

## Mänskliga rättigheter som innehåll i undervisningen - en didaktisk analys av rättighetsundervisningen i två klass fem

*Lotta Brantefors\**

Uppsala Universitet

The study presented here shows how eleven-year-old children learn about their rights. Drawing theoretically on the Didaktik tradition, the purpose of the paper is to examine and identify the motives and content in teacher planned human rights education. The analyses show that the main purpose for teaching about rights is social and ethical: Children should learn to respect others, become good fellow humans and not discriminate. The educational content is dominated by four content themes: *rights, democracy, discrimination, and protection*. The choice of website and societal situation determines how the content is expressed and which rights are emphasised. In particular, violations of rights and children's protection are stressed. Finally the Convention on the Rights of the Child is emphasised rather than the Declaration of Human Rights, and concepts like human rights, children's rights and children's human rights are used equally. The main conclusion is that rights and democratic values are mixed and rights are used without precision. Rights are cognitively weak but strong ethically and socially and mostly used as tools for discussions and social actions.

**Keywords:** children's rights, human rights, education, Didaktik, didactics, teaching, learning

---

\* Corresponding author: [lotta.brantefors@edu.uu.se](mailto:lotta.brantefors@edu.uu.se)

## Inledning

De senaste decennierna har utbildningens roll för att utveckla barns mänskliga rättigheter fått ökad uppmärksamhet inom politik och forskning såväl nationellt som internationellt. Mänskliga rättigheter betonas allt mer och har fått en central betydelse i och med alla humanitära katastrofer. I slutet av 2017 var mer än 68,5 miljoner människor på flykt på grund av krig eller klimatkatastrofer (<http://www.unhcr.org/globaltrends2017>). Statsvetaren Ivan Krastev (2018) menar att den omfattande migrationen är det som särskilt kommer att påverka Europas framtida utveckling. Krastev menar också att de synsätt som varit rådande sen murens fall 1989 har förskjutits och att vi idag ser nya sätt att tänka om tillvaron som sätter demokratiska synsätt ur spel och lyfter fram nationalistiska tankegångar. Dessa synsätt handlar även om att människors rättigheter utmanas. Skolan och förskolan har i uppdrag att undervisa barn och unga om mänskliga rättigheter och det blir därför viktigt att ta reda på vad denna undervisning om rättigheter kan innehålla. Har lärarna som undervisar kunskaper om rättigheter och har de kunskaper om hur undervisning av rättigheter ska bedrivas? Frågan är också om det rättighetsinnehåll barnen erbjuds gör att de kan utvecklas som rättighetsbärrare eller är det erbjudna innehållet något annat än rättigheter? Den här artikeln tar sig särskilt an frågan om *vad* lärare undervisar om när det gäller mänskliga rättigheter i två svenska klasser och *varför* de gör det.

FN betonar att utbildning är det viktigaste instrumentet för att förbättra barns mänskliga rättigheter och innehåll, arbetsprocesser och miljö framhålls som centrala för att uppnå målen (UN, 2006). Den ökade betoningen på att utbilda för mänskliga rättigheter understryks också i den senaste skollagen (Sverige, 2016/2010) samt i den nuvarande läroplanen: ”Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för *de mänskliga rättigheterna* och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (LGr11, 7, *min emfas*). Detta kan jämföras med formuleringen i Lpo94, där mänskliga rättigheter inte lyfts fram: ”Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar [...]” (Lpo94, 3). Förskola och skola är således *nu* i högre grad mot tidigare anmodade att utbilda barn i mänskliga rättigheter.

När det gäller utbildningsforskning om mänskliga rättigheter finns det ett stort antal studier men det saknas studier av undervisning och lärande med didaktiska perspektiv. Internationella forskningsöversikter (Thelander, 2009; Quennerstedt, 2011; Brantefors & Quennerstedt, 2016) visar att undervisningens och lärandets innehåll och processer inte varit i fokus för utbildningsforskningen, varken nationellt eller internationellt. Det betyder att det heller inte finns didaktisk forskning om vad undervisning om barns mänskliga rättigheter innehåller, förutom det som producerats av den forskargrupp som specifikt undersöker undervisning och lärande med didaktiska perspektiv (Quennerstedt et al, 2014). Det finns till exempel inte forskningsbaserade kunskaper om ifall undervisning om mänskliga rättigheter tar sin utgångspunkt i Deklarationen om mänskliga rättigheter (UN, 1966a; UN, 1966b) eller i Konventionen om barnets rättigheter (UN, 1989) eller om undervisning som säger sig handla om barns mänskliga rättigheter handlar om något annat.<sup>1</sup> Den här studien, som är en

<sup>1</sup> När det gäller översikter om mänskliga rättigheter och barns rättigheter se exempelvis regeringskansliets hemsida <http://www.manskligarattigheter.se/>

del av ett större didaktiskt forskningsprojekt (Quennerstedt, et al, 2014)<sup>2</sup> om barns och ungas undervisning och lärande av mänskliga rättigheter, behandlar frågan om innehållet i rättighetsundervisningen i två klasser fem. Studien fokuserar särskilt på vad som konkret pågår i undervisningen i dessa två klasser med syfte att klargöra vilka syften och vilket innehåll ett moment med lärarplanerad undervisning om mänskliga rättigheter har. Följande två centrala frågeställningar behandlas:

1. Varför (vilka syften) menar lärarna att man ska undervisa barn och unga om mänskliga rättigheter?
2. Vad (vilket stoff) innehåller ett undervisningsmoment som har till uppgift att behandla barns mänskliga rättigheter?

### Tidigare utbildningsforskning om barns mänskliga rättigheter

När det gäller forskning om utbildning av barn och unga i rättigheter finns det forskning med etnografiska ansatser (Thornberg, 2009; Giamminuti & See, 2017), läroplansanalyser (Philips, 2016, Robinson, 2017; Parker, 2018) och studier inriktade på elevdeltagande och medborgarskap (Alderson, 2016; Emerson & Lloyd, 2017; Osler & Starkey, 2018). Det finns även forskning om hur barn respekteras genom att lyssnas på eller genom att tas på allvar, vilket är en särskilt framträdande forskningsinriktning (P'Anson & Allan, 2006; Theobald, Ailwood & Danby, 2011). Forskning om innehåll och processer i utbildningen har dock fått mindre uppmärksamhet (Quennerstedt, 2015). En internationell forskningssyntes med utgångspunkt i didaktisk teori (exv. Gudem, 2011) visar just detta att inte någon av de undersökta studierna analyserar undervisningens eller lärandets innehåll och processer utan utbildning behandlas närmast som en helhet eller som en *aktivitet*. I materialet (de undersökta studierna) har dock sex olika syften identifierats till varför barn och/eller unga (det vill säga eleverna) ska lära sig om mänskliga rättigheter (Brantefors & Quennerstedt, 2016): Det första syftet *involvement (deltagande)* handlar om att förskolebarnet ska lära sig att det har rätt att delta i vardagliga livet genom erkännande och interaktion (intersubjektivitet) (exv. Johansson, 2005; Bae, 2009; Sandberg & Ärlemalm-Hagsér, 2011). Det andra syftet *agency (intervention)* går ut på att lärandet av rättigheter ska leda till att barnet/eleverna utvecklas (*empower*) i sitt engagemang gentemot andra människor (Smith, 2007; Armstrong, 2011). Det tredje syftet *awareness (medvetenhet)* handlar om att eleverna ska lära sig att bli medvetna om rättigheterna, samt skydda och uppskatta dem genom att få kunskaper om rättigheter (exv. Batur Musaoglu & Haktanir, 2006; Akengin, 2008; Eckmann, 2010; Karaman-Kepeneci, 2010). Det fjärde syftet *citizenship (medborgarskap)* eftersträvar att eleverna ska lära sig om rättigheter för att förberedas för ett aktivt medborgarskap (exv. McEvoy & Lundy 2007; Mitchell, 2010; Osler, 2013). I det femte och näst sista syftet *respecting of rights (respekt för rättigheter)* är motivet att eleverna ska lära sig rättigheter som grund för goda relationer (exv. Howe & Covell, 2010; Covell, Howe & McNeil, 2010; Wallberg & Kahn, 2011). I det sjätte och sista syftet *social change (social förändring)* ska eleverna lära sig om rättigheter för att kunna utveckla förmåga att handla kritiskt och emancipatoriskt (exv. Frantzi, 2004; Nieto & Pang, 2005; Mitchell, 2010).

<sup>2</sup> Beviljat av Vetenskapsrådet 2014. Projektet undersöker undervisning och lärande i fyra olika stadier med två klasser i varje: Förskolan, klass 2-3, klass 5 och klass 8.

Vid en vidareutveckling (jfr Roberts, 1982) av de sex syftena ovan har fyra lärande- och undervisningstraditioner kunnat skapas: *The participation emphasis* (syfte: deltagande), *the empowerment emphasis* (syfte: bemyndigande), *the awareness emphasis* (syfte: medvetenhet) och *the right respecting emphasis* (syfte: respekt för rättigheter) (Brantefors & Thelander, 2017). Sammantaget visar de två studierna (Brantefors & Quennerstedt, 2016; Brantefors & Thelander, 2017) hur undervisning och lärande om mänskliga rättigheter varierar och har en bredd av innehåll, processer och utbildningstraditioner. Även om de analyserade studierna liknar varandra vad gäller beskrivning av utbildningen som en aktivitet innehåller de en spännvidd av förhållningssätt och traditioner som har klargjorts genom analys. Forskningsgenomgången visar också på behovet att vidare undersöka hur undervisning och lärande av barns mänskliga rättigheter går till i konkret klassrumspraktik. I den här studien är ambitionen nu att klargöra vad ett undervisningsmoment om barns mänskliga rättigheter innehåller och varför lärarna väljer ett visst innehåll.

I det följande kommer jag nu att belysa den didaktiska teorin som ligger till grund för studien och därefter diskuteras metodologin. Till sist behandlas resultat och diskussion.

## Didaktiska utgångspunkter

Den här presenterade studien av ett undervisningsmoment om mänskliga rättigheter har sin utgångspunkt i didaktisk teori. Didaktik är emellertid inte något entydigt. Beroende på forskningstradition eller perspektiv kommer olika delar att lyftas fram. Gundem (2011) till exempel pekar på didaktikens mångtydighet:

didaktikk [...] har stor variasjon i betydning. En felles og otvetydig forståelse av didaktikkens innhold, område, metode og systemoppbygging som del av pedagogikk som vitenskapelig disiplin, eksisterer ikke. Ulike skoler, tradisjoner og modeller fremtrer klart. Det finnes derfor stor variasjon i definisjoner som hver for seg gjør krav på legitimitet både i historisk og samtidig kontekst. Det må understrekes at didaktikkfeltet ikke er et felt, men mange ulike felt. Gyldigheten for et begrep i en spesiell kontekst gjelder ikke nødvendigvis i en annen sammenheng. Vi har å gjøre med en begrepsmessig rikedom som kan være forvirrende. (21)

Tre preciseringar kommer att göras som gäller det didaktiska angreppssättet. Den första handlar om på vilken nivå föreliggande studie genomförs. Didaktik handlar i stort sett alltid om en undervisningssituation och ett eller flera av de ingående elementen i denna (Uljen, 1997; Gundem, 2011). Analyser av undervisning kan dock inte bara genomföras på klassrumsnivån (mezzo) utan även på den institutionella samhälleliga (makro) nivån eller på individnivå (mikro) (Gundem, 2011). Den här studien tar sin utgångspunkt i undervisningssituationen i klassrummet (mezzo).

Den andra och tredje preciseringen rör vad i undervisningssituationen som studien inriktar sig på. Detta besvaras med hjälp av den didaktiska triangeln och de didaktiska frågorna som är fundamentala verktyg inom didaktik. Triangeln åskådliggör undervisningssituationens tre grundläggande delar som innehållet, läraren och eleven/studenten, samt relationerna dem emellan och kan användas för att belysa eller analysera undervisning och lärande (Hopmann, 1997; Klette, 2007; Hudson & Meyer, 2011). Figurens ursprung är oklart, men redan Comenius lär ha använt den för att åskådliggöra undervisning (Hopmann, 1997). Detta gäller också de didaktiska frågorna vad, hur och varför, som sägs emanera ur Comenius idéer om didaktik (*reflektionens alfabet*) (Kroksmark, 1994). Av triangeln tre centrala element ligger fokus i den här studien på lärarens behandling av innehållet i undervisningen. Det betyder

att studien har ett lärarperspektiv och att det är lärarens behandling av syften och innehåll i undervisningen som primärt är av intresse. För att besvara detta har två av de didaktiska frågorna – varför och vad använts i analysen: *Varför* som ställer frågan om syftet med undervisningen och *vad*, som handlar om vilket innehåll som väljs. Studien som är konkret och grundläggande använder dessa enkla och basala redskap vid analysen.

Ett annat sätt att tala om det innehåll som läraren förmedlar är *meningserbjudande* (Englund, 1997). Läraren alternativt undervisningen erbjuder eleverna ett innehåll om vilket de skapar (olika?) mening. Vi hör/ser vad läraren säger men detta innehåll kan tolkas och problematiseras. I några fall är det eleverna som genom sitt arbete särskilt i grupperna eller sina redovisningar skapar innehållet i undervisningen. Det innehåll som erbjuds och skapas i undervisningen kan också ses som ett *kunskapsinnehåll* (Englund, 1997). Med det menas att innehållet i en undervisningssituation också utgör (ämnes)kunskaper om något. Innehåll som till exempel har med rättigheter att göra kan därmed också talas om som ett kunskapsinnehåll. Begreppet har särskild betydelse för att kunna diskutera ett innehålls kunskapsmässiga bidrag (jfr Englund, 1997). Undersökningen präglas för övrigt av insikter från den ”språkliga vändningen” (Rorty, 1967) där kunskap betraktas som konstruerad och kontextuell. När termen diskurs eller diskursiv används betyder det helt enkelt att språket ses som konstituerande av världen (jfr Spivak, 1993).

I ett (Nord)uropeiskt perspektiv är didaktiken en mer eller mindre självklar beståndsdel i utbildningssammanhang. Didaktik är lärarprofessionens vetenskap på samma sätt som medicinvetenskapen är det för läkaren (Wickman, 2014). Didaktiken är emellertid mindre självklar eller inte nödvändigtvis alls känd i andra delar av världen. Det har dock under en längre tid förekommit utbyte och kontakter mellan didaktiska forskare och angloamerikanska läroplansteoretiker (exv. Hopmann & Riquarts, 1995; Westbury, 1995; Gudem, 1998, Hopmann, 2007, 2015; Hudson, 2007; Hudson & Meyer, 2011). Några av dessa framhåller till exempel att didaktiken erbjuder teorier och begrepp som bidrar till att undervisnings- och lärandefrågor kan diskuteras eller undersökas på ett mer strukturerat sätt (Westbury, 2000a; Hudson, 2003). Didaktikens bidrag i den här studien är just att den bidrar till att strukturera analysen av syften och innehåll i ett moment med undervisning om rättigheter.

## Metodologi

### Metod

Studien bygger på en längre tids fältarbete i två klass fem, varav en i en mångkulturell förortsskola (600 elever) (S1) och den andra i en kulturellt homogen landsbygdsskola (100 elever) (S2). Förfrågan om att delta i undersökningen skickades ut till 25 skolor i samma kommun, varav endast två svarade att de kunde delta. Dessa två var de som kom att ingå i studien. Undervisningen observerades och dokumenterades genom videoinspelningar eller fältanteckningar (Heikkilä & Sahlström, 2003; Fitzgerald, Hackling & Dawson, 2013). Också semistrukturerade intervjuer med frågeställningar relaterade till de didaktiska frågorna varför och vad gjordes av lärarna (L1 och L2) och av eleverna (E1 och E2). Videoinspelningarna, observationerna samt intervjuerna bildar sammantaget ett material på ca 80 timmar/klass, varav merparten består av fältanteckningar från observationer av den ordinarie pågående undervisningen.

5 timmar/klass av detta material utgörs av ett specifikt *moment* om barns mänskliga rättigheter som lärarna fått i uppgift av forskaren att planera och genomföra:

- Lärarna fick inte några instruktioner om innehåll, arbetsmetoder eller längd på momentet.
- Lärarna fick inga instruktioner om syftet med sådan undervisning.
- Lärarna fick inga anvisningar om ifall undervisningen skulle handla om Mänskliga rättigheter eller Barnkonventionen eller något annat.
- Lärarna var helt fria att planera och genomföra ett moment om barns mänskliga rättigheter utan forskarens inblandning.

Det betyder att när lärarna genomförde momentet om mänskliga rättigheter var de så långt som möjligt opåverkade (av forskaren) om vad ett sådant moment skulle kunna innehålla eller vad syftet skulle kunna vara. Forskaren har endast fört fram en önskan om att läraren ska undervisa om barns mänskliga rättigheter, men för övrigt inte framställt något syfte för sådan undervisning. Detta material som består av videoinspelningar av *undervisning* och *grupparbete* samt *intervjuer av lärarna* är utgångspunkt för analysen i den föreliggande artikeln.

När det gäller den etiska grunden har undersökningen strängt beaktat de etiska riktlinjerna om krav på information, informerat samtycke, konfidentialitet och dataanvändning (Vetenskapsrådet, 2011). Rektorer, lärare och barn och deras vårdnadshavare har muntligen och skriftligen informerats om undersökningens syfte och genomförande, samt om deras rätt att återta ett samtycke eller avsluta deltagande. Samtycket har skett muntligen för rektorer och lärare, skriftligen för båda vårdnadshavarna och också skriftligen för barnen som kryssade för ja/nej på ett informationsblad. Samtliga inblandade har samtyckt till att delta i studien och inte någon har under själva undersökningen valt att avsluta deltagande. Arbetet med filmning, observationer och intervjuer har förlöpt okomplicerat.

### Analys

Analysen har utgått från de didaktiska frågorna *varför* och *vad* och är närmast vad som kan benämnas en tematisk analys (Braun & Clarke, 2006). Det *transkriberade* videomaterialet och intervjuerna har analyserats i fem steg för att identifiera och klargöra mönster och teman i lärarnas meningserbudanden:

- Steg 1: I det första analyssteget har en infärgning (med olika färger) skett av varför- och vad-påståenden. Materialet har lästs igenom upprepade gånger för att identifiera relevanta påståenden.
- Steg 2: I nästa steg har påståenden med liknande mening grupperats i matriser. Detta betyder att påståenden som svarar på frågorna varför och vad har samlats i olika grupperingar.
- Steg 3: I det tredje steget har grupperingarna av påståenden sammanställts och tolkats, varvid syften (varför) och innehåll (vad) har kunnat klargöras.

- Steg 4: Syftena och innehållet granskades sedan noggrant för att finna mönster och teman samt kvalitativa likheter och skillnader. Jämförelser har gjorts mellan klasserna.
- Steg 5: Till sist har kvalitativt olika teman kunnat klargöras och benämnas. Dessa teman är beskrivningar av syften och innehåll i undervisningen och utgör undersökningens resultat. För att precisera kunskapsformer i syftet och innehållet har begreppen kognitivt, socialt, etiskt och emotionellt använts (jfr Lindström & Pennlert, 2013).

## Resultat – undervisningens syfte och innehåll

Undervisningsmetoderna som användes i det observerade momentet har varit såväl förmedlande och undersökande som interaktiva. Särskilt har undervisningen kännetecknats av interaktion mellan lärare och elever eller mellan eleverna. Vid varje lärargenomgång har olika hemsidor använts som på något sätt behandlar barns mänskliga rättigheter, men inga läroböcker har använts. Hälften av momentet har genomförts som grupparbete. I det följande kommer jag nu att presentera först syftena till varför lärarna menar att de ska undervisa barn i mänskliga rättigheter. Efter det beskriver jag de dominerande innehållsteman.

### Syftet med undervisningen

I intervjuerna med lärarna framkommer olika syften till varför eleverna ska lära sig om mänskliga rättigheter. I undervisningen får syftet delvis andra dominerande uttryck. Jag beskriver först planeringstankarna och sedan de syften som utvecklas i undervisningen.

Lärare 1 har en sonderande hållning i planeringen och betonar fyra syften:

- *Barnens behov* (etiskt syfte): L1 betonar att elevernas behov ska styra upplägget av momentet med mänskliga rättigheter: ”jag försöker tänka vad vår klass behöver i det här”(L1). Läraren är dock osäker på elevernas kunnande: ”vad är mänskliga rättigheter, det är så svårt att sätta, man vet ju vad det är, men hur mycket kan vi om det”(L1).
- *Information* (kognitivt syfte): Eleverna ska informera sig om vad mänskliga rättigheter är: ”jag vill inte säga för mycket, jag vill se vad det landar i”(L1).
- *Känslor* (emotionellt syfte): Elevernas förmågor ska ”väckas”, de ska uppleva något genom arbetet och de ska bearbeta området och uttrycka känslor: ”egentligen blir det ju för mig en djupare sak, för jag blir ju så känslomässigt engagerad i klassen, i dem, för jag vill ju väcka, vi får se vad deras förmåga är att ta sig till detta, att kunna hantera det här momentet”(L1).
- *Interaktion* (socialt syfte): De ska lära sig om mänskliga rättigheter för att utveckla sociala förmågor: ”de ska lära sig i första hand att samarbeta och diskutera, träna turtagning och socialisera med varandra”(L1).

Lärare 2 har delvis andra tankar vid planeringen:

- *Olika livsvillkor* (kognitivt, etiskt och socialt syfte): Eleverna ska förstå att mänskliga rättigheter har att göra med barns och människors olika livsvillkor över

världen: ”just visa på exempel hur det är att växa upp här och hur det är att växa upp i andra länder, det tror jag är utgångspunkten”.

- *Information* (kognitivt syfte): Eleverna måste kunna begreppsliggöra området. ”Eleverna måste kunna sätta begrepp och allting också” (L2).
- *Alla har lika värde* (etiskt, socialt syfte): Det viktigaste är att lära sig att alla har lika värde: ”Ja det är det som är det centrala, vi pratar om olika livsvillkor och lika värde man kan ju, vi är inte så olika som vi tror att vi är” (L2).
- *Egna åsikter* (etiskt syfte): Eleverna ska lära sig att bilda sig en egen uppfattning och kunna stå upp för sin åsikt ”det fria tänket är viktigt, skapa oss en egen uppfattning, det tycker jag är jätteviktigt” (L2).

Undervisningen utvecklas sedan i båda klasserna till att domineras av ett övergripande syfte som handlar om att barnen ska lära sig att *respektera andra och vara goda medmänniskor*. När momentet med barns mänskliga rättigheter påbörjas knyts det till tidigare arbete med mobbning och kränkningar. Särskilt betonas det av lärare 1: ”[...] det här ska växa, det här ska bli större än att handla om kränkningar och mobbning för det är en liten del av våra mänskliga rättigheter [...] (L1).” Lärare 2 lyfter fram att ”hatet” måste minska med vilket menas att kränkningar på alla nivåer, från samhälls- till individnivå, måste få ett slut. I syftet att respektera andra och vara goda medmänniskor betonas *alla människors lika värde*, men med delvis olika inriktning i skolorna. L1 menar att det gäller att förstå och kunna bemöta alla människor oavsett bakgrund. För att kunna göra det behövs kunskap om mänskliga rättigheter samt egna erfarenheter som man kan tillägna sig genom att samarbeta och till exempel ”prata med andra” eller ”dela[t] erfarenheter” (L1). Skola 2 närmar sig människors lika värde genom att lära sig om barns olika livsvillkor här men framförallt i världen. Genom att förstå hur andra lever kan barnen få insikt i hur andra har det och ska bemötas.

Sammantaget har syftena i skola 1 både kognitiva, etiska, emotionella och sociala dimensioner, men särskilt understryks etiska och sociala motiv. Även i skola 2 finns kognitiva syften men också där finns starka etiska och sociala motiv. Det betyder att syftet med undervisning om barns mänskliga rättigheter i större grad är *etiskt* och *socialt* än kognitivt: Det gäller att kunna förhålla sig bra till andra människor. Genom att skaffa sig kunskaper om rättigheterna kan barnen lära sig handla eftertänksamt och klokt. Det överordnade syftet är inte primärt att ha kunskaper om rättigheterna i sig utan att kunna *handla* med utgångspunkt i rättigheterna.

### Innehållet i undervisningen

Det som delvis avgör vilka rättigheter som lyfts fram och vilket innehåll som behandlas i undervisningen är, trots de explicita syftena, de hemsidor som används. Även samhällssituationen, särskilt händelser som rör utsatta människor såsom invandrare, flyktingar eller barn/människor i krigshärjade länder eller utvecklingsländer, har påverkat innehållsvalet. Följande dominerande innehållsliga teman har identifierats i det genomförda undervisningsmomentet: 1) *Rättigheter*, 2) *värdegrund och demokrati*, 3) *diskriminering – mobbning och kränkningar*, 4) *skydd och stöd – människors olika livsvillkor*.



### 1) Rättigheter

När rättigheterna berörs i undervisningen omnämns de som *barns rättigheter*, *barns mänskliga rättigheter*, eller *mänskliga rättigheter* beroende på vilken kontext de behandlas i eller vilken hemsida som används. Rättighetstermen utnyttjas dock inte i någon större utsträckning. Båda skolorna refererar särskilt till Konventionen om barnets rättigheter, men det förekommer också att FN:s Deklaration om mänskliga rättigheter nämns. Varken L1 eller L2 använder traditionella läromedel såsom läroböcker utan uteslutande material och information från olika hemsidor. Inte någon av lärarna använder samma hemsida. L1 har använt material från Amnesty, Skolverket, TV4, Kamratposten, UNICEF och BRIS. L2 har hämtat material från Levande historia, Clownen utan gränser och Rädda barnen (Livets lotteri). Följande exempel visar också att valet av hemsida har betydelse för innehållet: Uppkomsten av rättigheterna förklaras av lärare 1 med 1700-talets rasism och kolonialism och behovet av rättigheter (anonym källa): ”[m]änniskan ska ha rätt till att vara människa, och ha rättigheter”(L1). Lärare 2 förklarar uppkomsten med utgångspunkt i andra världskriget och Hitlers fasansfulla handlingar (Levande historia). Här fokuseras FN:s uppdrag att skapa universella levnadsregler med utgångspunkt i olika religioner och kulturer. Båda lärarna tar upp samhällseliga villkor som orsak till uppkomsten av rättigheterna, men de väljer olika berättelser för att förklara hur det hela började. (Nämnda rättigheter på hemsidorna visas i en översikt i appendix.)

Rättigheter fokuseras specifikt i grupparbetet, där uppgiften har varit att arbeta med rättigheterna. Eleverna i skola 1 behandlar de artiklar ur Barnkonventionen (UN, 1989) som läraren valt ut: *Liv och utveckling* (Artikel 6). *Ursprung, identitet* (Artikel 7, 8). *Delta i beslutsfattande som gäller dem själva* (Artikel 12). *Åsiktsfrihet, religionsfrihet, föreningsfrihet* (Artikel 13, 14, 15). *Hälsa och sjukvård* (Artikel 24). I skola 2 är eleverna fria att själva välja rättighetsinnehåll för grupparbetet. En grupp arbetar utifrån principen *barnets bästa* (barns utveckling och rättigheter), en annan tar upp *flickors rättigheter* och den tredje gruppen gör en faktaredovisning om *barns rättigheter*. Det intressanta är att trots spännvidden av ingångar gestaltar barnen i båda skolorna rättigheterna i sina redovisningar som ett brott mot rättigheterna. De visar till exempel hur barn förvägras att träffa en förälder, hur en flicka nekas att delta i två pojkars bollspel, hur barn blir förbigångna av sin lärare, eller hur en pojke från Nigeria mobbas. Bara i ett fall gör de en positiv tolkning och det gäller rätten till ett namn (Abdullah Karlsson). Uttolkning av rättigheterna är med andra ord i stort sett alltid negativ. Även om rättigheter nämns i de olika genomgångarna (och i filmerna/programmen) samt i grupparbetena innebär inte detta nödvändigtvis att de utgör ett kognitivt kunskapsinnehåll (jfr Englund, 1997), utan de används mest som utgångspunkt för diskussion. Rättigheterna, ofta *negativt uttolkade*, blir därmed något man arbetar runt, men sällan gör till föremål för lärande.

### 2) Värdegrund och demokrati

Arbetet med barns mänskliga rättigheter behandlas inte som ett isolerat tema utan kopplas till skolans värdegrundsarbete och dess uppdrag att förmedla och förankra mänskliga rättigheter. L1 fastslår att mänskliga rättigheter handlar om ”vår värdighet, vår värdegrund” och ”vår människosyn och våra värderingar”. För L1 utgör värdegrunden och demokrati ramverk för mänskliga rättigheter, där demokrati betyder att ”alla har rätt att bestämma”(L1). L1 refererar i undervisningen till en Skolverkstext (Skolverket, 2015) som tar upp demokrati och mänskliga rättigheter i läroplanerna. I denna diskuteras värdegrunden och demokrati men inte mänskliga rättigheter primärt. Förhållandet mellan demokrati och mänskliga rättigheter

utreds heller inte, utan mänskliga rättigheter förutsätts vara en del av det större temat värdegrund och demokrati. Detta innebär att rättigheterna inte är ett isolerat tema, om de ens nämns, utan de utgör en del av det större innehållsliga temat värdegrund och demokrati (jfr exv. Falkemark, 2016; Tännsjö, 2016).

Demokratitemat förstärks vidare genom den demokratimodell som används i undervisningen. L2 säger till exempel: ”Vi har ju elevråd och klassråd. Vi sitter ju och pratar om olika ämnen. Är det nått som händer på rasten, så pratar vi om det.” Det mesta som har att göra med respekten för andra, om medbestämmande och delat ansvar relateras inte i första hand till rättigheter utan till demokrati. Lärare 2 understryker också betydelsen av att ha en egen åsikt. Det är viktigt att finna sin egen åsikt och inte bara utgå från vad föräldrar och lärare säger.

[...] sen är det bra om barnen förstår helheten och börjar inse vad som händer här, just den källkritiken, att inte alltid köpa det medierna säger, att inte alltid köpa det jag säger, eller det mamma och pappa säger, det fria tänket är viktigt, skapa oss en egen uppfattning, det tycker jag är jätteviktigt (L2).

Genom hela momentet med rättigheter uppmuntras barnen av båda lärarna att ha åsikter och att uttrycka dem. För att kunna vara med och ”bestämma” som del i ett demokratiskt förhållningssätt måste barnen ha åsikter och att kunna göra ställningstaganden.

### 3) Diskriminering – mobbning och kränkningar

Syftet att lära sig respektera andra och att vara goda medmänniskor behandlas så gott som alltid som en fråga om mobbning och kränkningar. Speciellt skola 1 har fokus på ett sådant innehållstema. När momentet med barns mänskliga rättigheter inleds anknyts det i skola 1 till ett tidigare arbete om mobbning och kränkningar. Det som vidtar är dock snarlikt ett tidigare mobbingtema, men det relateras nu till den pågående flyktingsituationen och invandringen. Tonvikten ligger på *förtryck* och *kränkning av rättigheterna* med utgångspunkt i kulturellt ursprung och identitet. Barnen konstaterar till exempel i en diskussion om president Trumps valkampanj att han bryter mot de mänskliga rättigheterna. De betonar att ”han är rasistisk” och att ”man skulle känna sig utstött om man var muslim”.

Man har rätt att säga vad man vill bara man inte kränker nån. Han säger ju det han tycker, men han kränker ju andra. Han säger ju det på ett sänt sätt som folk blir ledsna av [...]. Hur kan man vilja rösta på någon, som kränker någon annan (E1).

I ett annat exempel uttrycks avsky för IS behandling av människor: De ”vill tvinga folk att tänka och tycka som dem” (L1). Och i ytterligare ett exempel diskuteras frågan om man sorterar människor efter religion vid en gränskontroll. Genom de olika exemplen erbjuds barnen kunskaper om hur diskriminering och förtryck har gått eller går till, men kränkningarna är särskilt kopplade till kulturella rättigheter/frågeställningar.

I skola 2 hänvisar L2 till att alla är lika mycket värda, vilket läraren betonar är en del av de mänskliga rättigheterna. Ingen ska bli mobbad eller orättvist behandlad. ”Vi pratade om att man inte ska bli mobbad även om man kommer från ett annat land.” Det gäller att ”Stoppa hatet”. Ett sådant synsätt, att vissa betraktas som mindre värda, måste förändras. ”Det är vi som skapar detta, eller hur? Det går inte att som enskild individ lösa detta. Du kan inte lösa fred på jorden”(L2). I jämförelse med L1 använder L2 inte i första hand frågor om invandring och flyktingar för att exemplifiera kränkningens problematik, däremot är detta

centralt för L2 när det gäller att exemplifiera människors livsvillkor samt behov av skydd och stöd. Skyddstemat återkommer jag till under punkt 4.

Sammantaget innebär detta att det mer eller mindre ospecifika ”mobbing och kränkningar” får stå för allt det som på något sätt (på alla nivåer) handlar om konflikter eller våld (”stoppa hatet”) mellan människor eller stater/länder (jfr älska varandra – fred), men i någon mening alltid har med mänskliga rättigheter eller *kränkningar av mänskliga rättigheter* att göra; dock utan att nödvändigtvis alltid benämnas i rättighetstermer (jfr Edling, 2017).

#### 4) Stöd och skydd – människors olika livsvillkor

Det fjärde och sista innehållstemat handlar om att stoppa ”hat” och kränkningar av rättigheter på alla nivåer genom att få förståelse för barns/människors olika livsvillkor, lika värde och rätt till liv och utveckling. Detta inrymmer alla delar av Konventionen om barnets rättigheter men särskilt barns behov av stöd och skydd. Dock nämns aldrig kopplingen till rättigheter. Speciellt skola 2 har arbetat mycket runt flyktingars livsvillkor över världen eller människors olika livsvillkor i krigsdrabbade länder eller utvecklingsländer. Förutom att ta del av livssituationen i sig handlar temat, till skillnad mot föregående tema som också fokuserade flyktingar och invandring men särskilt brott mot de kulturella rättigheterna, om hur de rika länderna ska hjälpa de fattiga: ”så de också kan ha bra villkor” eftersom ”alla är lika värda” (E2).

Följande tre exempel på innehåll, som har med livsvillkor samt stöd och skydd i andra länder att göra, samt ett fjärde exempel som handlar om psykiska livsvillkor, tydliggör hur ett sätt att tänka om stöd och skydd kan ta form i undervisningen. De tre första exemplen kommer från skola 2 och det fjärde från skola 1. Det första (en filmsekvens) visar hur clownen utan gränser underhåller stora barngrupper i krigshärjade områden. Barnen ser glada ut och klappar händerna och idén är att ”genom skrattet ska de komma över tankarna om krig samt ersätta dessa med tankar om skratt, hopp och drömmar”. Det andra är en klassrumsdiskussion om vad Sverige kan göra åt flyktingsituationen 2015–2016. De flesta barnen vill ta hand om och ge flyktingarna stöd: ”Vi ska låta dem få bo i vårt land, få mat och någonstans att bo” (E2), men enstaka tycker att det är problematiskt: ”Till slut finns det fler såna än svenskar” (E2). Det tredje exemplet är TV-spelet Livets lotteri (Rädda barnen), som synliggör barns livsvillkor i världen utifrån omständigheter som *krig, flykt, fattigdom, undernäring, ingen bostad, ingen skolgång*, men även *barnarbete* och *barnaga*. Dessa villkor ställs i relation till svenska förhållanden, som man menar är bättre med bättre livsvillkor och fler uppfyllda rättigheter. Lärare 2 betonar dock att det gäller att ”påverka samhället till det bättre” (L2), så ”de andra” även får lika bra livsvillkor som ”vi” har.

Det fjärde och sista exemplet (som är från skola 1) handlar om barns olika psykiska livsvillkor (material från Kamratposten) och behov av stöd och skydd. Materialet har fokus på svårigheter som psykiskt sjuka föräldrar, sexuellt ofredande, mobbing etcetera och vad skolan och samhället kan göra för att hjälpa barnen. ”Det är er rättighet som barn att vi vuxna ska se efter er här på skolan” (L1). ”[...] vi som pedagoger, skola och verksamhet måste jobba med detta [...] och ni tillsammans med oss” (L1). Lärare 1 pekar på *relationen* mellan de vuxna och barnen samt betonar även elevhälsans arbete och barnens rätt att få stöd. Det är inte bara de vuxna som ska agera utan även barnens roll lyfts fram.

Samtliga exempel under punkt 4 visar på barns olika *dåliga* livsvillkor och behov av skydd. De visar också på att livsvillkoren betraktas som bättre här i Sverige, men också skulle

kunna vara bättre för ”de andra” om de får stöd och skydd (från oss): Solidaritet ska utvecklas med svaga och drabbade, särskilt de i andra länder eller de som kommer hit. Synsättet är att ”de andra” har det svårt och ”vi” i väst ska hjälpa dem. När det gäller de psykiska livsvillkoren är det intressant att notera det relationella draget hos L1: Det är inte bara barnen som ska få stöd från de vuxna. Även barnen ses som kapabla att själva delta i den processen (jfr James, Jenks & Prout, 1998; James & James 2004).

## Diskussion och slutsatser

### Sammanfattning

Den här didaktiska studien har syftat till att klargöra syften och innehåll i ett moment med undervisning om barns mänskliga rättigheter i två klass fem. Sammanfattningsvis visar studien att momentet syftar till att barn ska lära sig att respektera andra och bli goda medmänniskor. Etiska och sociala syften betonas och intresset är främst att omsätta rättighetskunskaperna i praktisk handling. Avgörande för vilka rättigheter och vilket innehåll som sedantas upp i undervisningen styrs till större delen av lärarens och elevernas val av hemsidor, lärarens (L1) utvalda artiklar till grupparbetet, men även av den samhälleliga situationen med betoning på flyktingars och invandrares livsvillkor. När det gäller rättigheterna lyfts Konventionen om barnets rättigheter (1989) och dess grundprinciper fram före Deklarationen om mänskliga rättigheter (UN, 1966a, 1966b). Det finns för övrigt inte någon konsekvent användning av rättighetsterminologin utan beroende på situation eller hemsida används begrepp som barns rättigheter, barns mänskliga rättigheter, eller mänskliga rättigheter.

Innehållet i undervisningen domineras av fyra identifierade teman: Rättigheter, värdgrund och demokrati, diskriminering – mobbning och kränkning, samt stöd och skydd – människors livsvillkor. Särskilt behandlas kränkningar av rättigheterna samt barns behov av stöd och skydd. Detta innebär att uttolkningen av rättigheterna i stort sett alltid är negativ. Hela undervisningsmomentet är för övrigt förankrat i en kulturell diskurs som har med människors lika värde i en globaliserad värld att göra. Fyra centrala slutsatser kan dras av studien som jag nu tänkte diskutera vidare: i) Rättigheterna är kognitivt svaga, ii) medievalet styr innehållet om rättigheter, iii) rättigheter är främst för ”de andra” och iv) rättighetsundervisningen behöver utvecklas.

### Slutsatser

i) *Rättigheterna är kognitivt svaga*: I större delen av momentet omnämns inte rättigheter utan de utgör en ospecifik del av innehållet (eller är helt osynliga) för att motivera etiska och sociala ställningstaganden. Rättigheterna är heller inte ett innehåll som barnen ska lära sig eller ha kunskaper om. Eleverna arbetar med ett innehåll som ospecifikt har med rättigheter att göra, men det utvecklas inte vidare utan betraktas som ett etiskt och socialt redskap i diskussionerna. Detta innebär att rättigheterna har svag ställning som kunskapsinnehåll, vilket betyder att det saknas såväl uttalade mål som preciserat innehåll vad gäller kunskaper om rättigheter. Kunskapsmålen är särskilt i skola 2 inte definierade. I skola 1 har barnen de specifika artiklarna från barnkonventionen att utgå ifrån, vilket tydligare definierar kunskapsmålen. Det finns vidare inte någon klar bild av att ”nu har vi lärt oss det här om rättigheter”. Det mesta eleverna presterar är ”bra”. Denna svårighet behöver nödvändigtvis inte handla om undervisning av rättigheterna i sig utan om den pedagogik som används generellt. Gert Biesta

(2013) har beskrivit den konstruktivistiska pedagogiken där lärandet lyfts fram före undervisningen. Konsekvenserna av en sådan pedagogik, menar han, blir att barn inte nödvändigtvis vet vad de ska lära sig. Det är istället processerna, hur man gör eller gestaltar ett ospecifikt innehåll som är centralt. Det är också just detta som syns i studien. Barnen arbetar med ett innehåll, som de utifrån de olika genomgångarna till större delen själva definierar. Eftersom syftet handlar om att behandla människor bra och arbetssättet har fokus på samarbete uppfyller dock det rådande arbetssättet, som handlar om samverkan och att kunna interagera med andra, syftet med rättighetsundervisningen. Mänskliga rättigheter blir därmed ett medel för att utveckla den sociala interaktionen.

ii) *Medievalet styr innehållet om rättigheter*. Studien har visat att valet av hemsida styr vilket rättighetsinnehåll som lyfts fram. Studien har också visat att det i de två klasserna finns begränsad insikt om betydelsen av medvetna didaktiska val i undervisningen (jfr Uljens, 1997; Hudson & Meyer, 2011). Detta blir till exempel tydligt vid valet av Amnestys film om mänskliga rättigheter som visar flyktingens perspektiv på rättigheter vilket i det här fallet handlar om de frihetliga rättigheterna. Med en annan hemsida som utgångspunkt hade andra rättigheter presenterats. Utan en kritisk analys vid urvalet av material och innehåll blir undervisningen oprecis och oklar och kan helt enkelt komma att handla om vad som för tillfället faller sig mest lämpligt. Att ställa didaktiska frågor om syfte och innehåll är således av stor betydelse. Förutom att det ställer krav på lärarnas kritiska förmåga innebär detta också en urvalsparadox: Läraren väljer hemsida efter intresse, möjligen syfte, men med en okritisk inställning kommer eleverna helt enkelt att erbjudas det innehåll som finns representerat på hemsidan. Mediernas roll är hur kritiskt/okritiskt urvalet än är gjort betydande i upplägget av momentet. Denna brist på medvetenhet om vikten av val gäller även begrepp. Studien visar att mänskliga rättigheter, barns rättigheter eller barns mänskliga rättigheter används parallellt beroende på situation eller hemsida. Allt detta tillsammans skulle även kunna tolkas som en brist på kunskaper om rättigheter.

iii) *Rättigheter är främst för ”de andra”*: Den dagsaktuella samhällseliga situationen är central i undervisningen. Båda skolorna behandlar flyktingar och invandring för att diskutera rättigheterna. I första hand berör rättighetsfrågan inte de närmaste utan handlar om människor längre bort. Det finns dock ett större intresse för dem som har det svårt eller för dem som behöver skydd särskilt i skola 2. Rättigheter är något andra har eller saknar. När det gäller ”oss själva” förutsätts det att vi redan har våra rättigheter tillgodosedda. Detta innebär att rättigheter särskilt kommer att behandlas som en fråga om *ansakenad av rättigheter*. Detta skulle också delvis kunna svara på frågan om varför undervisningen har haft det fokus den har haft: Rättigheter det är något för dem som inte får dem tillgodosedda. ”Vi” förutsätts redan ha dem och tar dem därför för givna. Därför blir också livsvillkoren över världen viktigare att behandla än det som sker här. I relation till Krastevs (2018) beskrivning av migrationen och dess problematik, som jag refererade till inledningsvis, blir ett sådant undervisningsinnehåll naturligtvis av värde. Det gäller likväl att solidariteten inte övergår i paternalism. En stor del av det erbjudna innehållet visar dock på paternalistiska förhållningssätt, som kan knytas till en kulturell diskurs som varit synlig i skolan sedan 1980-talet (jfr Brantefors 2011, 2015; se även Ljunggren 2011). Särskilt betonas hur ”de andra som har problem” ska hjälpas och stödjas av ”oss” eller inte stödjas alls som i de främlingsfientliga uttalandena (jfr Edling, 2017). Problemet är att undervisningen, hur solidarisk den än är, kan bidra till ”andrafiering”. I konstruktionen av det som är svenskt kommer rättighetsundervisningen att kunna leda till

ett vi och dem-perspektiv, trots lärarnas betoning av att det inte ska förekomma några vi och dem. En orsak till den ökade ”andrafieringen” skulle då kunna vara läroplanens mål ”att stödja de som är svaga och utsatta” (Lgr11). Men frågan är hur människor kan stödjas utan att denna solidaritet övergår i paternalism.

För övrigt visar det sig vid en jämförelse mellan skolorna att de olika kontexterna har betydelse för innehållet. I den mångkulturella skola 1 belyses inte barns livsvillkor i andra delar av världen i samma omfattning som i den monokulturella skola 2. Detta kan antas beror på att världen redan finns representerad bland barnen själva (skola 1).

iv) *Rättighetsundervisningen behöver utvecklas*: Internationella översikter om undervisning och lärande av barns mänskliga rättigheter (Brantefors & Quennerstedt, 2016) visar på skillnader i undervisningen. De skandinaviska länderna har stort fokus på demokrati i relation till rättigheter vilket inte förekommer i samma utsträckning internationellt. Där är undervisningen mer specifikt inriktad på rättigheterna och det är i större grad möjligt att tala om rättighetsundervisning, rättighetspedagogik, HRE (Human Rights Education), etcetera. I Sverige är det istället värdegrunden och demokratin som betonas och rättighetsundervisningen har här visat sig bli en del av eller helt enkelt ersättas av undervisning om värdegrunden. Därmed utvecklas inte i första hand ett preciserat rättighetsinnehåll i undervisningen utan istället ett innehåll som är underordnat demokratiska förhållningssätt och som oprecist handlar om rättigheter.

I den tidigare presenterade studien om undervisningstraditioner (Brantefors & Thelander, 2017) beskrevs fyra undervisnings- och lärandetraditioner inom rättighetsundervisningen, var och en med olika syfte såsom *deltagande*, *bemyndigande*, *medvetenhet* eller *respekt för rättigheter*. I jämförelse med dessa fyra traditioner finns tydliga skillnader i relation till den här studien. Syftena (i denna studie) motsvarar inte någon av dessa traditioner utan syftar på ett innehåll som har med *demokratisk fostran* göra. Rättigheterna är en del av demokratisk fostran, vilket inte är särskilt förvånande. I flera olika sammanhang har kontextens betydelse uppmärksammas. Vad detta resultat också visar är betydelsen av att se och förstå undervisningen utifrån kontexten, vilken i det här fallet utgörs av den svenska skolan och dess utbildningstraditioner.

Den här studiens centrala slutsats är att rättighetsundervisningen i två svenska klasser fem är sammankopplad med demokratiska och värdegrundförankrade frågeställningar. Innehållet handlar till stor del om hur människor ska vara mot varandra snarare än att eleverna lär sig om rättigheter och stärks som rättighetsbärare. Den fråga som avslutningsvis kan ställas är om det ens skulle vara möjligt att inom ramen för en svensk utbildningstradition med demokratiska förhållningssätt i fokus kunna utveckla undervisningen om rättigheter till att vara något annat än just det (demokratisk fostran).

## Om författaren

*Lotta Brantefors* är universitetslektor i didaktik på Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet, Box 2136, 750 02 Uppsala, Sverige. E-post [lotta.brantefors@edu.uu.se](mailto:lotta.brantefors@edu.uu.se). Hennes forskningsintressen inkluderar didaktik, läroplansteori, pragmatism och frågor om mångfald. I sin nuvarande pågående forskning undersöker Lotta hur barn och unga människor lär sig om mänskliga rättigheter i pågående undervisnings- och lärandepraktik.

## Appendix

Hemsida	Konventionen om barnets rättigheter	Deklarationen om mänskliga rättigheter
Amnesty (S1)		Åsiktsfrihet. Religionsfrihet. Älska vem man vill oavsett kön. Rätt att gå i skolan. Någonstans att bo. Rätt att fly till ett annat land om man förföljs.
BRIS/UNICEF (S1) Grupparbete	Liv och utveckling (6). Ursprung, identitet (7, 8). Delta i beslutsfattande som gäller dem själva (12). Åsiktsfrihet, religionsfrihet, föreningsfrihet (13, 14, 15). Hälsa och sjukvård (24).	
Anonym källa (S1)	Barnkonventionens samtliga artiklar.	
Levande historia (S2)		Alla människor är lika mycket värda; det ska inte spela någon roll om du är flicka eller pojke, tillhör en viss folkgrupp. Våga säga vad du tycker. Alla människor har rätt att leva, vara fria och känna sig trygga. Du har rätt att gå i skolan, äta dig mätt och ha någonstans att bo. Alla har rätt att tycka och säga vad de vill och får tycka om vem de vill.
Clowner utan gränser (S2)	Alla barn 1. är lika mycket värda och har samma rättigheter. 2. har rätt att leka, vila och ha en fritid t ex spela fotboll eller cykla. 3. har rätt att vara precis som de är: Prata sitt eget språk, tro på vad de vill och heta det de heter. 4. har rätt att gå i skolan och lära sig saker. 5. ska inte behöva skiljas från sina föräldrar mot sin vilja. 6. som flyr från sitt hemland har rätt att få skydd och hjälp.	
Anonym källa (S2)	Grundprinciperna 1. Alla barn har samma rättigheter och samma värde och ingen får diskrimineras. 2. Barnets bästa ska alltid komma i främsta rummet. 3. Varje barn har rätt att överleva och utvecklas. 4. Barnet har rätt att uttrycka sin mening om alla frågor som berör det.	

Appendix: Rättigheter nämnda på hemsidorna.

## REFERENSER

- Akengin, H. (2008). A comparative study on children's perceptions of the child rights in the Turkish community of Turkey and Northern Cyprus. *Education*, 129(2), 224–234.
- Alderson, P. (2016). International human rights, citizenship education and critical realism. *London Review of Education*, 14 (3), 1–12.
- Armstrong, V. (2011). Child philanthropy: Empowering young children to make a difference. *Canadian Children*, 36(2), 43–48.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, 391–406.
- Batur Musaoglu, E. & Haktanir, G. (2012). Investigation of MONE preschool program for 36-72 months old children (2006) According to Children's Rights. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12, 3285–3305.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Brantefors, L. (2011). Between culture and cultural heritage: Curriculum historical preconditions as constitutive for cultural relations – the Swedish case. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(2), 301–322.
- Brantefors, L. (2015). *Kulturell fostran. En didaktisk studie av talet om kulturella relationer i texter om skola och utbildning*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Brantefors, L. & Quennerstedt, A. (2016). Teaching and learning children's human rights. A research synthesis. *Cogent Education*, 3.
- Brantefors, L. & Thelander, N. (2017). Teaching and learning traditions in children's human rights: Curriculum emphases in theory and practice. *International Journal of Children's Rights*, 25 (2017), 456–471.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. Available from: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
- Covell, K., Howe, R. B., McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13, 117–132.
- Eckmann, M. (2010). Exploring the relevance of holocaust education for human rights education. *Quarterly Review of Comparative Education*, 40(1), 7–16.
- Edling, S. (2017). *Demokratidilemman i läraruppdraget – att arbeta för lika villkor*. Stockholm: Liber AB.
- Emerson, L. & Lloyd, K. (2017). Measuring Children's Experience of Their Right to Participate in School and Community: A Rights-Based Approach. *Children & Society*, 31(2), 120–133.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Falkemark, G. (2016). Den ofrånkomliga värdegrunden. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 74–78.
- Fitzgerald, A., Hackling, M. & Dawson, V. (2013). Through the viewfinder: Reflecting on the collection and analysis of classroom video data. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 52–64.
- Frantzi, K. K. (2004). Human rights education: The United Nations endeavour and the importance of childhood and intelligent sympathy. *International Education Journal*, 5(1), 1–8.



- Giamminuti, S. & See, D. (2017). Early Childhood Educators' perspectives on Children's Rights: The Relationship between Images of Childhood and Pedagogical Practice. *The international Journal of Children's Rights*, 25(1), 24–49.
- Gundem, B. B. (1998). *Understanding European didactics: an overview: didactics (Didaktik, didaktik(k), didactique)*. Oslo: Institute for educational research, Oslo University.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeiske didaktikk: tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforl.
- Heikkilä, M. & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 24–41.
- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I M. Uljens, (red.) *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, 198–214. Lund: Studentlitteratur.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124.
- Hopmann, S. (2015): 'Didaktik meets Curriculum' revisited: historical encounters, systematic experience, empirical limits. I D. Pettersson, T. S. Prøitz, H. Roman, & W. Wermke, (red.) *Curriculum vs. Didaktik revisited. Towards a transnational curriculum theory*, 14–22. Special Issue to Nordic Journal of Studies on Educational Policy, NordSTEP. CoAction Publishing. Uppsala: Uppsala university.
- Hopmann, S. & Riquarts, K. (red.) (1995). *Didaktik and/ or curriculum – an international dialogue*. Kiel: Universität-Karl-Albrechts, IPN.
- Howe, R. B., & Covell, K. (2010). Miseducating children about their rights. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(2), 91–102.
- Hudson, B. (2003). Approaching educational research from the tradition of critical-constructive Didaktik. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(2), 173–187.
- Hudson, B. (2007). Comparing different traditions of teaching and learning: What can we learn about teaching and learning? *European Educational Research Journal*, 6(2), 147–160.
- Hudson, B. & Meyer, M. A. (red.) (2011). *Beyond fragmentation: didactics, learning and teaching in Europe*. Opladen: Budrich, Barbara.
- I'Anson, J. & Allan, J. (2006). Children's rights in practice: a study of change within a primary school. *International Journal of Children's Spirituality*, 11(2), 265–279.
- James, A. & James, A. L. (2004). *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Johansson, E. (2005). Children's integrity – a marginalised right. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 109–124.
- Karaman-Kepeneci, Y. (2010). An analysis on children's rights in stories recommended for children in Turkey. *Journal of Peace Education*, 7(1), 65–83.
- Klette, K. (2007). Trends in research on teaching and learning in schools: Didactics meets classroom studies. *European Educational Research Journal*, 6(2), 147–160.
- Krastev, I. (2018). *Efter Europa*. Göteborg: Daidalos.
- Kroksmark, T. (1994). *Didaktiska strövtåg: didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos.
- Lindström, G. & Pennlert, L-Å. (2013). *Undervisning i teori och praktik: en introduktion i didaktik*. 5. uppl. Umeå: Fundo Förlag.
- Ljunggren, C. (2011). Utbildning – mellan individ nation och samhälle. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 20 (3), 7–28.

- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* (2011). Stockholm: Skolverket.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994.* (1994). Stockholm: Skolverket.
- McEvoy, L. & Lundy, L. (2007). E-consultation with pupils: A rights-based approach to the integration of citizenship education and ICT. *Technology, Pedagogy and Education*, 16(3), 305–319.
- Mitchell, R. C. (2010). Who's afraid now? Reconstructing Canadian citizenship education through transdisciplinarity. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 32, 37–65.
- Nieto, J. & Pang, V. O. (2005). Abuses of Children's Rights: Implications and teaching Strategies for Educators. *Radical pedagogy*, 7(2). <http://ub.uu.se.ezproxy.its.uu.se/>.
- Osler, A. (2013). Bringing human rights back home: learning from "Superman" and addressing political issues at school. *The Social Studies*, 104, 67–76.
- Osler, A. & Starkey, H. (2018). Extending the Theory and Practice of Education for Cosmopolitan Citizenship. *Educational Review*, 70(1), 31–40.
- Parker, W. (2018). Human Rights Education's Curriculum Problem. *Human Rights Education Review*, 1(1), 5–24.
- Phillips, L. (2016). Human rights for children and young people in Australian curricula. *Curriculum Perspectives*, 36(2), 1–14.
- Quennerstedt, A. (2011). The construction of children's rights in education – a research synthesis. *International Journal of Children's Rights*, 19 (2011), 661–678.
- Quennerstedt, A. et al (2014). *Education as a greenhouse for children's and young people's human rights: Projektansökan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Quennerstedt, A. (2015). Education and children's rights. I W. Vandenhoe, E. Desmet, D. Reynaert & S. Lembrechts (red.). *The Routledge international handbook of children's rights studies*, 201–215. Oxon/New York: Routledge.
- Regeringskansliet (2017). *Mänskliga rättigheter*. <http://www.manskligarattigheter.se/>
- Roberts, D. (1982). Developing the concept of "curriculum emphases" in science education. *Science Education*, 62(2), 243–260.
- Robinson, C. (2017). Translating human rights principles into classroom practices: inequities in educating about human rights. *The Curriculum Journal*, 28(1), 123–136.
- Rorty, R. (1967). *The linguistic turn: recent essays in philosophical method*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sandberg, A. & Ärlemalm-Hagsér, E. (2011). Play and learning with fundamental values in focus. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 44–50.
- Skolverket (2015). *Värdegrund i förskola och skola*. <http://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund>
- Smith, A. B. (2007). Children and young people's participation rights in education. *International Journal of Children's Rights*, 15(1), 147–164.
- Spivak, G.C. (1993). *Outside in the teaching machine*. London: Routledge.
- Sverige (2016). *Skollagen (2010:800): med lagen om införande av skollagen (2010:801)*. 7., [uppdaterade] uppl. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Thelander, N. (2009). We are all the same, but... *Kenyan and Swedish school children's views on children's rights*. Diss. Karlstad: Karlstad University.

- Theobald, M., Ailwood, J. & Danby, S. (2011). Child participation in early years: Challenges for education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 19–26.
- Thornberg, R. (2009). Rules in Everyday School Life: Teacher Strategies Undermine Pupil Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 17(3), 393–413. <https://doi-org.ezproxy.its.uu.se/10.1163/157181808X395590>
- Tännsjö, T. (2016). Värdegrundens vara eller icke vara. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 69–73.
- Uljens, M. (red.) (1997). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- UN (2006). *Plan of Action. World Programme for Human Rights Education. First Phase*. New York and Geneva: United Nations.
- UN (1989). *Convention on the Rights of the Child [Konventionen om barnets rättigheter]*. General Assembly resolution 44/25, 20 Nov. 1989. U.N. Doc. A/RES/44/25.
- UN (1966a). *International Covenant on Civil and Political Rights*. General Assembly resolution 2200A (XXI), 16 Dec. 1966. U.N. Doc A/6316.
- UN (1966b). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. General Assembly resolution 2200A (XXI), 16 Dec. 1966. U.N. Doc A/6316.
- Vetenskapsrådet (2011). *God Forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wallberg, P. & Kahn, M. (2011). The rights project: How rights education transformed a classroom. *Canadian Children*, 36(1), 31–35.
- Westbury, I. (1995). Didaktik and curriculum theory: Are they two sides of the same coin. I S. Hopmann & K. Riquarts (red.) *Didaktik and/ or Curriculum – an International Dialogue*, 233–264. Kiel: Universität-Karl-Albrechts, IPN.
- Westbury, I. (2000a). Teaching as a Reflective Practice: what might Didaktik teach curriculum? I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (red.) *Teaching as a Reflective Practice: the German Didaktik tradition*, 15–40. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wickman, P-O. (2014). Teaching learning progressions. An international perspective. I N. G. Lederman & S. K. Abell (red.), *Handbook of Research in Science Education*, 2, 145–163. New York: Routledge.