

## ”Tur att vi föddes i Sverige”

11-åringars meningsskapande om mänskliga rättigheter i två svenska klassrum

*Lotta Brantefors*

“WE’RE LUCKY TO HAVE BEEN BORN IN SWEDEN”: ELEVEN-YEAR-OLDS’ MEANING-MAKING ON HUMAN RIGHTS IN TWO SWEDISH CLASSROOMS. The study, which draws on didactics, addresses the content in 11-year-old pupils’ meaning-making on human rights after being taught about them. The aim is to clarify: i) why the pupils think they should learn about human rights and ii) what they say they have learned about human rights after the teaching. The study is a sub-study of a three-month period of fieldwork in two comprehensive school classes and is based on interviews with the pupils. The results show that the pupils’ meaning making is dominated by three content themes: rights and democracy, bullying and violations and children’s different life conditions. Four main conclusions are drawn: the meaning-making of rights are cognitively weak, the rights are mainly treated as a question related to ”the other”, the rights are treated as a question of bullying and violations, and the teaching of rights and democracy needs to be problematised.

Keywords: children’s rights, human rights, didaktik, meaning making, learning content.

### Introduktion och syfte

I slutet av 2017 var över 68,5 miljoner människor på flykt på grund av krig, konflikter eller klimatkatastrofer (<http://www.unhcr.org/globaltrends2017>). Dessa omänskliga förhållanden domineras även av frågor om människors rättigheter. Många får inte sina rättigheter tillgodosedda, andra har dem i större omfattning, men tar dem för givna. Statsvetaren Ivan Krastev (2018) betonar att det krävs nya

---

*Lotta Brantefors* är universitetslektor i didaktik på Uppsala universitet, Box 2136, 750 02 Uppsala. E-post: [lotta.brantefors@edu.uu.se](mailto:lotta.brantefors@edu.uu.se)

synsätt för att lösa de stora och (framtida stora) folkomflyttningarna samt problemet med människors rättigheter. Att ha kännedom om och att låta mänskliga rättigheter vara en ledstjärna i människors liv kräver att även nya generationer får kunskaper om rättigheterna och lär sig att leva i enlighet med dem. Vi vet att mänskliga rättigheter ständigt överträds i olika delar av världen, men även här i Sverige sker brott mot rättigheterna. Det är därför viktigt att klargöra skolans roll i undervisningen av mänskliga rättigheter och som här elevernas lärande. Den här didaktiska studien, som utgör en delstudie i ett större praktisknära projekt om undervisning och lärande av mänskliga rättigheter tar sig an frågan om elevernas lärande om mänskliga rättigheter i två klass 5 efter ett undervisningsmoment om mänskliga rättigheter.

Den svenska skolan har i uppdrag att utbilda barn och unga i mänskliga rättigheter. I den senaste skollagen (Sverige 2016/2010) samt i den nuvarande nationella läroplanen (Lgr 11) har formuleringarna om mänskliga rättigheter förstärkts: ”Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (Lgr 11, s 7). Mänskliga rättigheter är en del av den värdegrund som betonas i den svenska läroplanen och som ska genomsyra all undervisning i den svenska skolan samt ingå i undervisningen av samhällskunskap (Lgr 11). Detta framlyftande av rättigheterna motsvarar skrivningarna i de internationella ramverken, där utbildning understryks som det viktigaste redskapet för att utveckla mänskliga rättigheter (UN 2006).

Det finns en ansevärd mängd forskning om utbildning och rättigheter som omfattar flera olika perspektiv (Quennerstedt 2015, Osler & Solhaug 2018), men inte särskilt många didaktiska studier förutom de få som genomförts av den forskargrupp som undersöker undervisning och lärande av rättigheter med didaktiska utgångspunkter (Quennerstedt et al. 2014, Quennerstedt et al. 2019, Brantefors 2019b). Vi vet därför endast en del om innehållet och metoderna eller syftena i undervisningen av mänskliga rättigheter. Studier med långvarigt deltagande i undervisnings- och lärandepraktik har tidigare heller inte förekommit. Det är fortfarande också delvis oklart vilket innehåll som väljs av läraren, varför det väljs och hur det väljs, samt vilka processer undervisning och lärande har eller vilket konkret innehåll om mänskliga rättigheter eleverna lyfter fram, det vill säga det meningsskapande de ger uttryck för, efter undervisning om mänskliga rättigheter. Detta innebär att såväl den samhälleliga kontexten som bristen på forskning om hur det nationella uppdraget att utbilda i mänskliga rättigheter kommer till uttryck i undervisningen utgör centrala incitament för att undersöka förutsättningarna för barns och ungas undervisning och lärande av mänskliga rättigheter.

*Syftet* med denna studie är att klargöra innehållet i det menings-  
skapande 10-11 åringar i två klass 5 uppvisar om mänskliga rättig-  
heter efter ett undervisningsmoment om mänskliga rättigheter. Med  
innehåll avses då sådant ämnesinnehåll (jfr Gudem 2011) som i det  
här fallet har med mänskliga rättigheter att göra. Undersökningen är  
fokuserad på vad eleverna menar att de lärt sig och varför de menar  
att de ska lära sig om rättigheter. Följande två forskningsfrågor  
besvaras i studien:

1. Vilket meningsskapande framkommer när det gäller *varför* eleverna menar att de ska lära sig om mänskliga rättigheter?
2. Vilket meningsskapande framkommer när det gäller *vad* eleverna menar att de lärt sig om mänskliga rättigheter? Denna fråga handlar om de olika innehållsliga teman som eleverna lyfter fram efter undervisningen om mänskliga rättigheter.

Begreppet meningsskapande (jfr Englund 1997) har här inte någon analytisk funktion utan ramar in studien teoretiskt. Ett annat begrepp som hjälper till att bilda teoretisk ram är Klafkis *Bildungsgehalt*, vilket kan översättas med lärandeinnehåll. Klafki (1963/1995) talar om två innehållsdimensioner i undervisningen; *Bildungsinhalt* - undervisningsinnehållet och *Bildungsgehalt* - lärandeinnehållet, vilka inte nödvändigtvis motsvarar varandra. Klafkis begreppspar pekar ut två innehållsdimensioner i undervisningen och hjälper till att kvalificera vilken av dem (*Bildungsgehalt*) som är i fokus för den här studien. Till detta återkommer jag längre fram.

## Tidigare utbildningsforskning om barns och ungas mänskliga rättigheter

Forskning om utbildning av barn och unga i mänskliga rättigheter har genomförts utifrån flera olika perspektiv såsom till exempel etnografiskt inriktade studier (Thornberg 2009, Giamminuti & See 2017), läroplansanalyser (Phillips 2016, Robinson 2017, Parker 2018) eller studier om elevdeltagande och medborgarskap (Alderson 2016, Emerson & Lloyd 2017, Osler & Starkey 2018). Särskilt har forskningen intresserat sig för hur barn och unga *respekteras* genom att lyssnas på eller genom att tas på allvar (PAnson & Allan 2006, Theobald, Ailwood & Danby 2011), men som nämndes tidigare har studier med didaktiska ansatser fått begränsat med uppmärksamhet (Quennerstedt et al. 2014, Quennerstedt et al. 2019).

I en forskningsöversikt av Brantefors & Quennerstedt (2016) har undervisningen och lärandet av rättigheter analyserats med

utgångspunkt i didaktisk teori med syftet att klargöra undervisningens syfte och innehåll i utvalda forskningsartiklar. Artiklarna som behandlar verksamhet (som här benämns undervisning) både i förskolan och skolan verkar vid första anblick ha samma syften och innehåll, men analysen visar att det finns en bredd av syften och innehåll i undervisningen: Sex olika syften har identifierats till varför barn och unga ska lära sig om mänskliga rättigheter, där de första syftena är relaterade till förskolan och resten till skolan: 1) *Involvement* (deltagande): Det individuella (och mindre) barnet ska lära sig att det har rätt att delta i vardagliga livet genom erkännande och interaktion (intersubjektivitet) (exempelvis Johansson 2005, Bae 2009, Sandberg & Årlemalm-Hagsér 2011). 2) *Agency* (intervention): Lärandet av rättigheter ska leda till att barnen/eleverna utvecklas i sitt engagemang gentemot andra människor (Smith 2007, Armstrong 2011). 3) *Awareness* (medvetenhet): Eleverna ska lära sig att bli medvetna om rättigheterna, samt skydda och uppskatta dem genom att få kunskaper om rättigheter (exempelvis Batur Musaoglu & Haktanir 2006, Akengin 2008, Eckmann 2010, Karaman-Kepeneci 2010). 4) *Citizenship* (medborgarskap): Eleverna ska lära sig om rättigheter för att förberedas för ett aktivt medborgarskap (exempelvis McEvoy & Lundy 2007, Mitchell 2010, Osler 2013). 5) *Respecting of rights* (respekt för rättigheter): Eleverna ska lära sig rättigheter som grund för goda relationer (exempelvis Howe & Covell 2010, Covell, Howe & McNeil 2010, Wallberg & Kahn 2011). 6) *Social change* (social förändring): Eleverna ska lära sig om rättigheter för att utveckla förmåga att handla kritiskt och emancipatoriskt (exempelvis Frantzi 2004, Nieto & Pang 2005, Mitchell 2010).

Vid en vidareutveckling av de sex syftena ovan (jfr Roberts 1982) har fyra lärande- och undervisningstraditioner utvecklats (Brantefors & Thelander 2017) med följande benämningar: *the participation emphasis* (syfte: deltagande), *the empowerment emphasis* (syfte: bemyndigande), *the awareness emphasis* (syfte: medvetenhet) och *the right respecting emphasis* (syfte: respekt för rättigheter). Tillsammans visar de två studierna (Brantefors & Quennerstedt 2016, Brantefors & Thelander 2017) hur undervisning och lärande om mänskliga rättigheter varierar och har en bredd av innehåll, metoder och utbildningstraditioner. Trots att de analyserade forskningsartiklarna tycks likartade vad gäller den aktivitetsorienterade och helhetsinriktade beskrivningen av undervisningen och lärandet innehåller de med andra ord en spännvidd av innehåll, metoder och traditioner som har kunnat klargöras genom analys. Det ovan beskrivna sättet att presentera undervisning och lärande visar också på ett behov av att mer preciserat beskriva och analysera vad undervisning och lärande av mänskliga rättigheter

kan innebära i konkret verksamhet som förskolan och skolan. I den här studien är ambitionen nu att vidare undersöka denna problematik närmast att klargöra innehållet i elevernas meningsskapande om mänskliga rättigheter i två klass fem efter att de haft undervisning om mänskliga rättigheter. I det följande kommer jag att beskriva den didaktiska teorin för att därefter redogöra för metod och analys. Till sist behandlas resultat, slutsatser och diskussion.

## Teoretiskt och metodologiskt ramverk – didaktik

Studien ramas teoretiskt och metodologiskt in av didaktisk teori. Ett av didaktikens och särskilt ämnesdidaktikens centrala kunskapsområden är innehållet i undervisningen och lärandet (Gundem 2011). Analyser av innehåll kan ske utifrån olika perspektiv såsom till exempel analys av innehållet i undervisningen (exv Englund 1997), lärarens transformering av ämnesinnehållet till ett undervisningsinnehåll (exv Schulman 1986, 1987), eller analys av elevernas meningsskapande (Englund 1997, Östman 2003, se även Almqvist et al 2008). Mänskliga rättigheter är dock inte ett ämne i formell betydelse. Ämne definieras allmänt som ett kunskapsområde med status som ämne eller disciplin (Schüllerqvist 2009, s 11), men ämne kan också betyda ämnesområde (Gundem 2011), som till exempel hållbar utveckling (se exv Östman 2003) eller demokrati (se exv Englund 1986). I den här studien betraktas mänskliga rättigheter på ett liknande sätt som de två nämnda ämnesområdena och utgör också ett ämnesområde med ett särskilt innehåll av intresse. Detta synsätt (mänskliga rättigheter som ämnesområde) har också legat till grund för den ovan nämnda studien om undervisningstraditioner inom rättighetsundervisningen (Brantefors & Thelander 2017).

Didaktik är emellertid inte något entydigt utan har en mångfald av betydelser. Den är beroende av kontext, perspektiv eller tradition (Hudson & Meyer 2011), men rör alltid frågor som har med undervisning och lärande att göra på mikro (individ), mezzo (klassrum) eller makro (institutionell) nivå (Gundem 2011, jfr Wickman 2014). Denna studie behandlar didaktiska frågor på mezzonivå, vilket innebär att studien rör sig i en klassrumskontext.

Ett vanligt sätt att beskriva didaktik är med den så kallade didaktiska triangeln (Hopmann 1997, Klette 2007, Hudson & Meyer 2011). Triangeln består av de tre elementen innehåll, elev och lärare samt deras inbördes relationer och bidrar till att åskådliggöra undervisningen och lärandet från olika perspektiv (Hopmann 1997). Möjligheten till olika utgångspunkter är karaktäristiskt för den didaktiska triangeln

och den kan tillämpas på alla undervisnings- och lärandesituationer (Hopmann 1997, jfr Hudson & Meyer 2011). Hudson och Meyer (2011) föreslår till exempel att triangeln kan vara utgångspunkt för att jämföra olika undervisnings- och lärandetraditioner. I den här studien är triangelns roll att tydliggöra analysperspektivet, vilket i det här fallet handlar om att ha fokus på eleverna och deras meningsskapande.

Ett annat av didaktikens analysredskap är de tre didaktiska frågorna, vad, hur och varför. Dessa frågor, som tillsammans med triangeln härrör ur Comenius didaktik (jfr Kroksmark 1994), är centrala vid en *didaktisk analys*: *Vad* ska undervisas om eller läras, *hur* ska det ske och *varför* ska ett ämnesinnehåll behandlas, men även andra frågor såsom till exempel *var* undervisningen sker eller *vem* som undervisningen gäller kan ställas (exempelvis Uljens 1997). I denna studie behandlas elevernas meningsskapande utifrån två av de didaktiska frågorna: *varför*; det vill säga elevernas syn på syftet med att lära sig om mänskliga rättigheter och *vad*; det vill säga det rättighetsinnehåll de menar att de lärt sig.

En av företrädarna inom didaktisk analys är den tyske didaktikern Wolfgang Klafki (1963/1995). Klafki analyserar undervisningens och lärandets innehåll med hjälp av de didaktiska frågorna, men särskiljer även mellan *Bildungsinhalt* och *Bildungsgehalt* (Klafki 1963/1995, jfr Hopmann 1997), vilket kan översättas med undervisningsinnehåll (*Bildungsinhalt*) och lärandeinnehåll (*Bildungsgehalt*) som nämndes i introduktionen. Dessa två innehållsliga dimensioner motsvarar emellertid inte nödvändigtvis varandra. Det som läraren tar upp i undervisningen (*Bildungsinhalt*) behöver inte ha samma mening för eleverna (*Bildungsgehalt*). Begreppet *Bildungsgehalt* kan betraktas som "effekten" av undervisningen, vilket är det som undersöks i denna studie. Klafkis begrepp har inte någon analytisk funktion utan används här för att kvalificera undersökningsområdet och bilda teoretisk ram för studien och den didaktiska analysen.

Ett annat centralt begrepp som bildar teoretisk ram är det som också nämndes inledningsvis - *meningsskapande*. Detta begrepp har att göra med hur människor skapar mening och gör världen begriplig (Englund 1997, se även Almqvist et al. 2008). Genom meningsskapandet utvecklas föreställningar om omvärlden och som här föreställningar om rättigheter, men meningsskapandet kan också bidra till en förändrad syn på centrala företeelser eller en förändrad handlingsrepertoar (se Biesta & Burbules 2003). Den här studien har fokus på elevernas meningsskapande om mänskliga rättigheter och analyserar *innehållet* i detta utifrån frågorna varför och vad. Dessa enkla frågor används i analysen för att kunna klargöra det konkreta innehållet i elevernas meningsskapande om mänskliga rättigheter.

Inga studier har tidigare undersökt denna fråga varför det kan vara av värde att till att börja med klargöra det konkreta innehållet i meningsskapandet. Fokus i denna studie är således på varför eleverna menar att ett innehåll är viktigt att lära sig om och vilket innehåll de menar att de lärt sig, medan frågan om hur själva meningsskapandet går till ligger utanför syftet.

## Undersökningsmetod och analys

### Metod

Studien är en del av ett större projekt som genomförts med en längre tids fältarbete i fyra åldersgrupper: förskolan, klass 2-3, klass 5 och klass 8 med en involverad forskare per åldersgrupp (Quennerstedt et al. 2014, Quennerstedt et al. 2019). Föreliggande studie är genomförd av en forskare i två klass 5 i en mångkulturell förortsskola (600 elever) (S1) och en kulturellt homogen landsbygdsskola (100 elever) (S2). Inbjudan att delta i projektet gjordes först till 25 stycken klass 5 i samma kommun, där alla utom två svarade att de inte hade tid att delta. De två med positiva svar blev de två som kom att ingå i projektet. Skolorna besöktes kontinuerligt under hösten 2015 och våren 2016 och undervisningen och meningsskapandet observerades och dokumenterades genom videoinspelningar eller fältanteckningar (Heikkilä & Sahlström 2003, Fitzgerald, Hackling & Dawson 2013). Dokumentation skedde också genom semistrukturerade gruppintervjuer (två och två) av eleverna (skola 1=E1 och skola 2=E2) och av lärarna (L1 och L2) med frågeställningar relaterade till den didaktiska analysens varför- och vad-frågor (Klafki 1963/1995, Uljens 1997). Intervjuerna spelades in med ljudupptagning. Lärarna fick även i uppgift att genomföra ett särskilt *moment* om mänskliga rättigheter, vilket de var helt fria att planera och genomföra. Det planerade momentet varade fem timmar i varje klass och bestod av lärargenomgångar hälften av tiden och grupparbete resten. De undervisande lärarna hade 5–10 års erfarenhet av undervisning och var alla utbildade lärare.

Studien grundas i huvudsak på elevintervjuerna som skedde i ett avgränsat utrymme i anslutning till klassrummet några dagar efter att momentet med mänskliga rättigheter genomförts. Forskaren hade vid det tillfället deltagit flera veckor i undervisningen och var en välkänd person. Frågorna som ställdes i intervjuerna med eleverna handlade om deras meningsskapande, men konkretiserades för dem i termer av lärande, exempelvis ”vad har du lärt dig om mänskliga rättigheter?”. Frågorna ställdes utifrån en frågemall och upprepades

om eleverna inte förstod eller förenklades. Frågemallen följdes dock för att ge alla elever samma förutsättningar vid utfrågningen. Forskaren försökte även få båda eleverna att besvara frågorna. Ofta dominerade någon av eleverna men den andra gavs alltid möjlighet att svara, vilket mestadels också skedde, om än i liten omfattning. Flera elever kunde också säga att de inte visste som svar på en fråga eller svara "som hon" för att relatera till föregående elevs svar. Eleverna var dock sällan mångordiga utom i vissa undantag. Det innebär att de pratsamma eleverna hade en hel del att säga medan de tysta blev en utmaning för forskaren att få igång. I vissa fall var de pratsamma koncisa och kortfattade, men i andra fall pratade de mer allmänt om det uppfattade ämnet. De tysta var enstaviga eller helt enkelt stumma. I ett intervjuvar var dock aldrig båda eleverna tysta utan en elev var pratsam och en mer eller mindre tyst. Varje intervjuvar hade därför alltid tillsammans något att säga.

Att arbeta med barn och unga ställer särskilda etiska krav (jfr Quennerstedt, Harcourt & Sargeant 2014). Forskarens arbete i klasserna har väglett av en "etisk radar" (Skånfors 2013), vilket innebär att den makt den vuxne har i relation till eleverna som informanter hela tiden har beaktats. Till exempel har kroppsspråk, tystnad, eller svar som "vet inte" eller liknande i intervjuerna uppmärksammats, vilket skulle kunna vara uttryck för osäkerhet eller motstånd mot frågorna eller uttryck för att någon elev vill avbryta intervjun. Barn och unga görs inte sällan till studieobjekt, men här har elevernas medverkan lyfts fram (se exempelvis Arnér & Tellgren 2006). Detta har inneburit att frivilligheten betonats i alla situationer. Till exempel kunde elever som ville avsluta sitt deltagande göra så (vilket dock inte skedde) eller avstå från att svara på forskarens frågor.

Undersökningen har även beaktat de grundläggande etiska riktlinjerna om krav på information, informerat samtycke, konfidentialitet och dataanvändning, som den här typen av forskningsprojekt kräver (Vetenskapsrådet 2011). Rektorer, lärare och elever samt 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 eleverna som kryssade för ja/nej på ett informationsblad. Samtliga inblandade har samtyckt till att delta i studien och ingen har valt att avsluta deltagandet under undersökningens gång

## Analys

För att klargöra elevernas meningsskapande om mänskliga rättigheter har en textanalys (se exempelvis Säfström & Östman 1999), skett av elevintervjuerna med utgångspunkt i de didaktiska frågorna varför och vad (exempelvis Uljens 1997). Studien ramas teoretiskt in av begreppet meningsskapande (jfr Englund 1997) och Klafkis (1963/1995) Bildungsgehalt. I analysen har dessa begrepp ingen analytisk funktion, utan analysen har utförts med hjälp av de enkla didaktiska frågorna varför och vad. Vid det första steget av analysen av det empiriska materialet (intervjuerna) har heller ingen djupare tolkning skett utan elevernas svar har accepterats (inläsning). Inte heller har andra dimensioner som känslouttryck beaktats i analysen. En djupare tolkning av resultatet har sedan skett med hjälp av teori i diskussionen (utläsning). Genom studiens (hela projektets) ansats som närmast kan beskrivas som grundforskning har enkla analytiska redskap, som det som ovan beskrivits, använts.

Analysen har genomförts enligt följande: Utskrifter har först skett av intervjuerna och analyserna har sedan utförts i flera steg av det transkriberade materialet på en skola i taget: a) För att sortera olika påståenden har först infärgning skett (i olika färger) relaterat till frågeställningarna. Genom detta har påståenden som behandlar vad- och varför-frågan kunnat urskiljas; b) efter detta har sortering av påståendena skett och grupperingar med liknande mening har skapats med hjälp av matriser; c) grupperingarna har sedan ställts samman och tolkats, varvid meningsskapandet runt vad och varför har kunnat klargöras; d) innehållet i meningsskapandet granskades sedan noggrant vad gäller mönster och teman för att finna kvalitativa likheter och skillnader (jfr Braun & Clarke 2006); e) sedan har de kvalitativt olika innehållsliga temana sammanställts och benämnts. Dessa slutgiltiga teman utgör delstudiens resultat; f) i diskussionen har resultat och slutsatser fördjupats och relaterats till teori.

## Resultat

### Innehåll i elevernas meningsskapande

Den mening eleverna har skapat om mänskliga rättigheter är, trots olika tyngdpunkt i undervisningen och trots grupparbetets olika inriktning (se Brantefors 2018, 2019a) förvånansvärt lika i skolorna. Det meningsskapande eleverna ger uttryck för har dock en ospecifik inriktning på mänskliga rättigheter. Innehållet har med rättigheter att göra, men säger inte mycket om rättigheterna i sig. I följande avsnitt kommer nu

elevernas meningsskapande att behandlas utifrån de tre identifierade och överlappande innehållsteman som dominerar i intervjuerna: 1) Mänskliga rättigheter och demokratiskt förhållningssätt. 2) Mobbning och kränkningar. 3) Barns olika livsvillkor – stöd och skydd. Under varje innehållstema resonerar jag om syftets två frågeställningar; först om elevernas meningsskapande vad gäller syftet (varför) och sedan om innehållet i meningsskapandet (vad). Varje tema exemplifieras även med utdrag ur intervjuerna med eleverna (Skola 1=E1 och Skola 2=E2). Som tidigare nämndes användes begreppet lära i olika former i intervjuerna för att konkretisera samtalet med eleverna.

### 1) Mänskliga rättigheter och demokratiskt förhållningssätt

Ett svar på frågan om varför eleverna menar att de ska lära sig om rättigheterna handlar om att *känna till rättigheterna* så att de, som de uttrycker det, vet vad de får och inte får göra i framtiden: ”För att man ska veta vad som gäller, vilka rättigheter man har typ, och att man måste vara på skolan, man måste veta vilka rättigheter man har” (E1). ”För barnens mänskliga rättigheter är viktiga och alla måste veta det liksom” (E2). I elevernas meningsskapande framkommer att rättigheterna betraktas som regler som alla människor måste känna till och särskilt gäller dessa regler vuxna. Elevernas beskrivning av syftet är dock tämligen vagt och detta återspeglas också i hur de talar om innehållet. De har helt enkelt inte särskilt mycket att säga om rättigheter. Utifrån intervjufrågorna beskriver de tämligen kortfattat vad de ser som rättigheter och vilka rättigheter det handlar om. Tre olika underteman har identifierats i elevernas svar relaterat till detta innehållstema:

- Rättigheter är regler som FN har, där den viktigaste är att *alla är lika mycket värda*. ”Oavsett hur man ser ut, eller vilken bakgrund eller om man är homosexuell eller så, så är alla lika mycket värda” (E2). Detta upprepas om och om igen och är den bärande principen för vad rättigheter handlar om för eleverna.
- Rättigheter handlar om att *bilda egna åsikter* oavsett föräldrarnas eller lärarnas ståndpunkter samt att få möjlighet att *bestämma själv*. Barn måste kunna stå upp för sina egna åsikter och bli hörda och respekterade för det. Båda lärarna har lagt tyngd vid detta i undervisningen, men endast eleverna i skola 1 (E1) betonar detta innehåll: ”alla har rätt att säga sin åsikt”, det är tillåtet att ”tro på det man vill”, ”känna det man vill” eller ”bestämma själv.” Eller som några elever uttrycker det i skola 1: ”Att man inte blir tvingad att göra

någoting man inte själv vill” (E1). Respekten för barn och ungas liv och tankar är något som starkt lyfts fram i elevernas meningsskapande.

- Rättigheter rör *demokratiska frågor* (särskilt uttalat hos E1). Hur relationen mellan rättigheter och demokrati ser ut är dock oklar för eleverna: ”Det är viktigt att det är demokratiskt, de där reglerna är jätteviktiga, att alla har sina rättigheter” (E1). Några elever försöker reda ut relationen mellan rättigheter och demokrati och en av dem säger att ”alla ska vara med och bestämma, det är demokratiskt”. Innehållet i elevernas meningsskapande uppvisar dock en oklarhet om vad som är rättigheter och vad som är demokrati. Uttalandena skulle även kunna tolkas som att demokrati betraktas som överordnat och rättigheterna är en del av ett demokratiskt förhållningssätt.

## 2) Mobbning och kränkningar

Ett annat syfte (varför) till varför eleverna menar att de ska lära sig om mänskliga rättigheter handlar om *mobbning och kränkningar*. Detta tema engagerar samtliga elever och dominerar särskilt i skola 1. Eleverna trycker på att alla ska känna sig trygga både i skolan och hemma och att ingen ska utsättas för mobbing: ”För det finns folk i skolan, som sagt, som blir mobbade och retade och då kanske det är skönt för dem, så där, att känna vad barnens mänskliga rättigheter är” (E1). Här blir syftet att känna till rättigheterna en slags försäkring mot dåligt bemötande. Eller som eleverna i skola 2, som återigen betonar människors lika värde som en försäkring mot mobbing: ”För att man ska veta att alla är lika värda så ingen blir utsatt för mobbing (tyst), man kan lära sig för att man ska veta att även om man är mörkhyad så är man lika mycket värd som om man är vit (tyst), eller kommer från ett annat land” (E2). Att känna till rättigheterna samt betona människors lika värde blir då centrala syften för att komma åt mobbing. När det gäller innehållet i meningsskapandet i det här temat har tre innehållsliga underteman identifierats:

- *Alla har samma rättigheter*. Alla är olika men ändå lika. ”Man ska respektera sin omgivning vare sig religion, hudfärg eller tro...” (E1). ”Även om någon skrattar åt en, ska man känna sig trygg, man vet själv vad som är bäst för en” (E1). Tonvikten i elevernas meningsskapande ligger på principen om alla människors lika värde oavsett utseende eller hudfärg, sexualitet, religion, kön eller etnicitet. Eleverna uttrycker stor medvetenhet om denna princip och återkommer till frågan om människors lika värde om och om igen under samtalets gång.

- Det är *inte tillåtet att mobba* eller trycka ner någon. Inte heller att kränka någon eller retas eller vara rasistisk. Det framkommer dock i elevernas meningsskapande att det är möjligt att säga vad man vill: ”rätt att säga sin åsikt” (E1) bara man inte kränker någon eller ”gör någon ledsen”. Det gäller att ”vara snäll mot varandra” (E1), eftersom kränkningar kan skada en människa för livet. Om någon mobbar måste man säga ifrån och ”vara modig” (E1) ”annars blir man delaktig” (E1). Eleverna ger en otvetydig bild av konsekvenserna av mobbning och de betonar att alla former av mobbning måste förhindras.
- Det tredje undertemat *våldshandlingar eller konflikter* benämns också som en form av mobbning och ska bekämpas. Detta framkommer till exempel i uttalanden som ”stoppa hatet” (E2), eller ”fred/älska varandra” (E1). Mobbning används således både för situationer på individuell och strukturell nivå, dock använder eleverna det främst vid individuella konflikter. Undervisning och lärande om fenomen som våld och konflikter är ett återkommande innehåll för eleverna i skolan, men relateras här till mänskliga rättigheter, om än inte explicit.

### 3) Barns olika livsvillkor – stöd och skydd

Det tredje och sista syftet som framkommer i elevernas meningsskapande, om varför de ska lära sig om mänskliga rättigheter, handlar om att lära sig att barn (särskilt i andra länder) har *olika livsvillkor* och behov av *stöd och skydd*. Särskilt handlar detta syfte om att få förståelse för att mänskliga rättigheter inte efterföljs och att det är skillnad mellan bättre och sämre gynnade länder:

För att man ska förstå att alla inte har det lika bra som oss, att det var tur att vi föddes i Sverige och att vi måste prata om det för vi måste ändå förstå att vi kan ju inte gå och, vi kan ju inte göra vad som helst, vi kan ju inte slänga mat typ för att vi bryr oss inte, de har ju inte lika, man får tänka på det, därför pratar vi om det tror jag (E2).

I syftet att öka förståelsen för skillnaden mellan bättre och sämre gynnade länder betonas även konfliktsituationer och krig som begränsar barns rättigheter: ”Och att man inte ska bli en slav, som jobbar för någon annan typ att man blir fångslad” (E1). Olika livsvillkor och behov av stöd och skydd är det absolut största temat i elevernas meningsskapande i skola 2, men även en inte ringa del i skola 1. Under detta tema har tre innehållsliga underteman identifierats:

- Det första undertemat handlar om *barns svåra livsvillkor* som krig eller fattigdom: ”Det är dåligt med skolor”, ”det kan vara tillåtet att slå barn”, ”gifta bort dem med vem som helst”, eller ”bedriva sexuell handel”. ”Världen är inte rättvis; vissa flyr, vissa dör” (E2). Livsvillkoren beskrivs i *polariserade* termer av vad de bättre gynnade länderna (”vi”) har i jämförelse med de mindre gynnade länderna (”de andra”) inte har. Även främlingsfientliga uttalanden förekommer om än i begränsad omfattning: ”En del flyktingar är slappa, sitter bara i soffan, tar emot pengar, och vill inte göra någonting. De flyktingarna får åka till ett annat land och lata sig, för Sverige har redan för mycket invandrare” (E2).
- Det andra undertemat rör frågan om att *mänskliga rättigheter inte efterföljs* i till exempel en diktatur eller i ”andra länder” (E2): ”[Du] får inte ha en åsikt eller komma in i landet” (E2), ”homosexuella diskrimineras” (E2), du görs till slav, fängslas och sätts i arbete som i Syrien ”där IS finns och bombar” (E2). Här återkommer samma innehåll som i gruppredovisningarna i undervisningen (se Brantefors 2018, 2019a) där mänskliga rättigheter diskuteras med utgångspunkt i att man *bryter* mot rättigheterna.
- Det tredje och sista undertemat handlar om att rika länder som har det bättre ska *hjälpa* de fattiga. ”Vi” ska ge behövande människor *stöd och skydd*. Man ska ”inte bara tänka på sig själv” utan bli ”mindre kräsen och bry sig mer om andra” (E2). Flyktingbarnen kan också underhållas av teatergrupper som Clowner utan gränser eftersom det ”gör barnen glada” (E2). Mest betonas hjälpsamhet, men de barn som uttrycker ett främlingsfientligt innehåll har en annan åsikt: ”Vi ska inte ta emot flyktingar. De ska köras ut” (E2).

I hela Tema 3 Barns olika livsvillkor – stöd och skydd framkommer en stark dikotomisering mellan ”vi” (”som har det så bra”) och ”de andra” (”som har det dåligt”). Denna skillnad i meningsskapandet mellan ”de där borta och oss” kommer att tas upp längre fram i diskussionen. I Tabell 1 ges avslutningsvis några konkreta exempel på hur eleverna har uttryckt det när det gäller detta tema.

Tabell 1. *Vi och "de andra"*.

Vi	"De andra"
"Alla ska ha de här reglerna, men det är framförallt vi som har dem" (E1).	"Alla ( <i>U-länderna</i> ) får (tyvärr) inte sina rättigheter" (E1).
"Vi har det mycket bättre än andra länder. Vi har det jättebra (kollar på TV, äter godis, ligger hemma). Tur för oss att vi hamnade i Sverige" (E2).	"Barn i andra länder har det dåligt (jättesjuka, dör). Barnen i Afrika har det inte så bra" (E2).
"Vi har inte krig" (E2).	"Synd om barn som är med i krig. Det är orättvist. De mår inte bra och de har inte så mycket hjälp. Det är inte bra att det är krig på jorden. Det är jättedåligt och hemskt hur det är med krig i andra länder" (E2).
"Vi tror att våra problem (nån har bråkat) är jättestora" (E2).	"Deras problem är mycket större än våra" (E2).
"Man ska hjälpa dem som har det dåligt" (E1).	"De behöver hjälp" (E1).
"Vi kan lära oss mycket mer" (E2).	"De har inte så mycket skolor, de får inte gå i skolan" (E2).
"Ta hand om de flyktingar som kommer, inte vara elaka, hjälpa dem att få ett bättre liv här i Sverige" (E2).	
	"Tiggare kanske luras, det är svårt att veta hur det är. De kanske har pengar – de sitter där med sin iphone" (E2).
"Vi ska inte ta emot flyktingar. De ska köras ut" (E2)."Om de körs ut räcker det om de åker till närliggande länder" (E2).	"En del flyktingar är slappa (sitter bara i soffan, tar emot pengar) och vill inte göra någonting. De flyktingarna får åka till ett annat land och lata sig, för Sverige har redan för mycket invandrare" (E2).

## Diskussion och slutsatser

Den här didaktiska studien har undersökt elevernas meningsskapande efter ett undervisningsmoment om mänskliga rättigheter i två klass fem med syftet att klargöra syfte och innehåll i elevernas meningsskapande om mänskliga rättigheter. Samtliga elever relaterar diskussionen om rättigheterna till den rådande flyktingsituationen 2015-2016, vilket är den stora samhällsfrågan vid tiden för forskarbesöken. Studien visar ett meningsskapande som i begränsad omfattning rör mänskliga

rättigheter och som domineras av tre innehållsliga teman: Det första temat som identifierats i elevernas meningsskapande är *mänskliga rättigheter och demokratiskt förhållningssätt* som tar upp alla människors lika värde, rätten att bilda åsikter och få bestämma själv, samt demokratins relation till rättigheterna. Det andra temat *mobbning och kränkningar* handlar om hur dessa förhållanden ska bekämpas med utgångspunkt i alla människors lika värde. I det tredje och sista temat *barns olika livsvillkor – stöd och skydd* behandlas skillnaden mellan rika och fattiga länders livsvillkor, brott mot mänskliga rättigheter och hur barn som har det svårt ska stödjas. En inte ringa del av innehållet i meningsskapandet handlar således om relationer till andra människor, men från olika perspektiv. Att undervisningen om mänskliga rättigheter ofta handlar om/transformeras till relationer med andra människor har även uppmärksammats i tidigare studier (se Brantefors & Quennerstedt 2016; Brantefors 2018, 2019a, 2019b). Det är rimligt att anta att om undervisning av mänskliga rättigheter inte enbart ska gå ut på ett lärande av regler eller lagtext kommer rättigheterna att transformeras till andra innehållsteman som inte direkt tar upp rättigheterna men som ändå har med dem att göra, vilket också är tendenser som går igen i elevernas svar. Mänskliga rättigheter handlar ju till stor del om hur människor ska förhålla sig till varandra. Fyra centrala slutsatser kan dras av denna studie: För det första att meningsskapandet om rättigheterna är kognitivt svagt, för det andra att rättigheterna handlar om relationen till ”de andra”, för det tredje att rättigheterna rör mobbning och kränkningar, och för det fjärde att rättighets- och demokratifostran behöver problematiseras. Jag kommer nu att gå närmare in på slutsatserna.

Den första och viktigaste slutsatsen är att meningsskapandet om de *mänskliga rättigheterna är kognitivt svagt*. Med det menas att kunskapsområdet rättigheter begränsas till/transformeras till andra innehållsområden än rättigheter. Endast en mindre del av det rättighetsinnehåll som tagits upp i genomgångar och grupparbete framkommer i elevernas meningsskapande. I stort sett märks inte mycket av de kunskaper om mänskliga rättigheter de erbjudits i undervisningen (se Brantefors 2018, 2019a, 2019b). I jämförelse med det mer preciserade rättighetsinnehållet som kommit till uttryck i undervisningen är beskrivningarna av rättigheterna i intervjuerna mer eller mindre diffusa. Rättigheterna finns i bakgrunden, särskilt som något ”de andra” inte har och får vara utgångspunkt för att behandla människor bra, samt skydda och stödja de som har det svårt eller är svaga. Mänskliga rättigheter blir därmed inte ett ämnesområde att ha kunskaper om utan de blir närmast ett medel för att lära sig ett gott socialt handlande. Det här är också vad som kommer till uttryck

i intervjuerna med eleverna, där rättigheterna inte nämns eller är ospecifika. Eleverna förväntas inte i första hand kunna redogöra för rättigheterna utan undervisningen har handlat om att självständigt arbeta med rättigheterna med utgångspunkt i vad som närmast kan tolkas som en progressivistisk utbildningsfilosofi jämfört med en mer essentialistisk utbildningsfilosofi där ämnesinnehållet (här de mänskliga rättigheterna) skulle ha fokuserats i större utsträckning (jfr Englund 1997). Inte någonstans i intervjuerna med lärarna uttrycks att målet skulle vara att ha kunskaper om eller kunna redogöra för rättigheterna (Brantefors 2018, 2019a, 2019b). Detta är också vad denna studie om elevernas meningsskapande visar. Eleverna har orienterat sig om rättigheterna, men har inte mycket att säga om dem när momentet väl är genomfört. Trots genomgångar av rättigheterna och flera timmars grupparbete, är det kunnande eleverna uppvisar, även om de inte förväntas kunna redogöra för rättigheterna i detalj, ändå mycket torftigt. Elevernas meningsskapande om rättigheter kan därför betraktas som kognitivt svagt. I jämförelse med den förskjutning som skett i framför allt det senaste decenniets utbildningspolitiska styrning av skolväsendet vad gäller skolans kunskapsuppdrag där ämneskunskaper lyfts fram som centrala (se exempelvis Jarl & Rönnerberg 2015) visar denna studie ändå en brist på just detta.

Den andra slutsatsen att *rättigheter handlar om relationen till "de andra"* berör frågan om dem som inte får sina rättigheter tillgodosedda. De dåliga livsvillkoren och brott mot de mänskliga rättigheterna är det enskilt största temat som eleverna pratar om. Flyktingar, invandrare, etcetera har svårigheter som "vi" ska göra något åt. Detta rör särskilt relationen till "de andra", som här betraktas som svaga och sårbara, fattiga eller krigsdrabbade, flyktingar här eller längre bort, samt tiggare. Eleverna menar, med några få undantag, att dessa människor inte får sina rättigheter tillgodosedda och att vi måste hjälpa dem. Denna tankefigur är inte ovanlig. Föreställningarna är uttryck för en diskurs som varit gängse i den svenska skolan (men även i den samhälleliga kontexten) alltsedan 1980-talet då stora utomeuropeiska grupper av invandrare och flyktingar kom till Sverige (jfr Brantefors 2011, 2015, se även Thelander 2009). Idag, mer än trettio år senare, har nya idéer om pluralism utvecklats som tar avstånd från förhållningssätt som resulterar i ett "vi" och "dem". Resultatet av den här studien visar dock att ett "vi och dem-tänkande" delvis kvarstår och att det fortfarande tycks vara ett sätt att se på relationerna till människor som betraktas som svaga. Frågan är om läroplanens mål att visa "solidaritet med svaga och utsatta" bidrar till "andrafieringen". Anna-Maria Sörberg (2017) beskriver hur utpekandet av de andra kan skapa en vi-känsla som blir mer och mer central att upprätthålla i en allt mer komplex

samhällssituation. När de andras problem och svårigheter får dominera visar det inte bara hur illa det är ställt med ”dem” utan detta döljer även de brister ”vi själva” har. Genom att fokusera på ”de andra” och deras problem framstår ”vi” då som så mycket bättre. Detta är också vad denna studie visar: ”De andra” (som har det svårt) dominerar i diskussionerna och ”vi” (som har det så bra) tas för givna. Det paradoxala är att samtidigt som ”de andra” om och om igen pekas ut i intervjuerna handlar den lärarledda klassrumsdiskussionen om att det inte får skapas ett ”vi och dem”.

Det är för övrigt noterbart att eleverna i skola 2 i betydligt högre grad än eleverna i skola 1 talar om människors livsvillkor i andra delar av världen. Det är också i den monokulturella skola 2 som de få främlingsfientliga uttalandena fällt. Sannolikt kan denna skillnad bero på den monokulturella kontexten i skola 2. I skola 1 finns ju redan bredden av mångkulturella livsvillkor representerade.

Den tredje slutsatsen visar att frågan om mänskliga rättigheter till stor del handlar om *mobbning och kränkningar* för eleverna. Mobbning och kränkningar har även utgjort en inte obetydlig del av undervisningen om mänskliga rättigheter, särskilt betonat i skola 1 (se Brantefors 2018, 2019a, 2019b). Ämnet (mobbing och kränkningar) är dock inte nytt utan har återkommit om och om igen i både förskolan och skolan, men utan att tidigare ha kopplats till rättigheter. När nu lärarna får i uppdrag att undervisa om rättigheter knyter de undervisningsinnehållet till ett tidigare känt tema som mobbing och kränkningar. Relationen till andra människor har varit ett centralt innehåll i undervisningen och dominerar även i elevernas meningsskapande när de till exempel diskuterar hur (olika) människor både nära och längre bort ska behandlas. Initialt finns en försiktig koppling till mänskliga rättigheter, som snart verkar glömmas bort. Betoningen ligger snarare på människors olikhet och frågan om allas lika värde. Det är därför också föga troligt att eleverna skulle ha hänvisat till rättigheterna om de kränkts utan de hade med största sannolikhet endast fastställt att man inte får mobba andra människor. Det intressanta är också att människors olikhet och allas lika värde lyfts fram när det handlar om mobbing och kränkningar men inte nödvändigtvis när det gäller ”de andra” då ett ”vi och dem”-perspektiv föreligger i högre grad. Detta gäller särskilt relationen mellan ”svenskarna” och ”de från andra länder”.

Silvia Edling (2017) visar hur företeelser som mobbing, främlingsfientlighet, rasism, homofobi, kränkning, diskriminering och förtryck ofta behandlas som isolerade företeelser inom så kallad våldsforskning. Denna forskning tyder dock på att ”det existerar likartade mönster mellan olika våldsformer” (s 9), vilket innebär att

de uppräknade företeelserna (de olika våldsformerna) skulle kunna betraktas utifrån gemensamma övergripande föreställningar. Edling menar till exempel att en förenande länk mellan olika våldsformer handlar om oförmågan att ”bemöta och *hantera mänsklig pluralitet*” (s 9). Det vill säga oförmåga att acceptera och bemöta människor olika en själv. Den här studien visar hur elevernas meningsskapande till stor del handlar om relationer till andra människor olika eller lika dem själva. Utan att alltid precisera vilket våldsfenomen det handlar om visar de ändå att de har kunskaper för att kunna hantera människors olikhet, oavsett vilken slags våldsuttryck det handlar om, och utan att kränka eller diskriminera den andra. Eleverna uppvisar således en stark förmåga i att bemöta andra människor oavsett epitet. Det innebär att det meningsskapande eleverna uttrycker motsvarar det Edling föreslår om ett tänkande *utanför* en precisering av ett våldsfenomen.

Den fjärde och sista slutsatsen är att *rättighets- och demokratiföstran behöver problematiseras*. Elevernas meningsskapande vad gäller mänskliga rättigheter har i de studerade klasserna särskilt handlat om alla människors lika värde, att arbeta mot mobbning och kränkningar, samt skydda och hjälpa dem som är svaga. Barns *dåliga livsvillkor* och *brist på mänskliga rättigheter* utgör den i särklass största delen av elevernas meningsskapande och det som de helst pratar om. Det är som att ”vi” (västerlänningar?), som i större grad kan antas ha de mänskliga rättigheterna tillgodosedda, inte behöver lära oss om rättigheter. ”Vi” har dem redan eller också fokuseras ”de andra” för att följa egna brister (se ovan). Ett annat skäl till att andras brist på rättigheter lyfts fram och att ”våra” rättigheter inte tas upp kan vara att eleverna betraktar rättigheterna som något de inte behöver nu utan i framtiden. Rättigheterna gäller inte i första hand dem själva, utan vuxna, och därför är rättigheterna inte nödvändigtvis ett ämnesinnehåll för barn. För att förändra ett sådant tänkande krävs att barn och unga betraktas som att de är rättighetsbärare redan nu och inte sen. Detta innebär också att redan små barn måste behandlas som kapabla när det gäller rättighetsfrågor (jfr James, Jenks & Prout 1998, James & James 2004).

I jämförelse med hur utbildningen om rättigheter går till i olika delar av världen (se exempelvis Brantefors & Quennerstedt 2016, Brantefors & Thelander 2017, Bajaj 2017) är det tydligt att det innehåll som framkommit såväl i de tidigare delstudierna om undervisningens innehåll som i denna delstudie av elevernas meningsskapande är mer ospecifikt framställt än i övriga delar av världen, där det görs en starkare betoning av *kunskaper om rättigheter*. I vissa skolor (i vissa delar av världen) används även rättigheterna som uppförandekod. Ytterligare en anledning till den svagare ställningen för rättigheterna

som innehåll i de två undersökta klasserna skulle kunna vara den svenska skolans tydliga uppdrag att fostra demokratiska medborgare (jfr Lgr 11). Detta är ett dominerande innehåll i hela det svenska utbildningssystemet och frågan är om det, trots förstärkningen av rättigheterna i skollagen och läroplanen, ens skulle vara möjligt att omforma den redan etablerade värdegrundsundervisningen till en mer preciserad rättighetsundervisning om man så skulle vilja. Vid en jämförelse med de fyra emfaserna *participation emphasis*, *empowerment emphasis*, *awareness emphasis* och *right respecting emphasis* (Brantefors & Thelander 2017) som presenterades i forskningsöversikten, visar denna studie samt även tidigare delstudier (Brantefors 2018, 2019a, 2019b) på kopplingen till den svenska värdegrunden. Inte någon av nämnda fyra emfaser motsvarar innehållet i elevernas meningsskapande i den här svenska studien. Istället finns tecken på ytterligare en emfas som skulle kunna benämnas som en *demokratisk emfas* (jfr Ljunggren 2011). I denna handlar undervisning och lärande av rättigheter även om demokratiska förhållningssätt och det finns en otydlighet mellan vad som är rättigheter och vad som är demokratiska värden.

Inledningsvis pekade jag med hjälp av Ivan Krastev (2018) på den omfattande migrationens konsekvenser och betydelsen av de mänskliga rättigheterna. Den här studien om elevers meningsskapande efter ett undervisningsmoment om mänskliga rättigheter visar att det finns en del att fundera över för de som arbetar med detta i undervisningen eller andra sammanhang: För det första måste relationen mellan demokrati och rättigheter bättre klargöras. Vad handlar demokratiska förhållningssätt om och vad innebär det att ha mänskliga rättigheter? Vari ligger skillnaden? För det andra är det av vikt att ställa frågor om den pedagogiska traditionen och lärandet. Vad betyder det att lära sig och vad är det egentligen som ska läras? Är ett progressivistiskt pedagogiskt synsätt att föredra eller ett mer ämnesinriktat essentialistiskt (jfr Englund 1997) synsätt? I olika utbildningssammanhang lyfts en önskan fram om ökade ämneskunskaper, men inte något i denna studie har visat på ett sådant pedagogiskt förhållningssätt. Snarare är alla kunskaper, hur lite som eleverna än redovisar, ”bra”. Detta måste förstås problematiseras särskilt med tanke på de vaga kunskaper om rättigheter som redovisas i elevernas meningsskapande.

Till sist. Mänskliga rättigheter kan (och har under en längre tid) kritiserats för att vara otidsenliga och avkontextualiserade. Krastev (2018) menar till exempel att de västerländska värden som låg till grund för de mänskliga rättigheterna idag inte längre är lika självklara som de var när de utvecklades efter andra världskriget. Bland annat kritiseras de i gamla Östeuropa, där en annan mer nationalistisk ordning

förespråkas, men även i Skandinavien finns samma problematik. Det är således synnerligen angeläget att barn och unga lär sig om mänskliga rättigheter så att de kan fortsätta att växa (jfr Dewey 1916) som rättighetsbärare. Att lyfta fram dessa värden i undervisning och lärande är idag ett centralt motgift i en komplicerad tid.

## Referenser

- Akening, Hamza (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, Priscilla (2016): International human rights, citizenship education and critical realism. *London Review of Education* 14(3), 1–12.
- Almqvist, Jonas; Kronlid, David; Quennerstedt, Mikael; Öhman, Johan; Öhman, Marie & Östman, Leif (2008): Pragmatiska studier av meningsskapande. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 17(3), 11–24.
- Armstrong, Victoria (2011): Child philanthropy: Empowering young children to make a difference. *Canadian Children* 36(2), 43–48.
- Arné, Elisabeth & Tellgren, Britt (2006): *Barns syn på vuxna: Att komma nära barns perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Bae, Berit (2009): Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal* 17, 391–406.
- Bajaj, Monisha (red) (2017): *Human Rights Education: Theory, Research, Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Batur Musaoglu, Ebru & Haktanir, Gelengül (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, Gert & Burbules, Nicholas (2003): *Pragmatism and Educational Research*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Brantefors, Lotta (2011): *Kulturell fostran. En didaktisk studie av talet om kulturella relationer i texter om skola och utbildning*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

- Brantefors, Lotta (2015): Between culture and cultural heritage: Curriculum historical preconditions as constitutive for cultural relations – the Swedish case. *Pedagogy, Culture & Society* 23(2), 301–322.
- Brantefors, Lotta & Quennerstedt, Ann (2016): Teaching and learning children’s human rights. A research synthesis. *Cogent Education* 3(1).
- Brantefors, Lotta & Thelander, Nina (2017): Teaching and learning traditions in children’s human rights: Curriculum emphases in theory and practice. *International Journal of Children’s Rights* 25, 456–471.
- Brantefors, Lotta (2018): Mänskliga rättigheter som innehåll i undervisningen: En didaktisk analys av rättighetsundervisningen i två klasser. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 4(2), 17–35.
- Brantefors, Lotta (2019a): Att undervisa om, i och genom barns mänskliga rättigheter i skolans mellanår. I Ann Quennerstedt, red: *Att undervisa om barns mänskliga rättigheter i förskolan och skolan. Utbildningens syften, innehåll och arbetsmetoder*, s 71–85. Rapporter i pedagogik 21. Örebro: Örebro universitet.
- Brantefors, Lotta (2019b): “They don’t have as good a life as us”: a didactic study of the content of human rights education with eleven-year-old pupils in two Swedish classrooms. *Human Rights Education Review*, 2(1), 47–69.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101.
- Covell, Katherine; Howe, R Brian & McNeil, Justine K (2010): Implementing children’s human rights education in schools. *Improving Schools* 13(2), 117–132.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Eckmann, Monique (2010): Exploring the relevance of holocaust education for human rights education. *Quarterly Review of Comparative Education* 40(1), 7–16.
- Edling, Silvia (2017): *Demokratidilemman i läraruppdraget – att arbeta för lika villkor*. Stockholm: Liber.
- Emerson, Lesley & Lloyd, Katarina (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, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem: Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala Studies in Education 25.

- Englund, Tomas (1997): Undervisning som meningserbjudande. I Michael Uljens, red: *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Fitzgerald, Angela; Hackling, Mark & Dawson, Vanille (2013): Through the viewfinder: Reflecting on the collection and analysis of classroom video data. *International Journal of Qualitative Methods* 12, 52–64.
- Frantzi, Katerina 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, Stefania & See, Danica (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, Bjørg, B (2011): *Europeisk didaktikk: Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforl.
- Heikkilä, Mia & Sahlström, Fritjof (2003): Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8(1-2), 24–41.
- Hopmann, Stefan (1997): Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken I Michael Uljens, red: *Didaktik – Teori, reflektion och praktik*, s 198–214. Lund: Studentlitteratur.
- Howe, R Brian, & Covell, Katherine (2010): Miseducating children about their rights. *Education, Citizenship and Social Justice* (5)2, 91–102.
- Hudson, Brian & Meyer, Meinert A (red) (2011): *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe*. Opladen: Budrich, Barbara.
- I'Anson, John & Allan, Julie (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, Allison & James, Adrian, L (2004): *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan.
- James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jarl, Maria & Rönnerberg, Linda (2015): *Skolpolitik: Från riksdagshus till klassrum. 2. [uppdaterade och rev.] uppl.* Stockholm: Liber.
- Johansson, Eva (2005): Children's integrity – a marginalised right. *International Journal of Early Childhood* 37 (3), 109–124.

- Karaman-Kepenekci, Yasemin (2010): An analysis on children’s rights in stories recommended for children in Turkey. *Journal of Peace Education* 7(1), 65–83.
- Klafki, Wolfgang (1995): Didactic analysis as the core of preparation of instruction. *Journal of Curriculum Studies* 27(1), 13–30.
- Klette, Kirsti (2007): Trends in research on teaching and learning in schools: Didactics meets classroom studies. *European Educational Research Journal* 6(2), 147–160.
- Krastev, Ivan (2018): *Efter Europa*. Göteborg: Daidalos.
- Krokmark, Tomas (1994): *Didaktiska strövtåg: Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos.
- Ljunggren, Carsten (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.
- McEvoy, Lesley & Lundy, Laura (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, Richard C (2010): Who’s afraid now? Reconstructing Canadian citizenship education through transdisciplinarity. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 32(1), 37–65.
- Nieto, Sonia & Pang, Valerie Ooka (2005): Abuses of children’s rights: Implications and teaching strategies for educators. *Radical pedagogy* 7(2).
- Osler, Audrey (2013): Bringing human rights back home: Learning from “Superman” and addressing political issues at school. *The Social Studies* 104(2), 67–76.
- Osler, Audrey & Starkey, Hugh (2018): Extending the theory and practice of education for cosmopolitan citizenship. *Educational Review* 70(1), 31–40.
- Osler, Audrey & Solhaug, Trond (2018): Children’s human rights and diversity in schools: Framing and measuring. *Research in Comparative and International Education* 13(2), 276–298.
- Parker, Walter C (2018): Human rights education’s curriculum problem. *Human Rights Education Review* 1 (1), 05–24.
- Phillips, Louise (2016): Human rights for children and young people ion Australian curricula. *Curriculum Perspectives* 36(2), 1–14.

- Quennerstedt, Ann et al. (2014): *Education as a Greenhouse for Children's and Young People's Human Rights: Projektansökan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Quennerstedt, Ann; Harcourt, Deborah & Sargeant, Jonathon (2014): Forskningsetik i forskning som involverar barn - Etik som riskhantering och etik som forskningspraktik. *Nordic Studies in Education* 34(2), 77–93.
- Quennerstedt, Ann (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*, s 201–215. Oxon/New York: Routledge.
- Quennerstedt, Ann (red) (2019): *Att undervisa om barns mänskliga rättigheter i förskolan och skolan. Utbildningens syften, innehåll och arbetsmetoder*, Rapporter i pedagogik 21. Örebro: Örebro universitet.
- Regeringskansliet (2017): *Mänskliga rättigheter*. <http://www.manskligarattigheter.se/>
- Roberts, Douglas (1982): Developing the concept of “curriculum emphases” in science education. *Science Education* 62(2), 243–260.
- Robinson, Carol (2017): Translating human rights principles into classroom practices: inequities in educating about human rights. *The Curriculum Journal* 28(1), 123–136.
- Sandberg, Anette & Ärlemalm-Hagsér, Eva (2011): Play and learning with fundamental values in focus. *Australasian Journal of Early Childhood* 36(1), 44–50.
- Schulman, Lee S (1986): Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2), 4–14.
- Schulman, Lee S (1987): Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 5(1), 1–22.
- Schüllerqvist, Bengt (2009): Ämnesdidaktisk lärarforskning – ett angeläget forskningsfält. I Bengt Schüllerqvist & Christina Osbeck, red: *Ämnesdidaktiska insikter och strategier*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Skånfors, Lovisa (2013): *Barns sociala vardagsliv i förskolan*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Smith, Anne B (2007): Children and young people's participation rights in education. *International Journal of Children's Rights* 15(1), 147–164.
- Sverige (2016): *Skollagen (2010:800): med lagen om införande av skollagen (2010:801)*. 7., [uppdaterade] uppl. Stockholm: Wolters Kluwer.

- Säfström, Carl Anders & Östman, Leif (red) (1999): *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur.
- Sörberg, Anna Maria (2017): *Homonationalism*. Stockholm: Leopard förlag.
- Thelander, Nina (2009): “*We are all the same, but...*”: *Kenyan and Swedish School Children’s Views on Children’s Rights*. Diss. Karlstad: Karlstad University.
- Theobald, Maryanne; Ailwood, Jo & Danby, Susan (2011): Child participation in early years: Challenges for education. *Australasian Journal of Early Childhood* 36(3), 19–26.
- Thornberg, Robert (2009): Rules in everyday school life: Teacher strategies undermine pupil participation. *The International Journal of Children’s Rights* 17(3), 393–413.
- Uljens, Michael (red) (1997): *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- UN (2006): *Plan of Action. World Programme for Human Rights Education. First Phase*. New York & Geneva: United Nations.
- Vetenskapsrådet (2011): *God Forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wallberg, Pamela & Kahn, Maria (2011): The rights project: How rights education transformed a classroom. *Canadian Children* 36(1), 31–35.
- Wickman, Per-Olof (2014): Teaching learning progressions. An international perspective. I N G Lederman & S K Abell, red: *Handbook of Research in Science Education*, s 145–163. New York: Routledge.
- Östman, Leif (red) (2003): *Erfarenhet och situation i handling: En rapport från projektet Lärande i naturvetenskap och teknik*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Univ.

