förståelse av skyldigheter.

Jämställdhet, förtydligt till att gälla män och kvinnor, formuleras som ett mål skolan bör verka för och ”orientera om”.³⁵ Jämställdhet i Lgy 70 uttrycks inte i termer av rättigheter eller skyldigheter. Jämställdhet är inte heller ett mål för skolans verksamhet i sig utan en angelägenhet för samhället utanför skolan. Skolan ses dock som delaktig i den förbättring som är önskvärd³⁶ och elevernas ifrågasättande av normer ses som del i att förändra samhällets organisering i stort.

Lgy 70 slår fast att ”Förståelse, intresse och vilja till engagemang för andra människor är i det nutida samhället ett oundgängligt komplement till kunskaper.”³⁷ 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 [...]³⁸

Personligt engagemang återkommer som nyckelord och förståelse mellan människor framstår som en viktig metod och ett verktyg i utvecklingen mot fred³⁹

33 Jämför artikel 12 i Den allmänna deklarationen om mänskliga rättigheter och Europeiska konventionen om de mänskliga rättigheterna artikel 8.

34 Lgy 70, 15.

35 Lgy 70, 15.

36 Lgy 70, 29.

37 Lgy 70, 15.

38 Lgy 70, 15.

39 Historikern Per Højeberg skriver bland annat om lärarkårens 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 demokratin*

och frihet. Det övergripande samhällsmålet att ”utvecklingen [skall] kunna främja och befästa fred och frihet bland folken och skänka bättre livsbetingelser åt människorna” beskriver å ena sidan ett strukturellt perspektiv, då elevens aktörskap syftar till att åstadkomma samhällelig förändring. Å andra sidan skapar det också ett fokus på individen för att nå denna utveckling, vilket kan läsas utifrån ett interpersonellt perspektiv.

Thomas Nygren menar att ”internationell förståelse” i historieämnet förr omfattade vad ”mänskliga rättigheter” betyder idag. Utifrån den svårgripbara betydelse ”mänskliga rättigheter” har idag är det kanske möjligt att ”mänskliga rättigheter” intagit den funktion som paraplybegrepp som ”internationell förståelse” hade. Jag hävdar likväl att ”internationell förståelse” saknade den rättsliga och individuella dimension som ”mänskliga rättigheter” implicerar.⁴⁰

Enligt Nygren skulle fred, tolerans och mänskliga rättigheter främjas genom att historieämnet, där krig och konflikter oftast stod i fokus, skulle lämna plats för kulturell, ekonomisk och social- och vetenskapshistoria.⁴¹ 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”⁴². Eleverna framställs i läroplanen som framtida⁴³ aktörer för 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.⁴⁴ Detta drag finns även i Lgy 70 och är alltså inte något unikt för de senare läroplanerna.

skola. *Den svenska lärarkåren, nazismen och sovjetkommunismen 1933-1945*. Lund: Lunds universitet, 2016, 68-70.

40 Se exempelvis Thomas Nygren. *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, 45-53. Internationell förståelse hos eleverna beskrivs främst i termer av förståelse för folkgrupper, minoriteter och självbestämmande.

41 Thomas Nygren. *History in the Service of Mankind: International Guidelines and History Education in Upper Secondary Schools in Sweden, 1927-2002*, 27.

42 Lgy 70, 13.

43 Att barn och ungdomar ofta konstrueras som i ”blivande”, och barndomen och ungdomen som en förberedande fas inför vuxenlivet har uppmärksammats inom barndoms-sociologin.

44 Soysal och Wong. *Educating Future Citizens in Europe and Asia*.

Att elevens känsla av ansvar inte ska kringskäras av nationsgränser framförs tydligt i läroplanen.⁴⁵ 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.⁴⁶ ”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 helt annat sätt än folkens frihet. Medan frihet bland folken är ett värde i sig, är individens frihet villkorad:

Samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Men friheten och självständigheten får inte utgöra självändamål.⁴⁷

Individens frihet framställs som ett instrumentellt värde, underställt krav på politiskt eller samhälleligt deltagande. Individens frihet blir då ett medel för folkets frihet, snarare än ett mål i sig. Frihet beskrivs inte som en rättighet eller värde utan som ett medel i strävan mot demokratisering. Kollektivet framträder därmed som överordnat individen och dess rättigheter.

Trots att vissa termer som ”människans egenvärde” och ”människolivets okränkbarhet” bäddas in i en interpersonell förståelse framträder i Lgy 70 ett strukturellt perspektiv på rättighetspråket. Lgy 70 representerar en strukturell 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. Den numera välkända och grundligt studerade termen ”värdegrund” introduceras.⁴⁸ ”Värdegrunden” har, som jag

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

46 Lgy 70, 15.

47 Lgy 70, 15.

48 Mellan 2001 och 2005 fanns till och med en nationell centrumbildning, ”Värdegrundscentrum” (VGC) som bedrev forskning om värdegrundsfrågor. En snabb sökning på

nämnt tidigare, i både forskning och utredningar kopplats ihop med mänskliga rättigheter men också kritiserats för konceptuell vaghet.⁴⁹ Som Englund & Englund skriver gavs ”värdegrunden” varken en preciserad innebörd eller en särskilt stark position i Lpf 94.⁵⁰

Det som kallas värdegrund i Lpf 94 är en rättighetsterminologi som 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”.⁵¹ 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]).⁵²

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” förvandlats till ”varje människas egenvärde”, vilket jag ser som en betoning av

”värdegrund* skola*” i Lunds universitets biblioteksdataas 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 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.

49 Se exempelvis Skr. 2005/06:95 och Colnerud, *Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs*.

50 Anna-Lena Englund & Tomas Englund. *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkning: vad är ’värdegrundsstärkande’?* Rapporter i pedagogik 17. Örebro: Örebro universitet, 2012. 10.

51 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.

52 Lpf 94, s 7. Min kursivering.

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 strukturella 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 respekt för människovärde och människolivets okränkbarhet. I Lpf 94 kopplas integritet ihop med individens frihet istället för människolivets okränkbarhet. Integritet är inte längre formulerad som en rättighet.

Integritet kan indikera fysisk integritet, exempelvis att inte utsättas för aga. Aga förbjöds i skolan år 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,⁵³ vilket kopplas till barns ökade medvetenhet om sina rättigheter genom undervisning och information från så kallade frivilligrörelser.⁵⁴ Att integritet i Lpf 94 kopplas till individens frihet snarare än individens okränkbarhet indikerar en förskjutning; rätten till integritet är nu en mycket bredare rättighet om barnets självbestämmande. Att rättighetsspråket slagit igenom och breddat uppfattningen om vad barns rätt till integritet är, motsägs av att den explicita referensen till integritet som en rättighet har tagits bort. Man kan också se det som att det associativa rättighetsspråket getts mer utrymme och att den explicita terminologin ”rätten till” inte längre behövs.

Till skillnad från i Lgy 70 förekommer frihet enbart i en bemärkelse, som ”individens frihet”. Frihet för folket, andra folk eller grupper nämns överhuvudtaget inte. Vad som avses med ”frihet” utvecklas inte, men uttrycks tydligt som ett mål och inte som ett medel. Detta är en förskjutning i förståelsen av individuell frihet som ett mål i sig och inte villkorad eller underställd kollektivet.

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 delvis i termer av rättigheter:

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

54 SOU 2001:18, 13.

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.⁵⁵

Jämställdhet i 1994 års läroplan handlar om lika rättigheter, möjligheter och motverkande av begränsande fördomar, vilket ger skolan en mer aktiv roll än i Lgy 70.

Att aktivt främja lika rättigheter mellan män och kvinnor kopplas i Lpf 94 ihop med elevernas fördomar om kvinnligt och manligt. Denna syn på rättigheter, som en fråga om attityder, är ännu tydligare 10 år senare i den nationella handlingsplanen för mänskliga rättigheter.⁵⁶ 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”⁵⁷. 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 syftar till att förändra attityder.

Solidaritet nämns i 1970 års läroplan i förhållande till eleven som [...]en aktiv medborgare i morgondagens samhälle[...].⁵⁸ 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.”⁵⁹ 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.⁶⁰ 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”.⁶¹ 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.”⁶² 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

55 Lpf 94, 8.

56 Skr. 2005/06:95.

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

58 Lgy 70, 13.

59 Lpf 94, 7.

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

61 Lpf 94, 8.

62 Ibid.

Lgy 70 baseras på Skollag (1962:319) och Skolstadgan (1962:439). Varken där eller i den senare Skollagen (1985:1100) finns explicita skyldigheter 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. Rättighetsspråket 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.⁶³ Skolkommittén, som år 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 2012 benämner som ”den lilla demokratin”) medan den kollektiva och offentliga aspekten av rättigheter utesluts.⁶⁴ 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 läroplans 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 allmänmänsklig eller universell etik riskerar att dölja skillnader mellan olika moraliska traditioner även inom ”den kristna” eller ”västerländska”.⁶⁵ Formuleringen ”kristen tradition och västerländsk humanism” var ett resultat av en politisk

⁶³ Olson. *Från nationsbyggare till global marknadsnomad: om medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990-talet*.

⁶⁴ *Ibid*, 187–190.

⁶⁵ Ola Sigurdsson. *Den goda skolan: om etik, läroplaner och skolans värdegrund*. Lund: Studentlitteratur, 2002, 110–112.

kompromiss.⁶⁶ 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.⁶⁷

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.⁶⁸ 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 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

66 Hanna Kjellgren. 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).

67 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/masternivå har ägnats åt just denna formulering i Lpf 94 och i Gy 2011 som del av värdegrunden eller portalparagrafen.

68 Niclas Månsson. Sökandet efter ett moraliskt metaspråk(?). *Utbildning & Demokrati: Tidsskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, nr 1, (1999), 116.

och det explicita rättighetspråket främst sätts i relation till mellanmännsliga skyldigheter.

Gy 2011 – ”mänskliga rättigheter” introduceras

I Gy 2011 överskuggar den explicita rättighetsterminologin de värden som tidigare stått för sig själva. Det associativa rättighetspråket 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.⁶⁹

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 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.⁷⁰

”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.

69 Gy 2011, s.

70 Gy 2011, s.

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 alltså 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”.⁷¹

Wahlström menar att grundskolans läroplan från 1980, Lgr 80, betonar elevens potential till aktörskap genom politisk organisering medan den nuvarande från 2011, Lgr 11, beskriver en mer distanserad och avpolitiserad medborgarroll.⁷² 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 strukturellt 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 2011.⁷³ 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.⁷⁴

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 skyldig-

⁷¹ Ninni Wahlström. *Utbildningens villkor II – en denationaliserad utbildningskonception. Utbildning och demokrati*, vol. 23 nr 3 (2014), 77–94, 88.

⁷² *Ibid.*, 89–90.

⁷³ Skollag (2010:800) 6 kap § 2. När 1994 års läroplan kom fanns ingen sammanhållen diskrimineringslagstiftning.

⁷⁴ Gy 2011, 5.

het för skolan, men trots att icke-diskriminering omskrivs i svensk lag som rättighetsfråga,⁷⁵ brukas inte rättighetsterminologi i läroplanen. 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 medmänsklighet” antyder att diskriminering handlar om egenskaper som intolerans eller bristande medkänsla snarare än handlingar förbjudna i lag eller strukturella problem. Detta speglar ett interpersonellt rättighetsperspektiv, där diskriminering inte främst är en rättslig fråga utan en omoralisk handling.

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.⁷⁶

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 grundläggande demokratiska värderingar samt personliga erfarenheter.⁷⁷

”Etiska” har tagits bort från ”medvetna etiska ställningstaganden” och ”kunskaper” har specificerats till ”kunskaper om mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar”. Detta innebär att moralen har ersatts av det rationella övervägandet; vad är rätt enligt mänskliga rättigheter? 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.⁷⁸

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 ”vär-

⁷⁵ Diskrimineringslagen 2008:567.

⁷⁶ Lpf 94, 13.

⁷⁷ Gy 2011, II.

⁷⁸ 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. Ann Quennerstedt. Mänskliga rättigheter som värdefundament, kunskapsobjekt och inflytande - en läroplansanalys. *Utbildning och Demokrati* 24, nr 1 (2015), 5-27.

deringar”, ”egenvärde” och ”värde”) sammanlagt 28 gånger i kapitel 1 och 2.⁷⁹ I Lpf 94 var motsvarande antal 20 och i Lgy 70 8. 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.

Självklara men oklara

Detta kapitel har cirklat runt frågan: Hur kan vi förstå vad ”mänskliga rättigheter” innebär i dagens läroplan? För att besvara frågan har läroplanernas rättighetsspråk mellan 1970 och 2011 satts under lupp och en skiftande syn på rollen 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 används rättighetstermer i relation till lokalt inflytande och demokrati i skolan. I 2011 års läroplan införs ”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”, centralt för vår förståelse av mänskliga rättigheter, har varit förenat med andra föreställningar och ideal än de vi idag förknippar det med.

”Mänskliga rättigheter” i dagens läroplan rymmer en historia av politiska kontexter och detta kapitel har visat att det inte finns en linjär progression eller given innebörd i rättighetsspråket. Flexibiliteten i rättighetsspråket gör att ”mänskliga rättigheter” fungerar i flera olika ideologiska kontexter. I den nuvarande läroplanen tycks mänskliga rättigheter främst vara en fråga om individens eget förhållningssätt och beteende men kan lika väl i andra sammanhang, eller i framtida läroplaner, komma att bli något annat.

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

Referenser

- 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/
- 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.
- Carle, Torbjörn, Sven Kinnander och Sven Salin, *Lärarnas riksförbund 1884-2000: ett stycke svensk skolhistoria ur fackligt perspektiv*. Stockholm: Informationsförlaget, 2000.
- Cox, Cristián. Cecilia Braslavsky and the Curriculum: Reflections on a Lifelong Journey in Search of Quality Education for All. I *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*, Aaron Benavot, Cecilia Braslavsky och Nhung Truong, (red.), Dordrecht: Springer, 2007. E-bok.
- Dagens nyheter*, Kristen etik, 13 februari 1994, Ledare. DN.se (hämtad 2016-06-20) <http://www.dn.se/arkiv/ledare/kristen-etik/>
- Englund, Anna-Lena & Englund, Tomas. *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: vad är "värdegrundsstärkande"?* Rapporter i pedagogik 17, Örebro: Örebro universitet, 2012.
- Eckel, Jan. The Rebirth of Politics from the Spirit of Morality: Explaining the Human Rights Revolution of the 1970's. I *The Breakthrough – Human Rights in the 1970's*, Jan Eckel och Samuel Moyn (red.). Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2013.
- 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>.
- Höjeberg, Per, *Utmaningarna mot demokratins skola. Den svenska lärarkåren, nazismen och sovjetkommunismen 1933-1945*. Lund: Lunds universitet, 2016.
- Kjellgren, Hanna, Skolan som värdeförmedlare. I *Skolan som politisk organisation*, Jon Pierre (red.), Malmö: Gleerup, 2007.
- 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/>.
- Makko, Aryo, *Advocates of Realpolitik. Sweden, Europe, and the Helsinki Final Act*. Stockholm: Stockholm University, 2012.
- Meyer, John W. World Models, National Curricula, and the Centrality of the Individual. I *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*, Aaron Benavot, Cecilia Braslavsky och Nhung Truong, (red.), Dordrecht: Springer, 2007. E-bok.
- Moyn, Samuel, *The Last Utopia: Human Rights in History*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 2012.
- Moyn, Samuel. The 1970's as a Turning Point in Human Rights History. I *The Breakthrough – Human Rights in the 1970's*, Jan Eckel och Samuel Moyn (red.). Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2013.

- Månsson, Niclas. Sökandet efter ett moraliskt metaspråk(?). *Utbildning & Demokrati: Tidsskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, nr 1 (1999): 113.
- Nygren, Thomas. *History in the Service of Mankind: International Guidelines and History Education in Upper Secondary Schools in Sweden, 1927–2002*. Umeå: Umeå University, 2011. E-bok.
- Olson, Maria. *Från nationsbyggare till global marknadsnomad: om medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990-talet*. Linköping studies in pedagogic practices: 7. Department of Science and Learning, Linköping: Linköpings universitet LiU-Tryck, 2008. E-bok.
- Pogge, Thomas. *World Poverty and Human Rights: Cosmopolitan Responsibilities and Reforms*. 2:a uppl. Cambridge: 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* 24, nr 1 (2015), 5–27.
- Rosenmund, Moritz. The Current Discourse on Curriculum Change: A Comparative Analysis of National Reports on Education. I *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*, Aaron Benavot, Cecilia Braslavsky och Nhung Truong, (red.), Dordrecht: Springer, 2007. E-bok.
- Sigurdson, Ola, *Den goda skolan : om etik, läroplaner och skolans värdegrund*. Lund: Studentlitteratur, 2002.
- Soysal, Yasemin Nuhoğlu och Wong, Suk-Ying. Educating Future Citizens in Europe and Asia. I *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*, Aaron Benavot, Cecilia Braslavsky och Nhung Truong, (red.), Dordrecht: Springer, 2007. E-bok.
- 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*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, 2008.
- Young, Iris Marion. *Justice and the Politics of Difference*. Princeton och Oxford: Princeton University Press, 2011.

Offentligt tryck

- Den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna, A/RES/217, 10 december 1948.
- Diskrimineringslagen (2008:567)
- Europeiska konventionen angående skydd för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna (ECHR), Europarådet, 4 november 1950.
- Juzoo4/6673/D. ”Bra början, men bara en början’ - En utvärderande kommentar om den nationella handlingsplanen för de mänskliga rättigheterna” – Justitiedepartementet Juzoo4/6673/D”.
- 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.
- 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.*
- SOU 1963:34 *U-länder och utbildning. Riktlinjer för svenskt tekniskt bistånd på utbildningens område*, Stockholm, 1963.
- SOU 1978:10 *Barnets rätt. 1 Om förbud mot aga*, Utredningen om barnens rätt, Stockholm 1978.
- SOU 1978:53 *Förbud mot investeringar i Sydafrika*. Sydafrikautredningen, Stockholm 1978.
- SOU 1992:94 Läroplanskommittén. *Skola för bildning*, 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 2010:70 *Ny struktur för skydd av mänskliga rättigheter*, Delegationen för mänskliga rättigheter i Sverige, Stockholm 2010.
- 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.
- Vienna Declaration and Programme of Action, A/CONF.157/23, 25 juni 1993.