

Vardagliga skolsituationer, en källa för kraftfull rättighetsundervisning – En didaktisk modell för lärares arbete med mänskliga rättigheter

Lisa Isenström

Institutionen för pedagogiska studier, Karlstad Universitet

ABSTRACT

Undervisning om mänskliga rättigheter i skolan är ett komplext område som lärare kan känna sig osäkra för hur de ska ta sig an. Då mänskliga rättigheter blir allt mer ifrågasatta och utmanade på samhällets alla nivåer blir den här undervisningen alltmer angelägen. I den här artikeln använder jag kunskaperna från tidigare studier inom området tillsammans med teoretiska begrepp så som medföljande lärande och inbäddad undervisning. Syftet är att utveckla en didaktisk modell som kan stötta lärare att använda vardagliga skolsituationer till planerad och reflekterad rättighetsundervisning. I både svenska och internationella styrdokument uttrycks att lärare har ansvar för att skapa möjlighet för elevers lärande av kunskaper om mänskliga rättigheter samt lärande av rättighetsgrundade värderingar, attityder och beteenden. Därför behöver rättighetsundervisningen inkludera undervisning *om* mänskliga rättigheter. Genomförs *genom* rättigheter, där eleverna får erfara och träna på att utöva och respektera mänskliga rättigheter samt rättighets relaterade förmågor. Undervisningen ska också stödja eleverna att utveckla rättighetsgrundade värderingar och beteenden *för* en handlingskapacitet. De här aspekterna kompletterar varandra och ingen kan uteslutas eller ges enskilt. Med omfattande exempel visar jag hur den didaktiska modellen kan användas i lärares arbete för att väva samman *om*, *genom* och *för* mänskliga rättigheter till en kraftfull och hållbar rättighetsundervisning.



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngaBärbetningar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2025 [Lisa Isenström]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.63843/pfs.v30i1-2.53833>

INLEDNING

Att en lärares hantering av situationen där en elev rycker någon annans mössa och springer i väg skulle kunna betraktas som undervisning för mänskliga rättigheter kanske inte är en självklarhet. Men med en rättighetsteoretisk förståelse av att mänskliga rättigheter behöver förstås både utifrån kontext och den specifika rättighetsinnehavaren (Bobbio, 1996), kan situationen direkt kopplas till den mänskliga rättigheten ”Ingen får godtyckligt fräntas sin egendom” (FN, 1948, artikel 17.2). Beroende på hur läraren hanterar en sådan situation skulle kraftfull rättighetsundervisning som möter ambitionen i såväl FNs dokument som svensk skollag och läroplaner kunna komma till stånd.

Enligt skollagen ska utbildningen ”förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (SFS, 2010, 4§). I läroplanen för grundskolan (Lgr 22) tydliggörs att ”Skolans mål är att varje elev kan göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar samt personliga erfarenheter” (Skolverket, 2022, s. 11). Även globalt betonas skolans avgörande roll för att stärka de mänskliga rättigheterna, och genom FN har det internationella samfundet utarbetat en rad policydokument för arbetet. Likaså har forskning framhållit utbildningssystemen som en avgörande kontext där barn, redan från tidig ålder, kan utveckla kunskaper om, samt rättighetsgrundade värderingar, attityder och beteenden (Osler & Solhaug, 2018; Struthers, 2016). I det arbetet har läraren en avgörande roll (Kasa et al., 2021; Quennerstedt & Moody, 2020; Waldron & Oberman, 2016). Tidigare forskning har dock visat att undervisning om mänskliga rättigheter (här efter rättighetsundervisning) upplevs som ett komplext område där lärare anser sig ha bristande kunskaper (Kasa et al., 2021; Leung, Wai Wa, Chong, 2011; Perry-Hazan & Tal-Weibel, 2020; Quennerstedt, 2022; Rinaldi, 2017). De bristande kunskaperna inverkar på undervisningen genom att lärarna inte använder sig av en rättighetsterminologi utan distanserar språket från begreppet rättigheter (Struthers, 2015; Waldron & Oberman, 2016). Vidare finns en tendens i lärares undervisning att mänskliga rättigheter förläggs till människor som har det svårt och finns långt borta. Resonemang kring vad mänskliga rättigheter är för eleverna, här och nu, uteblir ofta (Quennerstedt, 2019; Zembylas et al., 2015). Med ett bristande rättighetsspråk och en geografisk distansering följer att lärare inriktar rättighetsundervisningen för eleverna, här och nu, att snarare handla om skyldigheter än om rättigheter (Dunhill, 2018; Howe & Covell, 2010; Waldron & Oberman, 2016). Istället för att använda explicita rättighetsbegrepp använder lärare ofta ett associativt rättighetsspråk, det vill säga ord som försöker fånga och rama in mänskliga rättigheter (exempelvis människovärde, solidaritet) utan att explicit använda rättighetsbegrepp (Nilsson, 2018). Vikten av att rättigheter benämns som just rättigheter blir tydlig med rättig-

hetsmedvetenhetsteoretiska utgångspunkter (rights-consciousness). Rättighetsmedvetenhet utgår från individers uppfattning om och förmåga att benämna rättigheter och begreppen naming, blaming and claiming är centrala. För att kunna utöva, respektera och försvara mänskliga rättigheter behöver individer kunna identifiera och benämna dem (Perry-Hazan, 2021).

Forskning som har undersökt praktisk rättighetsundervisning har i huvudsak undersökt planerade interventioner som exempelvis designade lektioner eller program (Brantefors & Thelander, 2017; Quennerstedt, 2019; Robinson, Phillips & Quennerstedt, 2018). Att begränsa rättighetsundervisning till planerade aktiviteter och specifika lektioner har ifrågasatts och vikten av att se rättighetsundervisning ur ett brett perspektiv som genomsyrar all undervisning poängteras. På så sätt betraktas rättighetsundervisning som pågående i en variation av skolsituationer (Frödén & Tellgren, 2020; Howe & Covell, 2010; Louviot, Moody & Darbelley, 2019). Den tidigare forskningen har visat att lärare i sin vardagliga praktik handlar på en rad olika sätt som stödjer elever att utveckla de rättighetsgrundade värderingar och beteenden som behövs för att nå skolans mål inom området (Isenström, 2020; Rinaldi, 2017). Dock görs detta ofta omedvetet, oplanerat ochoreflekterat vilket gör att en rad situationer, där elever skulle kunna stödjas att utveckla kunskaper om och värderingar och beteenden för mänskliga rättigheter, förbises. I den här artikeln tas utgångspunkt i kunskaper från tidigare forskning och i de teoretiska begreppen *medföljande lärande* (*collateral learning*) (Dewey, 1938) och *inbäddad undervisning* (Fate et al., 2005; Macy & Bricker, 2007). Artikelns syfte är att utveckla en didaktisk modell som kan utgöra stöd för lärare i hur detoreflekterade medföljande lärandet som pågår i vardagliga skolsituationer kan tas till vara i en planerad och reflekterad rättighetsundervisning.

UNDERVISNING FÖR MÄNSKLIGA RÄTTIGHETER

Utbildningsvetenskaplig barnrättsforskning och forskning med utgångspunkt i FN:s begrepp Human Rights Education (HRE) kan betraktas som olika, och ibland konkurrerande forskningsfält vilket hindrar utvecklingen av forskningsområdet (Quennerstedt, 2022). Quennerstedt (2022) argumenterar för att det i spänningsfältet mellan de båda forskningsinriktningarna finns ett mellanrum där man skulle kunna mötas. Forskningsområdet skulle gynnas av att praktiskt inriktade och kritiskt inriktade forskare skulle kunna samlas i ett gemensamt försök att utveckla en läroplan med tydlig innehållslig progression men som dessutom är kulturellt och kontextuellt anpassningsbar.

I FN:s policydokument om Human Rights Education (HRE) framhålls att undervisningen behöver innehålla tre aspekter för att bli kraftfull och varaktig. Undervisningen ska innehålla ett lärande *om* mänskliga rättigheter. Vidare ska undervisningen ske *genom* rättigheter, det vill säga i en rättighetsrespekterande

miljö där eleverna får sina rättigheter respekterade och får öva på att utöva och respektera dem. Undervisningen ska därtill stödja eleverna att utveckla en handlingskapacitet *för* att utöva, respektera och skydda egna och andras mänskliga rättigheter (UN, 2005, 2011). De tre aspekterna kompletterar varandra och ingen kan därför uteslutas och ingen kan heller presenteras isolerad utan de behöver vävas samman till en helhet i undervisningen. Även i den svenska skolans styrdokument vävs kunskaper om rättigheter ihop med lärande av värderingar och beteenden till en helhet (Skolverket, 2022; SFS 2010). I läroplanernas inledande delar tar mänskliga rättigheter, tillsammans med demokrati, form som utbildningens värdebas och det finns en tydlighet i att eleverna ska utveckla förmågor och värderingar i linje med mänskliga rättigheter. I framför allt kursplanerna för samhällskunskap skrivs området fram som ett kunskapsobjekt vilket eleverna ska utveckla kunskaper om (Quennerstedt, 2015). Såväl internationella policydokument som svensk skollag och läroplaner antar ett interpersonellt perspektiv¹ på mänskliga rättigheter, det vill säga att individer är både rättighetsinnehavare och skyldighetsbärare. Således behöver individer utveckla förmågor, värderingar och kompetenser för att kunna agera i enlighet med mänskliga rättigheter i våra vardagsliv (Nilsson, 2018). Ur ett interpersonellt perspektiv och med utgångspunkt i FNs aspekter för HRE kan situationer för rättighetslärande innebära alla de situationer som möjliggör för elever att växa som rättighetsbärare, vilket i sin tur innebär att lära sig om mänskliga rättigheter, men även att utveckla rättighetsgrundade värderingar, attityder och beteenden, samt att utveckla en uppfattning om sig själv som rättighetsinnehavare (Isenström, 2020).

Närliggande undervisningsområden, som exempelvis rättvisefrågor och demokratifrågor, är till stor del inkluderade som undervisningsinnehåll i samhällskunskapsundervisning. Här har tidigare forskning poängterat vikten av aktiva metoder och där eleven sätts i centrum i form av delibrativa samtal, rollspel och så vidare (Chadjipadelis, Sotirolou & Papaoikonomou, 2020; Skolforskningsinstitutet, 2022). Monika Vinterek (2010) använder begreppen *stance*², *skills* och *actions* för att visa att vid sidan av undervisning *om* demokrati behöver undervisningen genomföras så att eleverna får möjlighet att utveckla förmågor och attityder *i* demokrati. Möjlighet att utveckla en *democracy stance* kan eleverna få utanför samhällskunskapsundervisningen när exempelvis läraren i en högläsningssituation uppmuntrar en elev att våga uttrycka egna upplevelser och åsikter för gruppen.

I äldre åldrar är undervisning om mänskliga rättigheter ett tydligt undervisningsinnehåll i samhällskunskapsundervisningen. I de yngre åldrarna är inte området lika tydligt inkluderat i ämnesinnehållet utan finns i huvudsak som läroplanens inledande delar (Quennerstedt, 2015) och spänner över hela utbildningen. Den didaktiska modell som här presenteras kan förstås som ett försök att föra samman lärande *om* mänskliga rättigheter som ett ämnes-

innehåll med ett genomlevande *för* en handlingskapacitet. Eller, i likhet med Vintereks (2010) resonemang i ett genomlevande föra samman stance, skills and actions med ett lärande om (i det här fallet) mänskliga rättigheter.

I skollagen definieras undervisning som "... sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden" (SFS 2010:800, §3). För att situationer där elever ges möjlighet att utveckla rättighetsgrundade kunskaper och värderingar ska betraktas som rättighetsundervisning förutsätts (med skollagens definition) att lärarnas syfte med de målstyrda processerna är att utveckla rättighetsgrundade kunskaper och värderingar. Eller, med FNs begrepp, tydligt koppla ihop *om, genom och för* rättigheter.

Rättighetsteoretikern Norberto Bobbio har hävdad att mänskliga rättigheterna inte har en för evigt given form utan ska förstås som i ständig utveckling (Bobbio, 1996). Han menar att universella mänskliga rättigheter nu är i en utvidgningsfas där de ska förstås utifrån specifika rättighetsbärare och sammanhang. Tankesättet erbjuder en uppfattning att barn har samma rättigheter som alla andra människor men de behöver förstås utifrån barns speciella förutsättningar och i de sammanhang där barn befinner sig. För att riktigt förstå hur de mänskliga rättigheterna kan förstås i skolans kontext behöver vi undersöka elevers vardagliga skolliv och ställa oss frågor som exempelvis hur kan "Alla människor är födda fria och lika i värde och rättigheter ..." (FN, 1948, artikel 1) och "Var och en har rätt till åsiktsfrihet och yttrandefrihet ..." (FN, 1948, artikel 19) ta sig uttryck i skolans sammanhang? Det kan hävdas att lärares betoning på att alla ska få komma till tals i klassrummet kan vara ett uttryck för den mänskliga rättigheten till lika värde. För att lärare ska kunna använda situationer i skolvardagen till rättighetsundervisning krävs en medvetenhet om hur olika rättigheter tar sig uttryck i olika kontexter.

MEDFÖLJANDE RÄTTIGHETSLÄRANDE OCH INBÄDDAD RÄTTIGHETSUNDERVISNING

Kopplingen mellan personliga erfarenheter och utbildning är stark och när vi erfar något och detta erfarande skapar förändring i framtida sätt att handla kan vi säga att vi har lärt oss något. Att betrakta lärande på det här sättet är grundläggande i John Deweys idéer om lärande och utbildning (1916, 1938).

Med ett brett perspektiv på rättighetsundervisning sker rättighetslärande inte endast i planerade aktiviteter utan pågår i en variation av skolsituationer. Dewey (1938) hävdar att i undervisningssituationen kommer lärares tal och handlingar, likväl som metoden, innehållet, klasskamraters agerande och så vidare att skapa möjlighet för ett lärande som går utöver det tänkta undervisningsinnehållet. Dewey kallar detta för *collateral learning* med innebörden

”the formation of enduring attitudes of likes and dislikes” (s. 48). Med det avses ett lärande som tar sig uttryck genom formande av varaktiga värderingar, attityder och beteenden som undervisningen för med sig, men som inte är det tänkta lärandeinnehållet. Även Simpson (2006) beskriver det ’andra’ lärandet som undervisningssituationerna för med sig genom ”whatever is being taught and learned regardless of whether it is official, planned, designed ...” (s. 58). I den här texten benämns detta lärande som *det medföljande lärandet*.

Tankesättet erbjuder att eleverna i undervisningssituationer kommer att lära sig en rad andra saker, vid sidan om det tänkta undervisningsinnehållet, beroende på lärares tal och handlingar. Detta kan vara värderingar, attityder och beteenden som har betydelse för elevernas växande som rättighetsbärare. Trivers och Starkey (2012) hävdar exempelvis att när elever får möjlighet att stärkas i sitt eget värde, utveckla självförtroende att tala inför klassen, att lösa konflikter och att uttrycka egna åsikter kan det betraktas som lärande för rättigheter. Således kan en klassrumsdiskussion när läraren betonar att eleverna inte ska avbryta varandra ge möjlighet att utveckla värderingar och attityder betydelsefulla för att utöva och respektera rätten till lika värde, vilket då kan benämnas som ett medföljande rättighetsinnehåll (Isenström, 2022). Problemet med det medföljande lärandet är att det är omedvetet, oplanerat och oreflekterat och därmed ibland uppstår och ibland inte.

I FNs styrdokument betonas vikten av att väva samman lärande *om, genom* och *för* mänskliga rättigheter för att rättighetsundervisningen ska bli så kraftfull som möjligt. Det kan lärare göra genom att tydliggöra för elever vilka rättigheter som hänger ihop med vilka värderingar, attityder och beteenden och hur detta tar sig uttryck i elevernas vardag och i större sammanhang. Även Dewey betonar vikten av att tydliggöra för eleverna varför vi gör som vi gör. Han menar att mycket i skolan består av att tala om för eleverna vad de ska göra, men varför de ska göra det lämnas ofta osagt (1985). Att synliggöra för eleverna att inte avbryta varandra inte endast handlar om hyfs och gott uppförande utan har en tydlig koppling till rätten till lika värde bli således synnerligen viktigt i lärares rättighetsundervisning. När lärare gör den här kopplingen kan vi tala om ”... målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden” (SFS 2010:800, §3), följaktligen rättighetsundervisning. Det finns alltså ett behov av att ta tillvara de vardagliga situationer och det medföljande lärande som sker, men göra det till medveten, planerad och reflekterad rättighetsundervisning. För att undersöka och diskutera detta kan begreppet inbäddad undervisning (Tate et al., 2005; Macy & Bricker, 2007) vara användbart, och i det här fallet, inbäddad rättighetsundervisning.

Begreppet inbäddad undervisning har framför allt använts i specialpedagogiska studier (Rahn, Coogle & Ottley, 2019) och i studier av förskoleverksamhet (Tate et al., 2005; Macy & Bricker, 2007). Begreppet har dock

även använts i studier av fritidshemmet (Ackesjö & Haglund, 2021) och ämnesspecifik undervisning (Remillard & Kim, 2017). Inbäddad undervisning innebär att lärare involverar målstyrda undervisningsstrategier i vardagliga aktiviteter och rutiner. Genom att använda de situationer som uppstår i skolan för att undervisa mot ett särskilt mål ges många undervisningstillfällen i väl motiverade sammanhang som tydligt kopplar an till elevens vardag och där, enligt Ackesjö och Haglund (2021), innehållet kan vara såväl ämnesrelaterat som värdegrundsrelaterat. Författarna betonar vidare att inbäddad undervisning inte innebär att undervisningen är oplanerad, ogenomtänkt eller spontan. Den är snarare väl genomtänkt där lärare med sina professionella kunskaper utnyttjar vardagliga situationer för att undervisa om kunskaper och värden. Att använda sig av inbäddad undervisning för rättighetsundervisning lämpar sig särskilt väl då det handlar om att stödja elevens utveckling av både kunskaper om mänskliga rättigheter och rättighetsgrundade värderingar och beteenden. Genom att, i aktuella situationer, synliggöra för elever vilka värderingar och beteenden som aktualiseras och hur de knyter an till mänskliga rättigheter blir inbäddad undervisning ett sätt koppla ihop lärande *om*, *genom* och *för* rättigheter.

För att lärare ska kunna genomföra inbäddad rättighetsundervisning krävs att de har goda kunskaper om olika rättigheter och hur de kan förstås utifrån elevers specifika förutsättningar och sammanhang och, hur dessa hänger ihop med olika värderingar och beteenden. När lärare har den kunskapen öppnas en rad nya förutsättningar för denne att nyttja de vardagliga situationerna för att planera och genomföra inbäddad rättighetsundervisning.

UTVECKLING AV EN DIDAKTISK MODELL FÖR RÄTTIGHETSUNDERVISNING

Den didaktiska modell för rättighetsundervisning som här utvecklas tar sin utgångspunkt i resultaten från tidigare studier där det identifierades hur lärares pedagogiska handlingar i olika skolsituationer skapade möjlighet för olika typer av medföljande rättighetsinnehåll (Isenström, 2020, 2022).

Medföljande rättighetsinnehåll

I de tidigare studierna observerades lärare och elever i årskurs 1 i tre olika klasser. Observationerna pågick cirka 50 timmar per klass. Ur observationerna kunde fyra olika typer av medföljande rättighetsinnehåll identifieras a) Erfara och respektera lika värde, b) Forma, uttrycka och respektera olika åsikter, c) Delta i individuella och kollektiva angelägenheter samt, d) Visa förståelse och tolerans. Det medföljande rättighetsinnehållet kopplar i huvudsak an till FNs begrepp *genom* rättigheter i form av att eleverna får uppleva att få sina rättigheter respekterade samt att de stöds att utveckla värderingar *för* att utöva,

respektera och försvara rättigheter. Lärarna har inte planerat för eller medvetandegjort att något rättighetslärande kan ske i situationerna och rättighetslärandet är således medföljande, omedvetet och oflekterat. FN:s ambition om rättighetslärande där uttalade kopplingar till olika mänskliga rättigheter görs uteblir således.

Som tidigare nämnts behöver undervisning ske i målstyrda processer med syfte att utveckla kunskaper och värderingar (SFS 2010:800, §3). I de situationer som observerades i studierna, som den här modellen bygger på, var inte mänskliga rättigheter lärarnas syfte och rättighetsundervisning, med skolagens definition, kan därmed inte betraktas ha skett. Däremot skulle flertalet situationer kunnat användas för inbäddad rättighetsundervisning om läraren medvetet planerat för, och använt situationerna för att utveckla elevernas rättighetsgrundade kunskaper och värderingar. Lärarna skulle kunnat, för sig själv och för eleverna, göra kopplingar till de mänskliga rättigheter som de förmågor och värderingar som eleverna stöds att utveckla i situationerna baseras på. På så sätt skulle det medföljande rättighetslärandet kunnat synliggöras och de vardagliga situationerna skulle kunnat tas tillvara för en inbäddad rättighetsundervisning.

Arbetsprocess för utveckling av den didaktiska modellen

Arbetet startade i resultatet från de tidigare studierna där medföljande rättighetsinnehåll sammankopplats med värderingar, attityder och beteenden (Isenström, 2022). Arbetet med att ta fram modellen gjordes i fyra steg.

Steg 1: För att identifiera vilka mänskliga rättigheter som eleverna stöds att utveckla värderingar, attityder och beteenden för användes *Den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna* (FN, 1948). Forskning har uppmärksammat att när rättigheter för barn benämns som *barns rättigheter* finns en tendens att särskilja dessa från mänskliga rättigheter (Quennerstedt, 2010). Denna tendens skulle kunna mildras om begreppet mänskliga rättigheter används även när mänskliga rättigheter för barn diskuteras. De skulle då i första hand relateras till internationella dokument för mänskliga rättigheter (FN, 1948; UN, 1966a, 1966b) snarare än till *Konventionen om barnets rättigheter* (UN, 1989). Valet att endast använda *Den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna* och inte inkludera FN:s konventioner om medborgerliga och politiska rättigheter samt sociala, ekonomiska och kulturella rättigheter grundas i att rättigheterna i dessa dokument till stor del överlappar varandra. Risken finns dock att någon rättighet förbisetts, dock bedöms inte att något helt tema av rättigheter skulle ha tillkommit om även konventionstexterna använts.

Genom noggrann genomläsning av de mänskliga rättigheterna som anges i den allmänna förklaringen kunde rättigheter identifieras vilka skulle kunna aktualiseras i skolmiljö och som förutsätter de förmågor, värderingar och beteenden som kopplas till det medföljande rättighetsinnehåll som identi-

fierats i de tidigare studierna. Exempelvis inkluderades ”Var och en har rätt till åsiktsfrihet och yttrandefrihet ...” (Artikel 19), men ”Ingen får godtyckligt anhållas, hållas fängslad eller landsförvisas” (Artikel 9) exkluderades då de kan aktualiseras, respektive inte aktualiseras i skolmiljö (se tabell 1). Vidare valdes ”Alla människor är födda fria och lika i värde och rättigheter ...” (Artikel 1), då den rättigheten förutsätter förmågorna och värderingarna i det medföljande rättighetsinnehållet *Erfara och respektera lika värde*. ”Ingen får godtyckligt fråntas sin egendom” (Artikel 17.2) exkluderades då den, trots att den skulle kunna aktualiseras i en skolkontext, inte kunde urskiljas i den empiri som modellen bygger på. De rättigheter som bedöms inte aktualiseras i en skolkontext kan naturligtvis göra det i samtal, som diskussionsinnehåll eller som undervisningsinnehåll. Däremot betraktas de inte vanligtvis genomlevas i skolsammanhang. I de fall då en rättighet varit svårbedömd exempelvis artikel 14 och 16 har den empiri modellen grundar sig på varit vägledande. De kategorier av medföljande rättighetsinnehåll som ligger till grund för inkludering respektive exkludering av artiklar är de som identifierades i den tidigare studien. Kategoriseringen i tabell 1 är därmed inte tänkt att vara en heltäckande och oemotsagd beskrivning av rättigheters aktualitet i skolsammanhang. Sannolikt kan annat rättighetsinnehåll identifieras i andra situationer och kontexter. Likväl kan det sannolikt argumenteras för att olika artiklar kan relateras till de kategorier av medföljande rättighetsinnehåll som ingår i den här studien Förhoppningen är att synliggöra hur det abstraherande tankesättet kan användas i olika situationer och kontexter vilket sannolikt kan leda till att även andra mänskliga rättigheter och inbäddade rättighetsinnehåll kan aktualiseras.

Tabell 1.

Rättigheterna i Den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna som bedömdes kunna aktualiseras respektive inte aktualiseras i en skolkontext

Rättigheter som bedöms skulle kunna aktualiseras i en skolkontext.	Rättigheter som inte bedöms vara aktuella i en skolkontext.
☐ Alla människor är fria och lika i värde och rättigheter... (art. 1). ☐ Var och en är berättigad till alla de rättigheter och friheter som uttalas i denna förklaring utan åtskillnad av något slag, såsom på grund av ras, hudfärg... (art. 2). ☐ Var och en har rätt till liv, frihet och personlig säkerhet (art. 3). ☐ Ingen får utsätts för tortyr eller grym, omänsklig eller förnedrande	☐ Ingen får hållas i slaveri eller trälldom... (art. 4). ☐ Var och en har rätt att överallt erkännas som en person i lagens mening (art. 6). ☐ Var och en har rätt till verksam hjälp från sitt lands nationella domstolar... (art. 8). ☐ Ingen får godtyckligt anhållas, hållas fängslad eller landsförvisas (art. 9).

behandling eller bestraffning (art. 5).

☐ Alla är lika inför lagen och berättigade till samma skydd av lagen utan diskriminering... (art. 7).

☐ Var och en är på samma villkor berättigad till en rättvis och offentlig förhandling vid en oberoende och opartisk domstol... (art. 10).

☐ Var och en som är anklagad för brott har rätt att beaktas som oskyldigt till dess att hans eller hennes skuld lagligen fastställts [...] Ingen får ställas till ansvar för en gärning [...] som inte utgjorde ett brott [...] vid den tidpunkt då den begicks... (art. 11).

☐ Ingen får godtyckligt ingripa i fråga om privatliv, familj, hem eller korrespondens... (art. 12).

☐ Inge får godtyckligt fräntas sin egendom (art. 17.2).

☐ Var och en har rätt till tankefrihet, samvetsfrihet och religionsfrihet... (art. 18).

☐ Var och en har rätt till åsiktsfrihet och yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet att utan ingripande hysa åsikter samt söka, ta emot och sprida information... (art. 19).

☐ Var och en har rätt till frihet i fråga om fredliga möten... (art. 20).

☐ Var och en har rätt delta i sitt lands styre, direkt eller genom fritt valda ombud (art. 21.1).

☐ Var och en har rätt till vila och fritid... (art. 24).

☐ Var och en har rätt till utbildning. Utbildningen ska vara kostnadsfri, åtminstone på de elementära och grundläggande stadierna [...] Utbildningen ska syfta till att utveckla personligheten till fullo och till att stärka respekten för de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna... (art. 26.1–2).

☐ Var och en har rätt att fritt delta i samhällets kulturella liv, att njuta av konst samt att få ta del av vetenskapens framsteg och dess

☐ Var och en har rätt att fritt förflytta sig och välja bostadsort inom sitt lands gränser. Var och en har rätt att lämna varje land, även sitt eget... (art. 13).

☐ Var och en har rätt att i andra länder söka och åtnjuta asyl... (art. 14)

☐ Var och en har rätt till en nationalitet... (art. 15).

☐ Fullvuxna män och kvinnor har rätt att utan någon inskränkning med avseende på ras, nationalitet [...] bilda familj... Äktenskap får endast ingås med [...] fulla samtycke... (art. 16).

☐ Var och en har rätt att äga egendom... (art. 17.1)

☐ Var och en har rätt till lika tillträde i offentlig tjänst i sitt land... (art. 21.2–3).

☐ Var och en har i egenskap av samhällsmedlem, rätt till social trygghet, och är berättigad till att de ekonomiska, social och kulturella rättigheter [...] förverkligas genom nationella åtgärder och mellanfolkligt samarbete... (art. 22).

☐ Var och en har rätt till arbete [...] skydd mot arbetslöshet... (art 23.1–4).

☐ Var och en har rätt till en levnadsstandard tillräcklig för den egna och familjens hälsa och välbefinnande... (art. 25.1–2).

☐ Rätten att välja utbildning för barnen tillkommer i första hand deras föräldrar (art. 26.3).

☐ Var och en har rätt till ett socialt och internationellt system där de rättigheter och friheter som behandlas i denna förklaring till fullo kan förverkligas (art. 28).

☐ Ingenting i denna förklaring får tolkas som att det innebär en rätt för en stat, en grupp eller en enskild person att ägna sig åt en verksamhet [...] som syftar till att omintetgöra någon av de rättigheter eller friheter som anges i förklaringen (art 30).

förmåner [...] Var och en har rätt till skydd för de ideella och materiella intressen som härrör från vetenskapliga, litterära och konstnärliga verk till vilka han eller hon är upphovsman (art. 27.1–2). □ Var och en har plikter mot samhället, i vilket den fria och fullständiga utvecklingen av hans eller hennes personlighet ensamt är möjlig. Vid utövandet av sina rättigheter och friheter får en person endast underkastas sådana inskränkningar som fastställts i lag och enbart i syfte att trygga tillbörlig hänsyn till och respekt för andras rättigheter och friheter... (art. 29.1–2).	
---	--

Steg 2: Flera olika rättigheter kan sammankopplas med ett och samma medföljande rättighetsinnehåll. I det andra steget granskades rättigheterna från steg 1 för att, i flera steg, identifiera kvalitativa likheter och skillnader. På så sätt kunde olika teman av rättigheter som aktualiseras i vardagliga skolsituationer och som kan bli ett innehåll för en inbäddad rättighetsundervisning formuleras. Exempelvis ingick ”Alla människor är födda fria och lika i rättigheter.” (Artikel 1) tillsammans med ”Var och en är berättigad till alla de rättigheter och friheter som uttalas i denna förklaring utan åtskillnad ...” (Artikel 2) i samman tema av rättigheter som hade anknytning till rätten om lika värde. Slutligen hade fyra teman av rättigheter identifierats.

Steg 3: I analysens tredje steg granskades de olika teman av rättigheter som stöddes i olika situationer för att precisera deras innehållsliga särart. Det specifika innehållet låg vidare till grund för namngivningen av det inbäddade rättighetsinnehåll som möjliggjordes i de olika situationerna. Utifrån det stegvisa arbetet kunde följande fyra inbäddade rättighetsinnehåll identifieras: *Alla har rätt till lika värde, Alla har rätt att säga sin åsikt, Alla har rätt att påverka sin situation samt Alla har rätt att behandlas rättvist.*

Steg 4: Varje inbäddat rättighetsinnehåll har således stegvis byggts upp av teman av rättigheter som sammankopplas med värderingar, attityder och beteenden från de tidigare studierna vilka tagit form i konkreta situationer som observerades i den empiri som arbetet bygger på. Följaktligen synliggörs hur undervisning *om, genom* och *för* rättigheter kan vävas samman på det sätt som betonas i läroplanen för grundskolan och i FN:s policydokument. För att precisera hur de olika delarna samverkar konstruerades i arbetets fjärde steg den didaktiska modellen för rättighetsundervisning som kan fungera som stöd

i lärares arbete med att undervisa elever om, genom och för rättigheter (figur 1).

Figur 1.

Didaktisk modell för rättighetsundervisning



Modellen visar hur de olika delarna av rättighetsundervisning samverkar och att alla delar behöver sättas i rörelse för att en kraftfull rättighetsundervisning ska komma till stånd. Modellen visar även att i lärares praktiska arbete kan rättighetsundervisningen starta i vilket kugghjul som helst. Startar arbetet i *situationen* tar lärare vara på vardagliga situationer och i dessa synliggör för sig själv och för eleverna vilka värderingar och beteenden som aktualiseras och vilka mänskliga rättigheter som dessa berör. Startar arbetet i *kunskaper* kan lärare, i till exempel samhällskunskapsundervisningen när olika mänskliga rättigheter behandlas, koppla rättigheterna till situationer och sammanhang som eleverna känner igen från sin egen vardag och vilka attityder och beteenden som då aktualiseras. I värdegrundsarbete skulle läraren kunna koppla värderingar och attityder till mänskliga rättigheter och till sammanhang som eleverna känner igen och på så sätt starta rättighetsundervisningen i kugghjulet för *värderingar, attityder och beteenden*.

I följande avsnitt används de fyra medföljande rättighetsinnehållen som exempel för att synliggöra hur modellens abstraherade tankesätt kan användas i olika situationer och kontexter. Förhoppningsvis kan tankesättet inspirera

till att uppmärksamma även hur andra mänskliga rättigheter och attityder och beteenden aktualiseras i en variation av skolsituationer.

RÄTTIGHETSUNDERVISNING OM, GENOM OCH FÖR RÄTTIGHETER

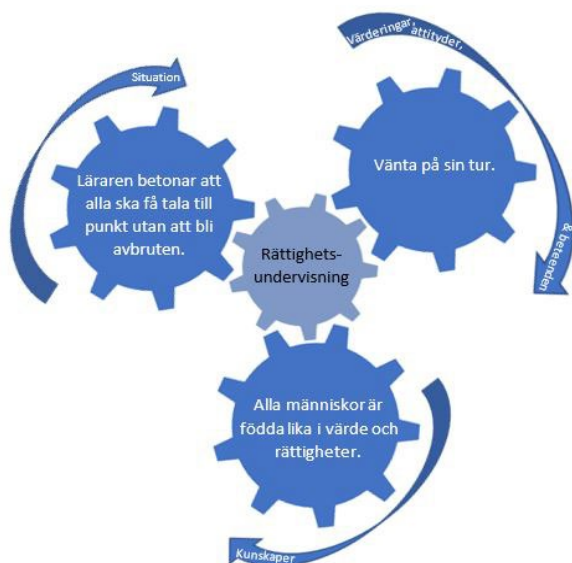
För att illustrera hur den didaktiska modellens tre delar kan hänga ihop presenteras nu vart och ett av de inbäddade rättighetsinnehållen med hjälp av situationer ur den tidigare studiens empiri. Presentationen ska förstås som exempel på situationer, värderingar och beteenden och mänskliga rättigheter och på så sätt synliggöra hur modellen kan användas.

Alla har rätt till lika värde

Att alla har rätt till lika värde betonas i en rad olika konventioner och deklARATIONER som anger mänskliga rättigheter. Även i svensk grundlag (regeringsformen) tillskrivs alla människors lika värde och likaså i skolans styrdokument. För att elever ska kunna utöva, respektera och försvara rätten till lika värde behöver de utveckla respekt för olika uppfattningar, respektfulla beteenden samt att känna sig själva lika värda som andra (varken mer eller mindre). Tillfällena för att utveckla dessa värderingar, attityder och beteenden uppstår i en variation av situationer under skoldagen.

Figur 2.

Didaktisk modell för rättighetsundervisning för allas rätt till lika värde



Nedan beskrivs en situation (situation 1) som utifrån modellen i figur 2 skulle kunna användas för inbäddad rättighetsundervisning för lika värde. Om lärare kan känna igen och använda liknande situationer kan lärare exempelvis förklara att beteendet/valet att inte avbryta varandra eller inte tränga sig i kön hänger ihop med rätten till lika värde. Genom att tydliggöra för de elever som är inblandade i en situation att de bemöts som de gör beror på att de är lika värda (varken mer eller mindre) kan skapa möjlighet för elever att utveckla värderingar och kunskaper om att alla har rätt till lika värde.

Läraren: 'Nu ser vi till att alla får plats i cirkeln. Om du sitter lite för långt fram får du flytta bakåt så alla får plats.'

Läraren börjar berätta vad lektionen handlar om. Hon visar olika bollar och så ska eleverna berätta vilken sport bollen används i. Eleverna räcker upp handen för att svara och om någon pratar rakt ut hyschar hon.

Läraren: 'Jag ser ju alla andra som vill svara och räcker upp handen också. Men du vet ju själv om du har rätt svar och då kan man berömma sig själv.'

Under aktiviteten fördelar hon ordet jämnt bland de elever som räcker upp handen.

I ovanstående situation använder läraren den aktuella situationen (startar i kugghjulet *situation*) och medvetandegör eleverna om att deras egen och andras placering i cirkeln har betydelse för att alla ska få plats. Vidare får eleverna erfara att alla som vill har lika stor chans att få svara på frågan. Därtill får de uppleva att läraren betonar vikten av att var och en får tala till punkt utan att bli avbruten och att man ska lyssna på varandra (här sätter hon kugghjulet *värderingar, attityder och beteenden* i rörelse). Om hon skulle synliggöra för eleverna varför hon gör som hon gör och vidare koppla detta till att alla har rätt till lika värde (sätta kugghjulet *kunskaper* i rörelse) skulle läraren kunna göra det möjligt för eleverna att förstå hur olika situationer, värderingar och beteenden hänger ihop med olika mänskliga rättigheter. Med en medvetenhet skulle läraren kunna sätta alla kugghjulen i rörelse och på så vis skapa möjlighet för en kraftfull rättighetsundervisning.

Rättighetsundervisning om allas rätt till lika värde skulle också kunna starta i något av de andra kugghjulen. Till exempel när skolans likabehandlingsplan diskuteras med eleverna skulle rättighetsundervisningen kunna starta i kugghjulet med värderingar, attityder och beteenden. Genom tydliga kopplingar till situationer som eleverna känner igen och samtidigt uttryckligen tala om att innehållet i likabehandlingsplanen har sin grund i specifika mänskliga rättigheter skulle alla tre kugghjulen sättas i rörelse och rättighetsundervisning i linje med FNs och styrdokumentens ambition skulle kunna bli möjlig.

I tabell 2 ges exempel på hur man med modellen skulle kunna koppla ihop situationer, värderingar och rättigheter i undervisning för allas rätt till lika värde.

Tabell 2.

Rättighetsundervisning om, genom och för allas rätt till lika värde

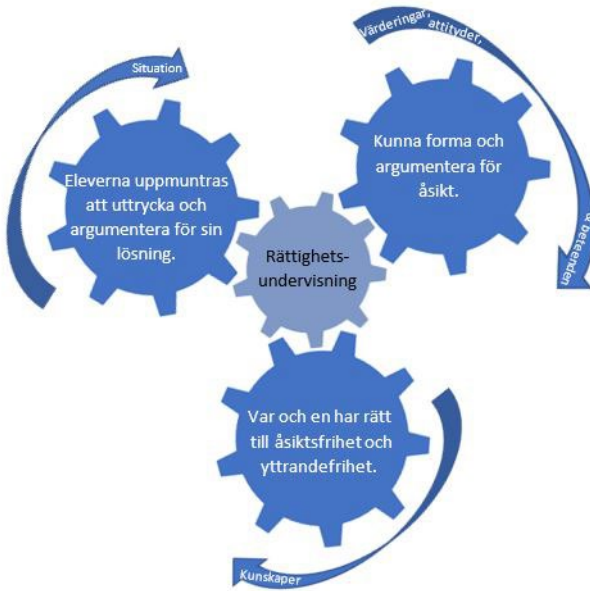
Exempel på situationer Genom rättigheter	Exempel på värderingar, attityder & beteenden För rättigheter	Exempel på kunskaper och mänskliga rättigheter Om rättigheter
Läraren betonar att elever får vänta på sin tur. Läraren betonar att alla ska få tala till punkt utan att bli avbruten. Läraren lyssnar på alla sidor i en konflikt. Läraren uppmuntrar elever att forma och uttrycka en åsikt. Klassrumsdiskussioner.	Förstå och respektera olika uppfattningar. Respektfullt beteende. Respektfulla konfliktansträngningar. Vänta på sin tur. Känna sig lika värd som andra. Lyssna på varandra. Uppmärksamma andras del i helheten.	<i>Artikel 1:</i> Alla människor är födda fria och lika i värde och rättigheter. De har utrustats med förnuft och samvete och bör handla gentemot varandra i en anda av gemenskap. <i>Artikel 2:</i> Var och en är berättigad till alla de rättigheter och friheter som uttalas i denna förklaring utan åtskillnad av något slag, såsom på grund av ras, hudfärg, språk, religion, politisk eller annan uppfattning...

Alla har rätt att säga sin åsikt

Att alla har rätt att säga sin åsikt kan kopplas till flera artiklar i den *Allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna* (FN, 1948) men även till andra internationella konventioner och till svensk lagstiftning. Att människor får uttrycka sin åsikt kan betraktas som en grundförutsättning i en demokrati där medborgarna har stort inflytande i sitt samhälle. Då möjligheten att uttrycka sin åsikt omfattar alla individer uppstår det en mångfald av information och åsikter vilket i förlängningen ger möjlighet för ökat kritiskt tänkande. Tillgång till information och möjlighet att forma och prova sina åsikter mot andras åsikter är således en förutsättning för att aktivt kunna delta i en demokrati. Även i relation till rätten att alla är fria och lika i värde blir det relevant att kunna forma och uttrycka en åsikt. För att elever ska kunna utveckla de förmågor som krävs för att kunna forma och uttrycka åsikter och uppfatta sig själva som fria och lika i värde kan flera vardagliga situationer tas till vara.

Figur 3.

Didaktisk modell för rättighetsundervisning för allas rätt att säga sin åsikt



Nedan beskrivs en situation (situation 2) som utifrån modellen i figur 3 skulle kunna användas till inbäddad rättighetsundervisning i relation till rätten att säga sin åsikt.

Läraren ska introducera en ny bokstav att arbeta med – bokstaven F. Hon sätter upp fyra bilder på smartboarden. En elefant, en fisk, en fjäril och en fruktskål.

Läraren: Nu undrar jag vilken bild ni tycker inte passar in.

Stina räcker upp handen och får ordet.

Stina: Jag tycker fruktskålen ska bort för den är inget djur.

Fröken: Jaha, det har du ju rätt i. Är det någon annan som har något förslag.

Boris får ordet.

Boris: Jag tycker fjärilen ska bort för det är bara den som har vingar.

Samtalet fortsätter med olika förslag om vilken som ska bort och hela tiden bekräftar fröken de olika sätten att argumentera och poängterar att det inte finns något rätt eller fel. Efter en stund berättar hon hur hon tänker. Att

elefanten ska bort för den är den enda som inte börjar på F. Så börjar arbetet med den nya bokstaven.

I ovanstående situation stöds eleverna att forma en egen åsikt, att våga uttrycka den i en grupp samt att argumentera för sin åsikt. Samtidigt stöds eleverna att lyssna på och respektera olika åsikter och argument. I situationen stöds således eleverna att utveckla värderingar, attityder och beteenden som är relevanta för att utöva och respektera flera mänskliga rättigheter relaterade till rätten att få uttrycka sin åsikt dock utan att de är medvetna om det. Genom att uppmärksamma eleverna på att de tränar på att komma på vad de själva tycker och att höra att andra kan tycka olika skulle kugghjulet med värderingar kunna sättas i rörelse. Dessutom skulle läraren kunna betona att få chans att göra det är en mänsklig rättighet vilket skulle leda till att även kugghjulet med kunskaper sätts i rörelse.

När en elev ifrågasätter muntliga presentationer i undervisningen skulle läraren kunna motivera dessa med att det är viktigt att träna sig på att våga uttrycka sig och våga låta sig höras av andra. Genom att göra kopplingen till att detta är attityder och beteenden som är viktiga för att kunna utöva rätten att säga sin åsikt skulle läraren kunna starta rättighetsundervisningen i kugghjulet för värderingar. Dock skulle läraren också behöva göra kopplingar till sammanhang som eleven känner igen där det är viktigt att kunna forma sin åsikt och uttrycka den för att även kugghjulet för situation skulle sättas i rörelse.

I tabell 3 ges exempel på hur man med modellen skulle kunna koppla ihop situationer, värderingar och rättigheter i undervisning för allas rätt att säga sin åsikt.

Tabell 3.

Rättighetsundervisning om, genom och för allas rätt att säga sin åsikt

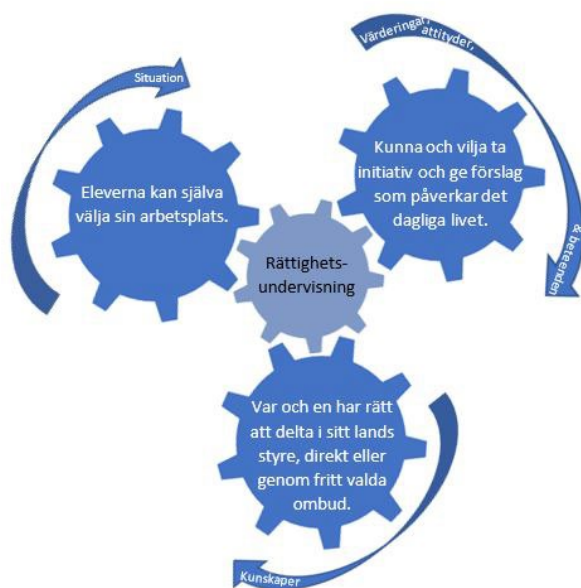
Exempel på situationer Genom rättigheter	Exempel på värderingar, attityder och beteenden För rättigheter	Exempel på kunskaper och mänskliga rättigheter Om rättigheter
Läraren synliggör att det är rimligt att svara på en fråga på olika sätt. Problemlösningssuppgifter där flera lösningar kan vara 'rätt'. Eleverna uppmuntras att argumentera för sin lösning. Klassrumsdiskussioner.	Kunna forma och argumentera för en egen åsikt. Ha modet att göra sin röst hörd. Ha modet att uttrycka avvikande åsikter. Våga uttrycka sina behov och önskningar. Lyssna på varandra. Lyssna på och respektera olika åsikter och argument.	<i>Artikel 18:</i> Var och en har rätt till tankefrihet, samvetsfrihet och religionsfrihet. <i>Artikel 19:</i> Var och en har rätt till åsiktsfrihet och yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet att utan ingripanden hysa åsikter samt söka, ta emot och sprida information och idéer...

Alla har rätt att påverka sin situation

När elevers rätt att påverka sin situation diskuteras i forskning eller i praktiken används ofta begreppen inflytande och delaktighet och relateras till artikel 12 i Konventionen om barnets rättigheter (UN, 1989). Här betonas att elever ska få komma till tals i frågor som berör dem och att deras åsikter ska tas i beaktande när beslut fattas. Elevråd, klassråd och andra typer av råd kan ses som arenor där elever har möjlighet att påverka sin situation. I den här studien tas de mänskliga rättigheterna som utgångspunkt och rätten att påverka sin situation ses ur ett vidare perspektiv. Genom att skapa möjlighet för eleverna att utveckla förmågor som behövs för att kunna och vilja delta i kollektiva och individuella angelägenheter rustas eleverna för att på utvecklade sätt kunna utöva, respektera och försvara ett flertal mänskliga rättigheter.

Figur 4.

Didaktisk modell för rättighetsundervisning för allas rätt att påverka sin situation



Nedanstående situation (situation 3) visar ett tillfälle, som utifrån modellen i figur 4, skulle kunna användas till inbäddad rättighetsundervisning för allas rätt att säga sin åsikt. Läraren skulle kunna tydliggöra för eleverna att när de får välja arbetsplats får de möjlighet att själva påverka sin situation vilket är en rättighet. Skulle läraren även synliggöra för eleverna hur deras val kan påverka gruppen och den egna och andras rätt till utbildning skulle kugghjulet

med värderingar, attityder och beteenden sättas i rörelse. På så vis skulle läraren kunna använda situationen för att visa hur aktuella värderingar och beteenden och kan kopplas till mänskliga rättigheter.

Eleverna sitter och arbetar i sina matteböcker. Några pojkar har bytt plats och sitter nu tillsammans.

En annan pojke (Albin) vänder sig till läraren och säger: 'Får vi sitta var vi vill?'

Läraren: 'Ni får sitta där ni kan arbeta.'

Albin stannar på sin plats.

Läraren vänder sig mot de pojkar som bytt plats och sitter tillsammans.

Läraren: 'Så pojkar, om ni inte kan jobba bra där ni sitter så måste ni byta plats.'

Albin: 'Får jag också sitta där?'

Läraren: 'Om du tror att du kan jobba bra där.'

Albin tar sin bok och byter plats och sätter sig med de andra pojkarna. Pojkarna börjar arbeta och småpratar också om andra saker.

Genom att elever ges möjlighet att vara delaktiga i beslut som rör deras vardag och samtidigt hjälpa eleverna att reflektera över hur deras beslut påverkar andra personer och olika aspekter än den omedelbara situationen och hur de knyter an till specifika mänskliga rättigheter skulle läraren kunna använda situationen för och genomföra inbäddad rättighetsundervisning för allas rätt att påverka sin situation.

Tabell 4.

Inbäddad rättighetsundervisning om, genom och för rätten att påverka sin situation

Exempel på situation Genom rättigheter	Exempel på värderingar, attityder och beteenden För rättigheter	Exempel på kunskaper och mänskliga rättigheter Om rättigheter
Situationer där läraren efterfrågar och/eller följer elevernas initiativ. Eleverna får välja i vilken ordning de vill utföra sina uppgifter. Eleverna kan själva välja arbetsplats. Eleverna är delaktiga i val av redovisningsmodell av ett arbetsområde.	Ta initiativ och ansvar för sitt arbete. Respektfulla konflikthanteringsstrategier. Uppmärksamma sin egen och andras del i ett större sammanhang. Kunna och vilja ta initiativ och ge förslag som påverkar det dagliga livet.	<i>Artikel 19:</i> Var och en har rätt till åsiktsfrihet och yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet att utan ingripanden hysa åsikter samt söka, ta emot och sprida information och idéer... <i>Artikel 20:</i> Var och en har rätt till frihet i fråga om

Eleverna blir lyssnade till och är delaktiga i konflikthanterings-situationer. Eleverna blir uppmärksammade på hur deras val att handla påverkar dem själva, gruppen eller andra individer. Eleverna uppmuntras att ta ansvar för sitt eget arbete.	Förstå grunden till hur och varför beslut fattas.	möten och sammanslutningar. <i>Artikel 21:</i> Var och en har rätt att delta i sitt landsstyre, direkt eller genom fritt valda ombud. <i>Artikel 26:</i> 1) Var och en har rätt till utbildning... 2) Utbildningen ska syfta till att utveckla personligheten till fullo och till att stärka respekten för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna. Utbildningen skall också främja förståelse, tolerans och vänskap mellan alla nationer, rasgrupper och religiösa grupper samt främja Förenta nationernas verksamhet för fredens bevarande.
--	--	---

Rättighetsundervisning för rätten att påverka sin situation kan även starta i kugghjulet för kunskaper i undervisning kring demokrati och val. Kan läraren synliggöra vilka värderingar och beteenden som är betydelsefulla för demokrati sätts kugghjulet med värderingar, attityder och beteenden i rörelse. Om läraren dessutom kan uppmärksamma eleverna på hur rätten att påverka sin situation aktualiseras i deras vardag kan alla tre kugghjulen sättas i rörelse.

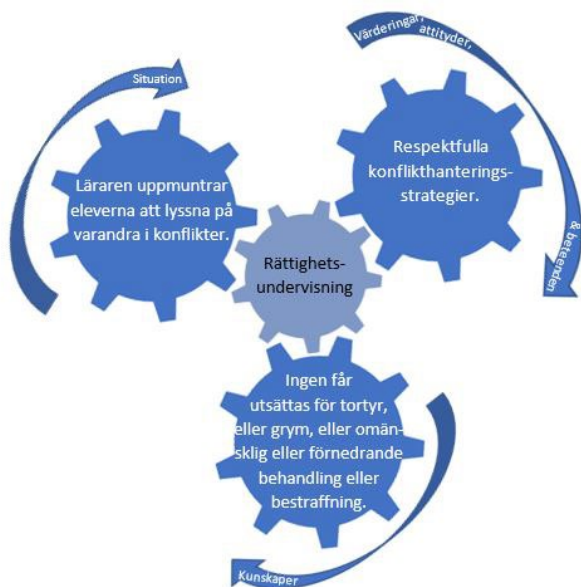
I tabell 4 ges exempel på situationer, värderingar och rättigheter som skulle kunna kopplas ihop i undervisning för allas rätt att påverka sin situation.

Alla har rätt att behandlas rättvist

Att alla har rätt att behandlas rättvist relaterar till flera mänskliga rättigheter som betonar att människor ska få känna sig fria och säkra i de liv de lever och att det gäller för alla oavsett mänskliga olikheter. Vidare betonas att mänskliga olikheter inte ska ligga till grund för orättvis eller godtycklig behandling. För att kunna utöva, respektera och försvara dessa rättigheter behöver elever utveckla värderingar och beteenden med utgångspunkt i respekt och förståelse för varandras skillnader och ett intresse i att förstå andra människors situation. Utifrån den teoretiska förståelsen att rättigheter måste förstås utifrån individ och kontext kan rätten till liv, frihet och personlig säkerhet betraktas, i skolans sammanhang, som rätt att inte utsättas för mobbing eller kränkande tilltal. Med en sådan förståelse uppstår en stor variation av situationer i skolan som kan användas för inbäddad rättighetsundervisning för allas rätt att behandlas rättvist.

Figur 5.

Didaktisk modell för rättighetsundervisning för allas rätt att behandlas rättvist



För att genomföra inbäddad rättighetsundervisning som stödjer elever att utveckla värderingar och kunskaper om allas rätt att bli behandlad rättvist kan situationer som liknar nedanstående situation (situation 4) utifrån modellen i figur 5 användas.

Eleverna är på väg in efter rasten.

En av pojkarna (Axel) kommer fram till läraren.

Axel: 'Dennis skrek åt mig.'

Läraren: 'Varför då tror du?'

Axel: 'Jag bara frågade varför han var ledsen och sen skrek han åt mig att han inte ville berätta. Men jag frågade ju bara.'

Läraren: 'Så han ville inte berätta varför han var ledsen?'

Axel: 'Nej'.

Läraren: 'Men tror du att det kan vara så ibland att man bara inte vill berätta. Och att då måste man respektera det.'

Just då kommer Dennis in genom dörren. Man kan se att han har gråtit.

Läraren: 'Axel, vänta här lite så kanske vi kan prata med Dennis.'

När Dennis ska gå in i klassrummet stoppar läraren honom och säger:

Läraren: 'Dennis, du vet, Axel bara frågade dig för att han bryr sig om dig och undrade vad som hänt, varför du var ledsen.'

Dennis: 'Ja, men jag ville bara inte berätta.'

Pojkarna tittar på varandra med ett vänligt ansiktsuttryck och går in i klassrummet.

I situationen använder läraren det som händer för att uppmärksamma eleverna på att man kan uppfatta situationer olika och det behöver man ha respekt för. Således sätts kugghjulet med situation i rörelse och därefter kugghjulet med värderingar, attityder och beteenden. Dock skulle läraren, med en ökad medvetenhet, kunnat ytterligare poängtera relevanta attityder och beteenden i situationen och därtill göra kopplingar till mänskliga rättigheter. I en studie där mellanstadieelever intervjuades visade Quennerstedt (2016) att eleverna uttryckte rättigheten 'att inte bli skrikt åt', vilket direkt kan kopplas till rätt till personlig värdighet och säkerhet. Genom att göra den kopplingen skulle läraren kunnat sätta även kugghjulet med kunskaper i rörelse.

I skolans trygghetsarbete eller i arbete kring Barnkonventionen skulle kugghjulen för värderingar, attityder och beteenden respektive kunskaper kunna sättas i rörelse först. Genom att därefter sätta de andra kugghjulen i rörelse skulle en kraftfull rättighetsundervisning för allas rätt att behandlas rättvist kunna starta i vilket som helst av de tre kugghjulen.

I tabell 5 ges exempel på situationer, värderingar och rättigheter som skulle kunna kopplas ihop i undervisning för allas rätt att behandlas rättvist.

I nedanstående tabell kan artikel 3 och 5 tyckas vara långt ifrån skolans kontext. Men med ett perspektiv på rättigheter som föränderliga och med utrymme för pluralism och sammanhang blir värderingar, attityder och beteenden för att utöva och respektera mänskliga rättigheter högst aktuell i en variation av skolsituationer. Exempelvis kan artikel 10 och 11 förstås som att eleverna har rätt att bli lyssnade på när de hamnar i en konflikt utan att det finns en förutfattad idé om vem som gjort rätt eller fel.

Genom att sätta alla tre kugghjulen i rörelse kan läraren synliggöra hur mänskliga rättigheter tar sig uttryck för eleverna här och nu, vilka värderingar, attityder och beteenden som aktualiseras och hur de knyter an till olika mänskliga rättigheter.

Tabell 5.*Rättighetsundervisning om, genom och för allas rätt att behandlas rättvist*

Exempel på situation Genom rättigheter	Exempel på värderingar, attityder och beteenden För rättigheter	Exempel på kunskaper och mänskliga rättigheter Om rättigheter
Lärare uppmuntrar elever att lyssna på varandra i konflikter. Lärare lyssnar på och låter båda sidor komma till tals i konflikter. Tydliga strategier för att hantera kränkningar. Eleverna vägleds i respektfulla konflikthanteringsstrategier. Lärare skapar möjlighet för värdeladdade samtal om hur man kan vara mot varandra.	Förstå och respektera varandras olikheter. Respektfullt beteende. Respektfulla konflikthanteringsstrategier. Uppmärksamma, lyssna till och respektera varandras olika uppfattningar, erfarenheter och argument. Visa intresse i andra människor.	<i>Artikel 2:</i> Var och en är berättigad till alla de rättigheter och friheter som uttalas i denna förklaring utan åtskillnad av något slag... <i>Artikel 3:</i> Var och en har rätt till liv, frihet och personlig säkerhet. <i>Artikel 5:</i> Ingen får utsättas för tortyr, eller grym, omänsklig eller förnedrande behandling eller bestraffning. <i>Artikel 7:</i> Alla är lika inför lagen och berättigad till samma skydd av lagen utan diskriminering av något slag. <i>Artikel 10:</i> Var och en är på samma villkor berättigad till en rättvis och offentlig förhandling vid en oberoende och opartisk domstol... <i>Artikel 11:</i> Var och en som är anklagad för brott har rätt att betraktas som oskyldig till dess att hans eller hennes skuld lagligt fastställts vid en offentlig rättegång.

DISKUSSION

Mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar som värdefundament har börjat ifrågasättas alltmer, såväl globalt som lokalt och på samhällets alla nivåer. Det har dock hävdats att mänskliga rättigheter behövs som mest när de ifrågasätts och de behöver ständigt återerövrats av varje generation (Bobbio, 1996). Utbildningssystemet har pekats ut som en central aktör för att stärka mänskliga rättigheter och lärarens centrala roll har betonats (Kasa et al., 2021; Waldron & Oberman, 2016). Samtidigt åläggs lärare fler och fler arbets-

uppgifter och när området dessutom upplevs svårt att hantera finns risk att det faller mellan stolarna. I den här artikeln har jag utarbetat en modell för rättighetsundervisning som kan fungera som stöd för lärare i rättighetsarbetet. Modellen erbjuder ett tankesätt där vardagliga situationer kan uppmärksammas och användas till rättighetsundervisning. Samtidigt erbjuds ett fördjupat perspektiv på det arbete kring mänskliga rättigheter och värdegrundsarbetet som redan görs. Modellen visar att alla tre delarna, *om*, *genom* och *för* rättigheter behöver sättas i rörelse för en kraftfull rättighetsundervisning. Genom att visa hur rättighetsundervisningen kan starta i vilket som helst av kugghjulen öppnas för en stor variation av undervisning för mänskliga rättigheter.

Forskning har visat att den planerade rättighetsundervisning som lärare genomför i huvudsak handlar *om* rättigheter (Leung, Wai Wa & Chong, 2011; Quennerstedt, 2019). Det vill säga undervisning om vilka rättigheterna är, olika policydokument och övertramp av mänskliga rättigheter. Dessutom har det visat sig att mänskliga rättigheter tenderar att geografiskt distanseras från eleverna och när frågor som berör mänskliga rättigheter hanteras görs det med ett associativt rättighetsspråk och tydligheten i att det handlar om mänskliga rättigheter saknas. Därmed uteblir kunskaper om vad mänskliga rättigheter innebär för eleverna här och nu (Quennerstedt, 2019; Zembylas et al., 2015). Att det dessutom finns en tendens att vrida fokus mot elevers skyldigheter har lett till att elever uppfattar mänskliga rättigheter som krav på att följa regler och uppvisa gott uppförande (Trivers & Starkey, 2012). Ur ett interpersonellt perspektiv på mänskliga rättigheter är "... individer både rättighetsinnehavare och skyldighetsbärare med ömsesidigt lika ansvar att respektera och även skydda och uppfylla varandras rättigheter" (Nilsson, 2018, s. 82). Jag menar att med ett utvecklat rättighetsspråk där man talar om att *alla* har rätt att få påverka sin situation, eller *alla* har rätt att behandlas rättvist ökar möjligheten att jämna ut talet till att både handla om skyldigheter och rättigheter. När modellens alla tre kugghjul sätts i rörelse möjliggörs för eleverna att uppfatta hur mänskliga rättigheter tar form i deras vardag. Mänskliga rättigheter kommer på så vis ligga nära elevernas egna liv och vara deras angelägenhet. Möjligen kan det som ligger nära den egna individen vara mer angeläget att utöva, respektera och försvara och möjligheten att stärka de mänskliga rättigheterna ökar.

Med utgångspunkt i skollagens definition av undervisning som "...sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden" (SFS 2010:800, §3), kan inte rättighetsundervisning betraktas ske i de empiriska exempel som presenteras i artikeln. I dessa exempel är det inte lärarens avsikt att undervisa om eller för rättigheter och just målstyrningen och syftet mot rättighetskunskaper eller rättighetsvärden saknas. Modellen, som här presenteras, ska inte uppfattas som att lärare ska tala om mänskliga

rättigheter i varje möjligt sammanhang under skoldagen. Modellen ska snarare ses som ett verktyg för ett utvidgat tänkande kring rättighetsundervisning som gör det möjligt att medvetandegöra det som redan sker i vardaglig skolpraktik. Genom medveten planering och strategi kan målstyrda processer mot rättighetskunskaper och rättighetsvärden inkluderas i vardagen där det bedöms lämpligt. Genom att ta tillvara de situationer som uppstår i vardagen och belysa dessa ur ett rättighetsperspektiv och vilka värderingar och beteenden som blir aktuella kan fruktsamma diskussioner och problematiseranden kring anspråk på en absolut förståelse av mänskliga rättigheter, universella mänskliga värden eller maktrelationer göras. Att skolans vardagliga situationer och relationer är utgångspunkt för att förstå mänskliga rättigheter kan betraktas som ett relationellt perspektiv på rättighetsundervisning (Adami, 2014). Modellen förutsätter dock att lärare har en god kunskap om vilka de mänskliga rättigheterna är och vilka förmågor och värderingar som behövs för att utöva och respektera dessa. Därmed kvarstår behovet av ökade kunskaper om mänskliga rättigheter hos lärare vilket är något som bör beaktas i lärarutbildningar.

Den didaktiska modell som här presenteras visar att mänskliga rättigheter behöver kopplas till situationer som är bekanta för eleverna och samtidigt synliggör vilka värderingar, attityder och beteenden som då aktualiseras för att en kraftfull undervisning inom området ska iscensättas. Undervisningen kan alltså starta i vilket kugghjul som helst men alla måste sättas i rörelse för att lärandet ska bli kraftfullt, långvarigt och hållbart. Mänskliga rättigheter är ett område som kan betraktas som ämnesövergripande, som inte har någon renodlad inplacering i ett skolämne utan som kan vara ständigt aktuellt i skolvardagen. Liknande områden som exempelvis hållbar utveckling, digitalisering och demokrati får en alltmer ökad plats i utbildningssammanhang. Min förhoppning är att modellen kan tjäna som inspiration även för forskare och praktiker som intresserar sig för andra liknande områden, och på så sätt avancera olika allmän- och områdesdidaktiska frågor.

NOTER

¹ Interpersonellt perspektiv kan kontrasteras med ett strukturellt perspektiv på mänskliga rättigheter där individer betraktas som rättighetsbärare och institutioner som skyldighetsbärare (Nilsson, 2018).

² Vinterek beskriver begreppet stance som de attityder och sätt att se på världen som aktualiseras i demokratisk handling.

REFERENSER

- Ackesjö, Helena & Haglund, Björn (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning & Lärande*, 15(1), 69-87.
- Adami, Rebecca (2014). Re-thinking relations in human rights education: The politics of narratives. *Journal of Philosophy of Education*, 48(2), 293-307.
- Bobbio, Norberto (1996). *The age of rights*. Polity Press.
- Brantefors, Lotta, & Thelander, Nina (2017). Teaching and learning traditions in children's human rights. *International Journal of Children's Rights*, 25, 456-471. https://doi.org/10.1163/9789004358829_013
- Chadjipadelis, Theodore, Sotiropoulou, Marina, & Papaiokonomou, Antonis (2020). Teaching Democracy: Tools and methods in secondary education. *International Journal of Educational Research Review*, 5(4), 380-388. <https://doi.org/10.24331/ijere.768954>
- Dewey, John (1916). *Democracy and education. An introduction to philosophy in education*. Free Press.
- Dewey, John (1938). *Experience and education*. Free Press.
- Dewey, John (1985). *Demokrati och utbildning*. Daidalos.
- Dunhill, Ally (2018). Does teaching children about human rights, encourage them to practice, protect and promote the rights of others? *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 46(1), 16-26. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1165717>
- Frödén, Sara & Tellgren, Britt (2020). Guiding children towards individual and collective growth. Educative participatory experiences in a preschool setting. *International Journal of Early Years Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1742670>
- Förenta Nationerna [FN]. (1948). *Allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna*. General Assembly resolution 217AIII, 10 Dec. 1948. U.N. Doc. A/RES/3/217/A.
- Howe, Brian R., & Covell, Katherine. (2010). Miseducating children about their rights. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(2), 91-102. <https://doi.org/10.1177/1746197910370724>
- Isenström, Lisa (2020). *Att utbilda rättighetsbärare. Med läraren i fokus när undervisning för mänskliga rättigheter i skolans yngre åldrar studeras*. [Doktorsavhandling, Örebro Universitet].
- Isenström, Lisa (2022). Collateral human rights learning situations: what are they? *Cambridge Journal of Education*, 52(3), 271-290.
- Kasa, Tuija, Rautiainen, Matti, Malama, Mia, & Kallioniemi, Arto (2021). 'Human rights and democracy are not self-evident': Finnish student teachers' perceptions

- on democracy and human rights education. *Human Rights Education Review*, 4(2), 70-84. s: //doi.org/10.7577/hrer.3937
- Leung, Yan Wing, Wai Wa, Timothy, & Chong, Yiu Kwong (2011). School-based human rights education: Case studies in Hong Kong secondary schools. *Intercultural education*, 22(2), 145-162.
https://doi.org/10.1080/14675986.2011.567072
- Louviot, Maude, Moody, Zoe, & Darabellay, Frédéric (2019). Children's rights education: The challenges and opportunities of inter- and transdisciplinary teaching. *Inter- and transdisciplinary Education*, 1, 1-7.
https://doi.org/10.5281/zenodo.2557607
- Macy, Marisa G., & Bricker, Diane D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 177(29), 107-120.
<https://doi.org/10.1080/03004430500337265>
- Nilsson, Frida 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.
- Osler, Audrey, & Solhaug, Trond (2018). Children's human rights and diversity in schools: Framing and measuring. *Research in Comparative & International Education*, 13(2), 276-298. <https://doi.org/10.1177/1745499918777289>
- Perry-Hazan, Lotem (2021). Students' perceptions of their rights in school: A systematic review of the international literature. *Review of Educational Research*, 91(6), 919-957.
- Perry-Hazan, Lotem, & Tal-Weibel, Eden (2020). On legal literacy and mobilization of students' rights from a disempowered professional status: The case of Israeli teachers. *Teaching & Teacher Education*, 90, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103016>
- Quennerstedt, Ann (2010). Children, but not really humans? Critical reflections on the hampering effect of the 3 P's. *The International Journal of Children's Rights*, 18(4), 619-635. 10.1163/157181810X490384
- Quennerstedt, Ann (2015). Mänskliga rättigheter som värdefundament, kunskapsobjekt och inflytande. *Utbildning & Demokrati*, 24(1), 5-27.
- Quennerstedt, Ann (2016). Children's human rights at school – as formulated by children. *The International Journal of Children's Rights*, 24(3), 657-677.
- Quennerstedt, Ann (2019). *Teaching children's human rights in early childhood education and school*, (Reports in Education No 21). Örebro University.
- Quennerstedt, Ann (2022). Children's and young people's human rights education in school: cardinal complications and a middle ground. *Journal of Human Rights*, <https://doi.org/10.1080/14754835.2021.2014795>

- Quennerstedt, Ann, & Moody, Zoe (2020). Educational children's rights research 1989-2019: Achievements, gaps and future prospects. *International Journal of Children's Rights*, 28, 183-208.
- Rahn, Naomi L., Coogle, Christan, & Ottley, Jennifer R. (2019). Early childhood special education teachers' use of embedded learning opportunities within classroom routines and activities. *Infants & Young Children*, 32(1), 3-19. 10.1097/IYC.0000000000000132
- Remillard, Janine, & Kim, Ok-Kyeong (2017). Knowledge of curriculum embedded mathematics: exploring a critical domain of teaching. *Educational Studies in Mathematics*, 96, 65-81.
- Rinaldi, Stefanie (2017). Challenges for human rights education in Swiss secondary schools from a teacher perspective. *Prospects*, 47, 87-100.
- Robinson, Carol, Phillips Louise, & Quennerstedt, Ann (2018). Human rights education: developing a theoretical understanding of teachers' responsibilities. *Educational Review*, 72(2), 220-241. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1495182>
- Simpson, Douglas J. (2006). *John Dewey*. Peter Lang Publishing.
- Skolforskningsinstitutet (2022). *Att lära demokrati – lärarens arbetssätt i fokus. Systematisk forsknings-sammanställning 2022:03*. Skolforskningsinstitutet.
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022, Lgr 22*.
- Struthers, Allison (2015). Human rights education: Educating about, through and for human rights. *The International Journal of Human Rights*, 19(1), 53-73. <https://doi.org/10.1080/13642987.2014.986652>
- Struthers, Allison (2016). Human rights: A topic too controversial for mainstream education? *Human Rights Law Review*, 16(1), 131-162. <https://doi.org/10.1093/hrlr/ngv040>
- Svensk Författningssamling [SFS]. (2010). *Skollag* (2010:800). Utbildningsdepartementet.
- Tate, Trista, Thompson, Rachel, & McKerchar, Paige (2005). Training teachers in an infant classroom to use embedded teaching strategies. *Education and Treatment of Children*, 28(3), 206-221.
- Trivers, Helen, & Starkey, Hugh (2012). The Politics of critical citizenship education: Human rights for conformity or emancipation? I R.C Mitchell, & S.A. Moore (red.), *Politics, Participation an Power Relations: transdisciplinary approaches to critical citizenship in the classroom and community*, (ss. 137-152). Sense.
- United Nations [UN] (1966a). *United Nations International Covenant on Civil and Political Rights*. General Assembly resolution 2200A (xxi), 16 December, New York.
- United Nation [UN] (1966b). *United Nations International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. General Assembly resolution 2200A (xxi), 16 December, New York.

- United Nations [UN] (1989). *Convention on the rights of the child*. General Assembly resolution 44/25, 20 Nov. 1989. U.N. Doc. A/RES/44/25.
- United Nations [UN] (2005). *Plan of action. World program for human rights education. First phase (2005-2009)*. UN Doc A/59/525/Rev.1.
- United Nations [UN] (2011). *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*. General Assembly, Resolution 66/137, A/RES/66/137.
- Vinterek, Monika (2010). How to live democracy in the classroom. *Education Inquiry*, 1(4), 367-380. <https://doi.org/10.3402/edui.v1i4.21951>
- Waldron, Fionnuala, & Oberman, Rowan (2016). Responsible citizens? How children are conceptualised as rights holders in Irish primary schools. *The International Journal of Human Rights*, 20(6), 744–760. <https://doi.org/10.1080/13642987.2016.1147434>
- Zembylas, Michalinos, Charalambous, Panayiota, Lesta, Stalo, & Charalambous, Constadina (2015). Primary school teacher's understanding of human rights and human rights education (HRE) in Cyprus: An exploratory study. *Human Rights Review*, 16, 161-182.