

Mänskliga rättigheter i samhällskunskapen

Utifrån ett lärarperspektiv

Mastersuppsats i Mänskliga rättigheter 30 hp.

Institutionen för Globala studier

Göteborgs Universitet

Uppsatsförfattare: Malin Göransson

Handledare: Michael Walls

Vt. 2012

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

Abstract

Human rights have been added to the new curriculum which came into force the 1st of July 2011 in the Swedish Upper Secondary school. The purpose with this master thesis is to compare the old and the new curriculum as part of an examination of what way they affect the Social Science education. Further the analysis focus on what is affecting discourses in the Social Science about human rights, as well as its communication and incorporation in its education. The empirical material consists of the schools steering documents and interviews with Social Science teachers. The theoretical framework is based on human rights education (HRE) and curriculum theory. The first approach explains why HRE is important in order to improve the respect and understanding for human rights. Following the curriculum theory, it explains why the curriculum is constructed in a certain way, which has historical, political as well as aspects of power. Together with the concepts *discourse* and *hegemony* an established order is identified together with perceptions seen as expressions of the truth. Discourse is understood as ways of presenting and explaining the reality. Another tool used for analysis is a *conflict free Social Science*, which means that the education is only teaching about the society and different domains within it, as well functioning without issues or conflicts.

The methodological approaches are influenced by a critical discourse analysis with the purposes of identifying a social problem and examining its obstacles and solutions. The identified discourses within this thesis reveal a discourse order where they are arranged. It shows what resources are available for its members, so called members' resources for the teachers. The order is currently set in a certain way and express values and interpretations about human rights in the Social Science. But it is constantly exposed to struggles and contradictions from competing discourses. My conclusion is that the human rights as a concept is unclear in its meaning for the teachers, which complicates the ambition of a *human rights based perspective* and what is included in such knowledge. The teachers own knowledge and interest affect the teaching and if the human rights were more implemented together with the school values, the understanding and respect for them could increase.

Keywords: Human rights, human rights education, curriculum, discourse, hegemony, conflict free civic education

Innehållsförteckning

Abstract	2
Innehållsförteckning	3
Figurförteckning	6
Förkortningar	6
UDHR United Declaration on Human Rights 1. Inledning	6
1. Inledning	7
1.2 Problemformulering	8
1.3. Problem och syfte	11
1.3.1. Frågeställningar	11
1.3.2 Avgränsning	12
1.3.3 Disposition.....	13
2. Bakgrund och tidigare forskning	14
2.1 Mänskliga rättigheter- en kort bakgrund	14
2.2 Undervisning om mänskliga rättigheter- HRE	16
2.3 Förändrad styrning i skolan	17
2.3.1. Skolans uppdrag och värdegrund.....	20
3. Teoretiska utgångspunkter	22
3.1 Handlingsplaner och rekommendationer- men varför behövs HRE?	22
3.2 Läroplanens innehåll och funktion	25
3.3 Teoretiska begrepp	28
3.3.1 Diskurs.....	28
3.3.2 Hegemoni	29
3.3.3 Den hegemoniska kampen.....	31
3.4 Den konfliktfria samhällskunskapen	33
4. Metodologiska utgångspunkter	36

4.1 Kritisk Diskursanalys	37
4.2 Skolans diskursordning	38
4.2.1 Medlemsresurser- lärare som språkbrukare	39
4.2.2 Utmaning av diskursordningen	40
4.3 Analysprocess	42
4.3.1 Metodologisk reflektion.....	43
5. Material och tillvägagångssätt	46
5.1 Urval	46
5.2 Forskningsetiska ställningstaganden	48
6. Resultatredovisning och analys	51
6.1 Identifierade diskurser	51
Tabell 1. Diskurser och kategorier	52
6.2 Mänskliga rättigheter som fakta	52
6.2.1 Sammanfattning och analys	56
6.3 Värdegrunden	56
6.3.1 Sammanfattning och analys	61
6.4 Mänskliga rättigheter som perspektiv	61
6.4.1 Sammanfattning och analys	63
6.5 Undervisningsstyrning	64
6.5.1 Sammanfattning och analys	67
6.6 Diskursordning	68
Figur 1. Gymnasieskolans diskursordning	69
6.6.1 Utmaning och förändring av ordningen	70
6.6.2 Medlemsresurser	72
6.7 Hegemoni	73
Figur 2. Samhällskunskapens hegemoni	73
6.8 Den hegemoniska kampen	75
6.9 Den konfliktfria samhällskunskapen	77

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

7. Slutsatser.....	81
8. Slutdiskussion	84
9. Litteratur-, och referensförteckning.....	86
Otryckta källor	87
Officiella dokument, nationella och internationella	87
Bilaga 1 Intervjuguide	89

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

Figurförteckning

Figur 1 Diskurser som ingår i samhällskunskapens diskursordning och dess kategorier s 69

Figur 2 Diskurser som ingår i, samt utmanar den hegemoni som råder i samhällskunskapen
s.73

Förkortningar

Gy11 Läroplanen för gymnasieskolan 2011

HRE Human Rights Education

ICESCR International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights

Lpf94 Läroplanen för de frivilliga skolformerna 1994, den föregående läroplanen

UDHR United Declaration on Human Rights

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

1. Inledning

Enligt Anthony Giddens lever vi i ett postmodernt samhälle som präglas av reflexivitet, globalisering och utsuddade gränser¹. Samtidigt talas det alltmer om de mänskliga rättigheterna och deras betydelse och innebörd. FN:s allmänna deklaration om de mänskliga rättigheterna vilar på fyra huvudpelare; värdighet, frihet, jämlikhet och solidaritet. I den fastställs förutom alla människors lika värde och samma rättigheter även rätten till utbildning och kunskap om sina rättigheter och skyldigheter. Utbildningsväsendets uppgift är bland annat att förmedla denna kunskap. Det innebär förutom kunskap om de internationella dokumenten och vilka rättigheter som innefattas, en förståelse och respekt för dem samt de attityder och värden som de förmedlar².

Förutom utbildning i olika ämnesområden fungerar skolan även som en förmedlare av värden och normer som det svenska samhället vilar på. Lärarens roll har utvecklats från att vara en myndighetsutövare till att även innefatta en självständig roll som förmedlare av dessa värden. Skolan har därmed både ett kunskapsuppdrag och ett demokratiuppdrag³. Att dessa uppdrag ska innefatta mänskliga rättigheter är en ny aspekt att ta hänsyn till. FN hade mellan 1995-2004 ett decennium för utbildning om mänskliga rättigheter, där det fokuserades på att det var något som skulle ingå i utbildningen i medlemsländerna. Resultatet blev dock sämre än önskat och få stater implementerade mänskliga rättigheter i sina skolväsenden⁴.

Några första steg har tagits och bland annat har det publicerats två nationella handlingsplaner för implementering av mänskliga rättigheter i Sverige, där även skolans roll behandlas. I samband med den andra handlingsplanen tillsattes även en delegation. Deras uppgift handlade om att stödja myndigheter, kommuner och landsting i arbetet för att säkra full respekt för de mänskliga rättigheterna. Uppdraget har vidare bestått av utbildningar, utveckling av strategier

¹ Giddens, Anthony, 1991, *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*, Göteborg, Daidalos, s. 30

² Skolverket, 2011, *Läroplan, kursmål och examensmål för gymnasieskolan*. Stockholm, Skolverket s. 5

³ Pierre, Jon, 2008, *Skolan som politisk organisation*. Malmö, Gleerups förlag AB, ss. 13-14

⁴ Stellmacher, Jost & Sommer, Gert. Mars 2008. *Human Rights Education: An evaluation of university seminar*. *Social Psychology*, Mars, 2008, ss. 70-80.

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

och modeller, samt en mängd förslag och rekommendationer. Delegationen presenterade sitt slutbetänkande i oktober 2010 där bland annat skolväsende, utbildning samt deras relation till de mänskliga rättigheterna tas upp⁵. Implementering och förståelse för de mänskliga rättigheterna krävs på alla nivåer i samhället och kunskapen om det behöver öka. Men hur lärarna uppfattar sitt uppdrag i förmedlandet av mänskliga rättigheter och hur det tar sig uttryck är ett område som det inte finns mycket forskning om.

1.2 Problemformulering

Sverige har ratificerat den internationella konventionen om ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter (ICESCR) som bland annat berör rätten till hälsa, mat och utbildning. I artikel 13, första paragrafen står det fastställt att utbildningen ska vara utformad på så sätt att den stärker respekten för mänskliga fri- och rättigheter⁶. Med jämna mellanrum ska staten Sverige som juridiskt bundna till ICESCR rapportera till en konventionskommitté om hur arbetet med rättigheterna ser ut, vad som har gjorts och vad som fortfarande behöver göras. Kommittén lämnar sedan avslutande kommentarer på Sveriges rapport med vidare rekommendationer för att alla rättigheterna ska implementeras, som en del i uppfyllandet av rättigheterna. Sverige har tidigare fått kritik för bristen av rättighetsutbildning i skolväsendet från FN:s råd för de ekonomiska, sociala och kulturella rättigheterna. I kommitténs avslutande kommentarer för Sveriges fjärde inlämnade rapport från 2001 rekommenderades ett införande av utbildning om de mänskliga rättigheterna i alla skolnivåer⁷.

I september 2006 lämnade svenska staten in en femte rapport till konventionskommittén och i punkt 432 som rör artikel 13 i ICESCR, förklaras på vilket sätt de mänskliga rättigheterna nu genomsyrar skollagen och läroplaner på alla nivåer. Det sägs ske i form av

⁵ Delegationen för mänskliga rättigheter i Sverige, 2012. *Ny struktur för skydd av mänskliga rättigheter*. Stockholm: SOU

⁶ United Nations, 1966. *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*.

⁷ Rådet för ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter, 2001, *Sammanfattande slutsatser av kommittéen för ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter*. s. 4

jämställdhetsarbete, ökat skydd och fortsatt arbete mot diskriminering och kränkande behandling samt antagande av ytterligare lagar som ska fungera stärkande⁸.

En ny skollag trädde i kraft 1 juli 2011 och dess läroplan kommer i detta arbete att refereras till som Gy11. Det innebär bland annat ett fortsatt uppdrag för att stärka skolans värdegrund, samt arbete mot diskriminering och kränkande behandling⁹. De centrala dokumenten är skollagen, läroplanen och kursplanerna. Läroplanen fastställer vad skolan ska undervisa om och hur verksamheten ska organiseras¹⁰. Kursplanerna klargör kursmål och betygskriterier för varje ämneskurs. Nytt för Gy11 är att det för varje ämne numera även finns ämnesplaner som övergripande beskriver vad ämnet ska innehålla¹¹. Den nya läroplanen behandlar de mänskliga rättigheterna och det har även skrivits in i kursplanen och de centrala målen för samhällskunskap att undervisning om dem ska ingå. Det rekommenderades i den nationella handlingsplanen att utbildning och medvetenhet om de mänskliga rättigheterna är av stor betydelse och något som bör genomsyra skolväsendet¹². I samband med skollagsreformen presenterades även en ny läroplan för alla skolnivåer, men gymnasiet är fokus för detta arbete.

Läroplanen för gymnasiet, Gy11, beskriver i första avsnittet skolans värdegrund och uppgifter. Det handlar om de grundläggande värdena som ska gälla för gymnasieskolan. De mänskliga rättigheterna nämns som en viktig del i värdegrundsarbetet, dock utan att hänvisa till särskilda konventioner eller rättigheter¹³.

Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på [...] Människans okränkbarhet, individens frihet

⁸ Regeringskansliet, 2006, *Implementering av den internationella konventionen om de ekonomiska, sociala och kulturella rättigheterna, femte periodiska rapporten*. Ekonomiska och sociala rådet

⁹ Skolverket, 2011, *Förordning (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan*, Stockholm, Skolverket, s. 5

¹⁰ Jarl, Maria; Kjellgren, Hanna & Quennerstedt, Ann, 2008. *Förändringar i skolans organisation och styrning*. i Jon Pierre, *Skolan som politisk organisation* (ss. 23-48). Malmö: Gleerups Utbildning AB, s. 25

¹¹ Skolverket, 2011, s. 144

¹² Regeringens skrivelse, 2006, *En handlingsplan för de mänskliga rättigheterna 2006-2009*. Stockholm, Regeringen, ss. 115-116

¹³ Skolverket, 2011 s. 5

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män och solidaritet med svaga och utsatta är de värden som utbildningen ska gestalt och förmedla¹⁴.

Medvetenhet och kunskap om de mänskliga rättigheterna är viktiga för att skolungdomar, allmänheten och den offentliga sektorn ska ges en förståelse för att stärka rättigheterna och ge dem ökad implementeringskraft. De mänskliga rättigheterna fungerar även som grundläggande normer och värderingar som är viktiga för alla samhällen, ingen får använda dem så att de kränker någon annan. Förutom politiska ställningstaganden presenterar de mänskliga rättigheterna genom olika internationella konventioner etiska ställningstaganden om hur vi skall behandla varandra. Avsaknaden av ett rättighetspråk och perspektiv i läroplanerna kan leda till att kunskapen om att eleverna har rättigheter blir väldigt låg och därmed kan även en förståelse för dem saknas när det stöts på i andra sammanhang¹⁵. I delegationens slutbetänkande uttrycks behovet av en ökad medvetenhet och kunskap om de mänskliga rättigheterna i utbildning för att förstärka skyddet om dem. De välkomnade även beslutet om att det integrerats i den nya skollagen men menar att det måste förtydligas ytterligare i läroplaner och skolplaner¹⁶. Det är en rekommendation som även uppmuntrades vid FN:s världskonferens om de mänskliga rättigheterna i Wien 1993.

Tydliga formuleringar om utbildning om de mänskliga rättigheterna bör nu också föras in i läroplanerna och kursplanerna för det allmänna skolväsendet. Med tanke på skolans förtydligade ansvar för de mänskliga rättigheterna är det också angeläget att det finns bra läromedel på området som förmår sätta rättigheterna i ett svenskt sammanhang¹⁷.

Det finns gott om andra utbildningsaktörer än skolväsendet som erbjuder utbildning i mänskliga rättigheter, ofta i form av ideella organisationer som erbjuder kurser, som besöker skolklasser eller distribuerar utbildningsmaterial. Men hur ser det ut i det formella skolväsendet? Det finns därför ett intresse hos mig att undersöka uppfattningar om

¹⁴ Skolverket, 2011, s. 5

¹⁵ Delegationen för mänskliga rättigheter, 2010, s. 24

¹⁶ Ibid. ss. 19, 24

¹⁷ Ibid. s. 24

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

undervisning i mänskliga rättigheter i gymnasieskolan och om ett rättighetsperspektiv skulle kunna integreras mer i kursplan och utbildning. Hur ser undervisningen om de mänskliga rättigheterna ut gymnasieskolan, innan eleverna tar steget ut i vad som kan ses som en vuxenvärld? Hur ser implementeringen av mänskliga rättigheterna ut i läroplaner samt kursplaner och därmed även i undervisningen och har det ändrats något i och med den senaste skolreformen?

Vad som kommer att undersökas är därför samhällskunskapslärares uppfattningar och tolkningar om sin undervisning om de mänskliga rättigheterna och hur det framställs i gymnasieskolans styrdokument. Utgångspunkt för föreliggande studie är att graden av ett rättighetsspråk och perspektiv i skolväsendets styrdokument potentiellt bidrar till hur undervisning om de mänskliga rättigheterna tar sig uttryck. Detta är något som kan få konsekvenser för skolans mål att förbereda dem för livet efter skolan¹⁸ som det står uttryckt i läroplanen. Det kan även påverka utvecklingen av ett kritiskt förhållningssätt och en djupare förståelse om de mänskliga rättigheterna som efterfrågas av delegationen¹⁹.

1.3. Problem och syfte

Syftet med detta examensarbete är tudelat. Dels att jämföra läroplanen från år 1994 med den nu gällande från år 2011 som ett led i att undersöka hur det påverkar samhällskunskapslärares undervisning om mänskliga rättigheter. Vidare kommer en analys att göras om vad det är som påverkar etableringen och föreningen av diskurser om mänskliga rättigheter för samhällskunskap på gymnasiet.

1.3.1. Frågeställningar

1. Hur upplevs de skillnader i tidigare och nu gällande styrdokument för samhällskunskapen på gymnasiet av samhällskunskapslärare?
2. Vilka diskurser om mänskliga rättigheter och sitt förhållningssätt ger lärarna uttryck för och hur speglas det i deras undervisning enligt dem?

¹⁸ Skolverket, 2011, s. 8

¹⁹ Delegationen för mänskliga rättigheter, 2010, ss. 19, 24

3. Hur skiljer eller överensstämmer lärarnas och styrdokumentens presenterade diskurser om mänskliga rättigheter?

4. Vilken diskursordning är det som kan presenteras utifrån tolkning av lärarnas uttalanden och i styrdokumentet gällande mänskliga rättigheter och vilka effekter får det potentiellt för undervisningen?

1.3.2 Avgränsning

Även om en mastersuppsats handlar om ett halvårs intensivt och tungt arbete så är det en förhållandevis liten studie som görs. Det innebär en hel del avgränsningar och val kring vad det är som får utrymme och vad som har blivit bortvalt för att kunna genomföra studien med ett så bra resultat som möjligt. En risk med detta är förstås att det blir endast en liten del av något större som får utrymme för diskussion och granskning, i det här fallet samhällskunskap på gymnasiet. Men samtidigt finns det fördelar med att fördela koncentrationen på mindre områden för att sedan kunna få en större helhetsförståelse tillsammans med annan forskning. Det finns alltid mer som skulle kunna göras och tas upp, fler teoretiska aspekter som är intressanta att använda eller andra ingångar på forskningsfrågan. Här har dock en specifik ingång valts ut till ämnet samhällskunskap. Detta för att det är nära sammankopplat med förståelse och kunskap om olika typer av samhällen och vad som innefattas i dem, däribland mänskliga rättigheter. Gymnasiet valdes då det kan ses som det sista steget innan ungdomar kliver ut i vuxenlivet, antingen till yrkesverksamhet eller vidare studier.

Det är endast ett fåtal lärares uppfattningar och upplevelser som belyses, varken skolledning, rektor eller elever får här komma till tals. Fokus ligger vidare på hur dessa lärare uppfattar sin undervisning kopplat till mänskliga rättigheter och i relation till styrdokumentet, men elevinflytande eller andra påverkande faktorer såsom skolans ekonomi, eventuell inriktning på skolan i stort eller kommunala mål där lärarna verkar ha inte tagits upp. Detta dels för att försöka hålla inriktningen på hur de som i ett sista led ska förmedla kunskapen som står i styrdokumentet faktiskt uppfattar och upplever det, vilka möjligheter och begränsningar som visar sig. Men det handlar även om att begränsa inriktningar för att försöka visa tydligt på en aspekt av ett större fenomen, än att röra till det med alltför många olika ingångar. Av samma anledning har det avgränsats till att endast beröra samhällskunskapen och dess styrdokument

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

och inte andra ämnen såsom historia och religion som också de har nytta av en rättighetsundervisning.

En annan medveten avgränsning är en distansering från det politiska inflytandet över skolan. I bakgrunden ges en kort redogörelse för hur politiska strömningar har påverkat skolan som institution och i teoridelen kort om dess politiska dimension. Men i övrigt kommer detta inte att studeras närmare då intresset istället riktas mot bredare uppfattningar som uttrycks av lärarna än de om politisk styrning. Det lämnas till kommande forskare.

1.3.3 Disposition

Studiens inledningskapitel som du precis läst presenterade det aktuella problemområdet, studiens syfte, frågeställningar samt avgränsningar som gjorts. Därefter ges en bakgrund till mänskliga rättigheter och undervisning om dem, samt den skolreform som skedde på 90-talet som påverkade skolan som institution. Det leder sedan in på studiens teoretiska ramverk, Human Rights Education (HRE) och läroplansteori. Tillsammans med de teoretiska begreppen diskurs, hegemoni och konfliktfri samhällskunskap kommer ramverket sedan användas i analysen. När du har kommit så här långt i din läsning är det dags för de metodologiska utgångspunkterna för studien, där jag förklarar utifrån en kritisk diskursanalys vad jag har gjort och varför. Det tar sig uttryck i identifierade diskurser som fastställs i en diskursordning, ett ramverk för samhällskunskap på gymnasiet. Denna ordning kommer i analysen förklaras tillsammans med begreppet medlemsresurser. Under kapitlet *Material och tillvägagångssätt* presenteras det empiriska materialet samt etiska ställningstaganden som är gjorda för studien. I resultatdelen redovisas i ett första steg identifierade diskurser med hjälp av kategorier, som sedan tolkas och analyseras. Diskurserna ordnas i en diskursordning för samhällskunskapen, vad som utmanar eller upprätthåller den samt hur det ges uttryck för en hegemoni. Strider som hegemonin utsätts för analyseras med hjälp av medlemsresurser och konfliktfri samhällskunskap. Slutsatser och slutdiskussion avslutar sedan uppsatsen där förslag på fortsatta insatser och forskning ges.

2. Bakgrund och tidigare forskning

Syftet med denna studie är att undersöka dels om det finns skillnader i uttryck om mänskliga rättigheter i styrdokument för gymnasieskolan samt om dessa upprätthålls eller ifrågasätts av samhällskunskapslärare. För att få en förståelse för hur styrdokument för skolan påverkar undervisningen samt lärares uppfattningar kring hur en rättighetsanvändande undervisning tolkas behöver först en bakgrund och kontext presenteras. I detta avsnitt ges därför dels en bakgrund till varför det är viktigt med ett rättighetsperspektiv i undervisningen samt tidigare forskning om skolan som politisk institution. Utbudet för forskning om specifikt mänskliga rättigheter och undervisning om dem är mycket begränsat och fortfarande ett nytt, ganska outforskat område. Denna studie vill därför bidra till att bredda diskussionen kring mänskliga rättigheter och undervisning i samhällskunskapen.

2.1 Mänskliga rättigheter- en kort bakgrund

Då denna studie har sin utgångspunkt främst i de mänskliga rättigheterna och hur de tar sig uttryck i samhällskunskapsundervisningen på gymnasiet ges här först en kort sammanfattning av dess framväxt och huvuddrag. Dessa är bra att ha med sig för fortsatt läsning för att förstå vad som innefattas i begreppet mänskliga rättigheter och varför det är viktigt att tala om det i skolan med eleverna. Det underlättar även förståelsen för resultat och analysdiskussionen längre fram där lärarnas uppfattningar och synsätt på mänskliga rättigheter identifieras.

De mänskliga rättigheternas ursprung går långt tillbaka men här startar diskussionen vid FN:s bildande efter Andra världskrigets slut, när människor världen över förnekats värdighet, frihet och säkerhet. I FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna från 1948 (UDHR) står det i förordet att alla människor är lika i värde och har samma medfödda rätt till alla rättigheter. Rättigheterna är odelbara och universella, de kan inte rangordnas och gäller för alla alltid. Sedan UDHR skrevs och trädde i kraft har flera internationella och juridiskt bindande dokument formulerats för att säkerställa rättigheter och skydd för medborgarna i de stater som ansluter sig till dem. Att en stat binder sig juridiskt till en konvention, genom så kallad ratificering, innebär att de samtycker till att respektera, skydda och säkerställa rättigheterna. Det är alltså staten som har det yttersta ansvaret för att full respekt för de

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

mänskliga rättigheterna efterlevs. Statens uppgift är att respektera och skydda individens fri- och rättigheter från kränkningar samt tillgodose det grundläggande behovet i enlighet med ratificerade konventioner²⁰.

Två av konventionerna är dels den som tar upp medborgerliga och politiska rättigheter och dels den konvention som berör ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter. Där behandlas bland annat utbildning. Det finns även ett flertal konventioner som tar upp rättigheter för specifika grupper som anses som särskilt utsatta, såsom barn, kvinnor och ursprungsbefolkning. Förutom att klargöra universella rättigheter som ska gälla för alla, eller alla som klassificeras inom gruppen, så erbjuder konventionerna även ett gemensamt språk för att beskriva på vilket sätt kränkningar mot människovärdet kan te sig²¹. Att tro på mänskliga rättigheter och dess innehåll innebär såväl normer som värden och ett sätt att se på världen, både på ett individuellt som ett kollektivt, samhälleligt sätt.

Skapandet av och att försöka leva upp till och förespråka de ideal som de mänskliga rättigheterna innebär är en fantastisk vision, men står inte utan problem och motsättningar. Kränkningar av rättigheter och avsaknad av dem är en verklighet som inte går att blunda för. Realiseringen av rättigheterna kräver en moralisk press och politisk påverkan som innebär en lång och svår väg in i framtiden. Men ett sätt att öka chanserna något och ge de universella rättigheterna ännu starkare vinning och större genomslagskraft är att utbilda om och öka förståelsen för dem²². Att ha ett rättighetsperspektiv innebär i denna uppsats samma definiering som delegationen för mänskliga rättigheter använde där ett bredare angreppssätt än regelverket och vad rättigheterna innebär åsyftas;

Det är delegationens uppfattning att utbildning om de mänskliga rättigheterna i skolan bör omfatta inte endast frågor om de mänskliga rättigheterna och regelverket kring rättigheterna generellt, utan också diskussioner om kränkningar av och problem rörande

²⁰ Hedlund Thulin, Birgitta, 2008, *Lika i värde och rättigheter. Om mänskliga rättigheter*, Vällingby, Norstedts Juridik, ss. 13-26, 82

²¹ Ibid. s. 30-31

²² Delegationen för mänskliga rättigheter, 2010, s. 253

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

de mänskliga rättigheterna som historiskt har förekommit i Sverige, liksom aktuella brister i skyddet för de mänskliga rättigheterna här i landet²³.

2.2 Undervisning om mänskliga rättigheter- HRE

Att ha kunskap om de mänskliga rättigheterna, vilka konventioner som finns och vad artiklarna innebär är en del av utbildning i de mänskliga rättigheterna. De handlar även om att ett rättighetsperspektiv tillämpas och genomsyrar all undervisning. Det handlar således inte enbart om ren kunskap utan även normer, värderingar och förhållningssätt gentemot sig själv och sin omvärld. Att kunna diskutera och problematisera vad kränkningar av de mänskliga rättigheterna innebär och hur olika rättigheter kan ställas mot varandra och eventuellt krocka är en viktig komponent i rättighetsperspektivet.

Utbildning i mänskliga rättigheter förkortas HRE och sammanfattas i *The Human Rights Education Handbook*; Human Rights Education is all learning that develops the knowledge, skills and values of human rights²⁴. Den här typen av utbildning finns tillgänglig för de som söker det, via olika utbildningstillfällen och kurser. Ofta förmedlas de av icke-statliga aktörer eller organisationer. Däremot tycks det inte ha varit särskilt förekommande i svenska skolväsendet tidigare, då det inte nämndes något alls om mänskliga rättigheter i de tidigare läroplanerna. Audrey Osler och Hugh Starkey ger i *Teachers and Human Rights Education* en grundläggande beskrivning för hur lärare kan arbeta med mänskliga rättigheter i sin undervisning och vad det innebär i en skolkontext. Boken skrevs för att de anser att en sådan undervisning ofta är mycket bristfälligt motiverad i olika styrdokument och bör ses som något mer än en mekanism för hur unga människors beteenden ska hanteras²⁵.

Författarna menar att alla lärare behöver åtminstone en grundläggande kunskap om de mänskliga rättigheterna eftersom det är ett synsätt som ska ses som fritt från såväl religion som ideologi. Det handlar om att utveckla ett kritiskt tänkande och en känsla för rättvisa. En

²³ Delegationen för mänskliga rättigheter, 2010, s. 253

²⁴ Flowers, Nancy; Bernbaum, Marcia; Rudelius-Palmer, Kirsiti & Tolman, Joel, 2000, *The Human Rights Education Handbook. Effective Practices for Learning, Action, and Change*. Minnesota, The human rights resource center

²⁵ Osler, Audrey & Starkey, Hugh, 2010, *Teachers and Human Rights Education*. Sterling, Trentham.

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

historisk, juridisk och sociologisk inramning av rättigheterna erbjuder en djupare förståelse för dess kontext, utveckling, styrkor och svagheter samt hur realiserandet av rättigheterna ser ut på olika nivåer. Det möjliggör även en kritisk och ifrågasättande diskussion med eleverna i undervisningssammanhanget. Detta eftersom de anser det nödvändigt för unga människor att få testa styrkor och svagheter med mänskliga rättigheter och som ett förändringsverktyg²⁶.

Osler och Starkey ger fina exempel på vad HRE innebär och hur det är möjligt att arbeta med det. Även deras diskussion om att den befintliga undervisningen är bristfällig, är relevant för den här studien. Emellertid är den utifrån en brittisk kontext och kan därför vara svår att helt jämföra med den svenska läroplanen, speciellt i denna snävt avgränsade studie utan önskan eller möjlighet att även jämföra en engelsk läroplan. Deras bok har fallbeskrivningar utifrån olika lärares upplevelser men handlar mer om hur en undervisning kan utformas än dess nuvarande genomförande. Att studera hur lärarna själva upplever undervisning om mänskliga rättigheter inom samhällskunskap är därför intressant av flera anledningar. Dels skapas en förståelse för hur undervisningen uppfattas och tar sig uttryck, vilket ger en möjlighet till att se inom vilka delar det kan behövas förbättringar eller mera kunskap. Dels ger det även en indikation på hur styrmedlen uppfattas och påverkar undervisningen utifrån ett lärarperspektiv.

2.3 Förändrad styrning i skolan

Hur skolan ser ut och vad som påverkar styrningen av den, politiskt som innehållsmässigt förklaras här kort. Det sker genom en redogörelse för hur läroplanen har utvecklats sedan 1970-talet och vilka influenser som har påverkat den. Det syftar även till att ge en bild av skolan som en politisk institution.

Den föregående läroplanen, i denna uppsats kallad *Lpf94*, är enligt Tomas Englund starkt präglad av den demokratiaspekt som genomsyrade den svenska politiken på 1970-talet. Skolan sågs då som ett jämlikhetsyftande, fördelningspolitiskt instrument med delar av 1990-

²⁶ Ibid. ss. 17, 57

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

talets nya tongångar²⁷. Innan handlade det om att se skolan som en enhet, sammanhållen av olika ställningstaganden som ingick i samma diskurs, under samma tid. Men under 1990-talet skedde skolreformer mot en decentralisering. I samband med det skedde enligt Jon Pierre, redaktör i antologin *Skolan som politisk organisation*, även omfattande institutionella förändringar i skolan, präglade av konkurrensutsättning från friskolor, målstyrning och internationalisering från omvärlden. En av de största förändringarna handlade om en decentralisering av styrningen för skolan. Ansvaret flyttades till stor del från staten till kommunerna, till skillnad från den centralstyrda och sammanhållna skolan som var målet under 1970-talet²⁸. Skolreformerna var starkt influerade av nyliberala idéer, som av Stephen J. Ball sammanfattas i *The Education Debate*. De nyliberala dragen om individuell frihet, fri marknad och konkurrens och minskad styrning från staten menar han var något som även påverkade utbildningssystemet²⁹. Den politiska aspekten av det svenska utbildningssystemet är inte något som denna uppsats riktar in sig på, men det är ändå en viktig aspekt att lyfta för förståelsen att skolan ska ses som en politisk arena, som färgas lika mycket av politiska strömningar som andra institutioner i samhället.

Riksdag och regering är fortfarande högst beslutande organ, trots reformer mot en mer decentralisering. Mer ansvar har lämnats över till kommuner och skolläring för styrning av skolan. De står för övergripande verksamhetsmål, en målstyrning, men verkställande av besluten ligger på kommun och skolans axlar. Anledningen till reformerna var att statlig styrning ifrågasattes. Den tidigare jämlikhetssträvan under 1960- och 70- tal värdesattes inte längre lika högt. Istället prioriterades lokalt inflytande i skolpolitiken. Viktigt var däremot fortfarande att skillnaderna i utbildningen inte blev för stora mellan kommunerna, skolundervisningen ska fortfarande vara likvärdiga och följa kursplanerna³⁰. Inom styrningslitteratur görs ibland, enligt Jarl, Kjellgren och Quennerstedt en indelning på följande sätt; juridisk, ekonomisk och ideologisk styrning. Den juridiska styrningen reglerar

²⁷ Englund, Tomas 1995, *Utbildningspolitiska vägval- förändrade förutsättningar för skola och didaktik*. I *Utbildningspolitiskt systemskifte* (Red. Tomas Englund, ss. 26-44). Stockholm: HLS Förlag, s. 29

²⁸ Pierre, Jon, 2008, *Skolan som politisk organisation* (ss. 23-48). Malmö, Gleerups Utbildning AB, ss. 12-13

²⁹ Ball, Stephen, 2008, *The Education Debate*, Briston, the Polity Press, ss. 73-77

³⁰ Quennerstedt, Ann, 2008, *Kommuners ansvar och inflytande på skolområdet*. i *Skolan som politisk organisation* (red. Pierre, ss. 49- 65). Malmö: Gleerups Förlag AB. ss. 51-54

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

skolans innehåll och organisation och sköts på en statlig nivå där det mest centrala dokumentet är skollagen som beslutas av riksdagen. Ideologisk styrning innebär påverkan av innehållet, vilka politiska intressen som har nått konsensus i olika styrdokument. Här visas vilka mål och rekommendationer för skolan som ska följas av alla som är verksamma inom den, där typiska exempel är läroplanens värdegrundsmål och kunskapsmål. Den ekonomiska styrningen utgörs av de finansiella villkoren för skolan genom regleringsbrev som visar beslut om vad verksamheten ska inriktas på under ett budgetår. Det sköts på såväl statlig som kommunal nivå och innefattar även lönesystemet för personalen på skolan³¹. Styrningen kommer inte att diskuteras djupare men tas upp för att ge en förståelse för de maktrelationer som påverkar och styr skolan och undervisningen.

90-talets skolreform ledde till en diskursförändring i skolpolitiken som givetvis påverkades av olika samhälleliga tendenser och fokus. Med diskurs menas olika sätt att framställa och förklara verkligheten på³². De starkaste faktorerna handlade om anpassning till internationella förhållanden, förskjutning från kollektiv till individ med förändrad roll för staten och en ökad betoning på effektivitet, i såväl samhället som i skolan. Den nya diskursens värden hade kvar flera av de gamla, men blivit antingen förskjutna i innebörd eller försvagade och där den viktigaste förändringen gick under namnet; den individuella valfriheten. Det handlar om en diskursförskjutning där nya värderingar och synsätt tar allt mer plats. Dessa nya värden som nu tog plats var effektivitet, konkurrens eleverna började ses som kunder till olika produkter. Värdena har därmed förskjutits från samhälls- till individorienterad³³. Englund menar att det skett med tydliga influenser från nyliberalistiska strömningar såsom förskjutning från samhället och kollektivet, till individen. Det läggs nu en ökad betoning på internationella förhållanden och relationer samt effektivitet och mindre på statens inflytande och inblandning³⁴.

³¹ Jarl, et al., 2008, ss. 25-29

³² Winther Jørgensen Marianne & Phillips, Louise, 2000, *Diskursanalys som teori och metod*, Malmö, Studentlitteratur, s. 7

³³ Schüllerqvist, Ulf, 1996, *Förskjutningen av svensk skolpolitisk debatt under det senaste decenniet. i Utbildningspolitiskt systemskifte?* (red. Englund, ss. 44-107). Stockholm, HLS Förlag ss. 88-95

³⁴ Englund, Tomas, 1996, *Utbildningspolitiskt systemskifte*, Stockholm, HLS Förlag, ss. 93-94

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

I och med omarbetningen av läroplanerna i början av 1990-talet menar Hanna Kjellgren i sitt kapitel ur samma antologi som ovan, ”förtydligades skolans fostrande och värdeförmedlande uppdrag som ett led i målstyrningen och decentraliseringen”³⁵. För att bibehålla likvärdigheten i ett samhälle som i allt större utsträckning influeras av olika kulturer och sammanhang i och med globaliseringen började det nu talas om skolans värdegrund.

2.3.1. Skolans uppdrag och värdegrund

Värdegrunden som begrepp började enligt Fredrik Modigh och Gunilla Zackari i boken *Värdegrundsboken- om samtal för demokrati i skolan* att användas under 1990-talet och utgör numera en av grundstenarna i den svenska läroplanen³⁶. För detta arbete är det intressant att titta på hur värdegrunden tar sig uttryck i styrdokumentet och hur det uppfattas av de intervjuade lärarna i relation till deras undervisning. Det kommer inte att göras någon djupdykning i skolans värdegrund men det är aspekter som är bra att ha med i analysen av skillnader mellan läroplanerna och vilka diskurser som det ges uttryck för.

Delarna som tas upp i skolans värdegrund bygger på underliggande samhällstraditioner såsom den kristna traditionen och en västerländsk humanism. Läroplanens värdegrund handlar om både värderingar och normer samt etik och moral och ska förmedla det okränkbara människolivet, individens frihet och integritet, jämställdhet mellan kvinnor och män, solidaritet med svaga och utsatta i samhället samt alla människors lika värde³⁷. Begreppet värdegrund fick efter reformen på 90-talet symbolisera de värden och normer som styrdokumentet försökte förankra och är något som alla anställda ska arbeta utefter. Eleverna ska fostras in i dessa demokratiska värden, där bland annat människors lika värde och jämställdhet ingår³⁸.

³⁵ Kjellgren, Hanna, 2008, *Skolan som värdeförmedlare*. i *Skolan som politisk organisation* (red. Pierre, ss. 121-144). Malmö, Gleerups Förlag AB s. 121

³⁶ Gunilla Zackari & Fredrik Modigh, 2000, *Värdegrundsboken- om samtal för demokrati i skolan* Stockholm: Regeringskansliet, ss. 34

³⁷ Ibid. ss. 34-38

³⁸ Kjellgren, 2008, s. 121

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

Ett problem med skolans värdegrund som den ser ut i läroplanen nu tas upp av Modigh och Zackari. Om det enbart tas avstamp i den samhälleliga traditionen, utan att inkludera en ständigt återkommande diskussion och information om rättigheter i skolvardagen, begränsas förutsättningarna för såväl demokrati som en pluralistisk diskussion om människors olikheter³⁹. Det vill säga hur begreppet ska definieras och förstås, vad som innefattas i det i olika sammanhang är oklart och mycket lämnas till läsarens tolkning. Det problematiseras även av Erik Amnå, Tomas Englund och Carsten Ljunggren i analysrapporten *Skolor som politiska arenor- medborgarkompetens och kontrovershantering*. Den svenska läroplanen och dess värdegrund betonar allmänna samhällspolitiska omständigheter i vår nutid, såsom kulturell mångfald och behovet av tolerans. Men hur de faktiska förhållandena ser ut i den lokala miljö där den verkar saknas, enligt Amnå et al⁴⁰. Denna studie fyller därmed en lucka i forskningen kring hur undervisning om mänskliga rättigheter tar sig uttryck enligt samhällskunskapslärare och huruvida det finns en konflikthantering i den eller inte, vilket vi återkommer till i teoriavsnittet som nu inleds.

³⁹ Zackari & Modigh, 2000, ss. 95-99

⁴⁰ Amnå, Erik; Englund, Tomas & Ljunggren, Carsten, 2010, *Skolor som politiska arenor- medborgarkompetens och kontrovershantering*. Stockholm: Skolverket, s. 26

3. Teoretiska utgångspunkter

Med syfte att dels jämföra den föregående och den aktuella läroplanen för att se hur det påverkar undervisningen om mänskliga rättigheter, samt vilka diskurser som presenteras i styrdokumentet och av lärarna sätts först ett teoretiskt ramverk. Det utgörs av två fält, HRE och läroplansteori som skapar en analytisk ram kring hur lärarnas uppfattningar tar sig uttryck. HRE-fältet används för att klargöra varför det är viktigt att ha ett rättighetsperspektiv i samhällskunskapsundervisningen, såväl som kunskap om rättigheternas innebörd. Det är vad som är grunden till uppsatsens syfte. För att förstå vilket inflytande läroplan och andra styrdokument har för lärarna och deras undervisning diskuteras läroplansteori som ett andra fält. Den andra delen i teoriavsnittet diskuterar vilka teoretiska begrepp som används i analysen för att förklara vilka uttryck och förhållningssätt som presenteras av lärarna och i styrdokumentet samt vilka motsättningar och kamper det därmed ges uttryck för. De begrepp som har kommit till användning är diskurs, ideologi och hegemoni, samt konfliktfri samhällskunskap.

3.1 Handlingsplaner och rekommendationer- men varför behövs HRE?

Det finns gott om exempel, rekommendationer och förslag kring hur en rättighetsundervisning kan se ut, från såväl FN som andra aktörer som på något sätt arbetar med HRE⁴¹. Att ha ett rättighetsperspektiv på undervisningen handlar visserligen om en ren faktabaserad del, där olika konventioner och mekanismer förklaras. Men lika viktigt är rättighetsperspektivet, vad det innebär att ha tillgång till eller inte ha tillgång till sina rättigheter och vilka olika kränkningar av dem som kan begås. Det innefattar även att problematisera och diskutera olika rättigheter och vad det innebär när de ställs emot varandra.

Det har redan getts exempel på nationella handlingsplaner för implementering av de mänskliga rättigheterna och i inledningskapitlet nämndes Sveriges rapporter till FN-organ som granskar att åtagandena följs. Även *Delegationen för mänskliga rättigheter i Sverige* och

⁴¹ Se till exempel UNESCO:s publikation *The Treasure Within* eller icke-statliga organisationer som erbjuder utbildning i mänskliga rättigheter som Röda Korset eller Amnesty International.

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

dess slutbetänkande med rekommendationer och strategier för ökad implementering togs upp. Men varför är det viktigt och varför är det något som gymnasieskolan borde implementera mer i sin utbildning?

Det korta svaret på frågan är att alla borde vara medvetna om sina rättigheter och skyldigheter och vad dessa innebär, oavsett om det är rättigheter som redan ses som självklara eller inte. I *FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna* artikel 26 står det att ett av målen med utbildning ska vara att stärka respekten för de mänskliga rättigheterna⁴². HRE-handboken som togs upp ovan, presenterar varför en sådan utbildning är viktig att ha, med fokus på icke-statliga organisationer men jag anser den fungera även i skolan. Det mest grundläggande kan sägas handla om att bara då människor förstår vad mänskliga rättigheter innebär kommer de att vilja arbeta för att säkra och försvara dem, både för sig själva och för andra. Det innebär att utbildning om de mänskliga rättigheterna skulle bidra till såväl kunskap som analytisk förmåga och därmed ett mer aktivt medborgarskap. Det är nödvändigt för att i sin tur kunna förändra värden, attityder och beteenden hos människor och på så sätt stärka den sociala rättvisan, enligt Flowers, Bernbaum, Rudelius- Palmer och Tolman⁴³. I EU-skrivelsen *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework* beskrivs undervisning om mänskliga rättigheter som en nödvändig del för att uppnå en kompetens att delta i det offentliga livet. Full respekt för de mänskliga rättigheterna innebär att förstå och uppskatta kulturella skillnader och värdesystem med en positiv attityd. Det är även en del i vårt demokratiska ansvar och möjliggör vårt deltagande i det arbetet, enligt skrivelsen om hur det europeiska skolväsendet ska utformas⁴⁴.

I *Regeringens skrivelse om en nationell handlingsplan för de mänskliga rättigheterna 2006-2009* (2005/06:95) är det uttalade målet att det ska råda full respekt för de mänskliga rättigheterna i Sverige. Där tas en rad åtgärder upp för hur detta mål ska uppnås. Bland annat diskuteras problematiken med att det inte funnits ett rättighetspråk i skollagen eller i den då

⁴² United Nations, 1948, *Universal Declaration on Human Rights*,

⁴³ Flowers, Bernbaum, Rudelius-Palmer, & Tolman, 2000, s. 15

⁴⁴ European Parliament Education and Culture, 2007, *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Belgium, European Communities, s. 10

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

gällande läroplanen Lpf94. Det är den andra handlingsplanen som har publicerats för de mänskliga rättigheterna. I den presenteras rekommenderade åtgärder kring hur kunskap och medvetenhet om de mänskliga rättigheterna ska öka både i utbildningen och hos eleverna. Då handlingsplanen publicerades var den skollag som trädde i kraft 1 juli 2011 (2010:800) fortfarande under utformning och åtgärd 117 löd:

I samband med den översyn av skolans styrdokument som följer av införandet av en ny skollag, avser regeringen att i läroplanerna förtydliga att de mänskliga rättigheterna är en central del av skolans demokratiuppdrag och att kunskap om de mänskliga rättigheterna skall förmedlas inom skolan.

I den nya skollagen står det i första kapitlet, de inledande bestämmelserna, att utbildningen ska ”förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på”⁴⁵: Utformningen av utbildningen ska alltså ske i överensstämmelse med grundläggande mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar⁴⁶. Detta kan stämma överens med vad som efterfrågas i den nationella handlingsplanen enligt åtgärd 117.

I samband med den andra nationella handlingsplanen tillsattes även en delegation för de mänskliga rättigheterna i Sverige (delegationen), med uppdraget att stödja myndigheter, kommuner och landsting i arbetet för att säkra full respekt för de mänskliga rättigheterna. Uppdraget har bestått av utbildningar, utveckling av strategier och modeller, samt en mängd förslag och rekommendationer. Delegationen presenterade sitt slutbetänkande i oktober 2010⁴⁷. I det behandlades bland annat skolväsendet och utbildning om de mänskliga rättigheterna. I delegationens slutbetänkande motiverades en ökad medvetenhet och kunskap om de mänskliga rättigheterna i utbildningen som nödvändig. För att på så sätt i första hand öka förståelsen om dem. Först då det finns en förståelse är det möjligt att förknippa dem med

⁴⁵ Svensk författningssamling, Skollag (2010:800) 1 kap. 4§

⁴⁶ Svensk författningssamling, Skollag (2010:800) 1 kap. 5§

⁴⁷ Delegationen för mänskliga rättigheter, 2010, s. 89

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

sitt eget liv och sin egen vardag, vilket även Flowers *et al* anser i HRE-handboken⁴⁸. Delegationen menade att mänskliga rättigheter ofta ses som någonting som är viktigt för andra länder, inte här i Sverige. Men det handlar lika mycket om att få en förståelse för sina egna rättigheter och skyldigheter som att inte kränka andra personers rättigheter⁴⁹. För att nå denna förståelse om de mänskliga rättigheterna föreslås det i slutbetänkandet att det inte enbart är regelverket kring rättigheterna som det ska informeras om. Utan även ett bredare angreppssätt där diskussion om kränkningar och begränsningar tas upp⁵⁰.

Ett verkligt lärande om mänskliga rättigheter handlar alltså om förståelse, kring andras men även sina egna rättigheter och skyldigheter samt att det i allra högsta grad är någonting som är aktuellt för skolungdomar även i Sverige. För att uppnå en gemensam förståelse och tolerans med harmoniska relationer i samhället är alltså utbildning och kunskap om de mänskliga rättigheterna väsentliga. För gymnasieelever i den svenska skolan innebär det kanske framförallt dels kunskap om vilka rättigheter och skyldigheter man har, även om det är något som redan till stor del är tillgodosett och uppfyllt. Men det handlar även om att öka förståelsen för sin omvärld, kulturella skillnader och en vilja att, i enlighet med skolans demokratiska uppdrag sträva efter ett samhälle där alla får sina rättigheter uppfyllda. Därför är det viktigt att tala om HRE i andra sammanhang än ideella sektorn för att öka dess implementering även i den formella utbildningen.

3.2 Läroplanens innehåll och funktion

Ytterligare en dimension till den teoretiska ramen är utbildningssociologins läroplansteori, som används för att förklara varför läroplanens innehåll ser ut som det gör samt dess funktion i undervisningen.

Läroplansteorin kan se ut på många olika sätt och det som här kommer att presenteras är en enkel modell, som den framställts av Ulf P. Lundgren i *Att organisera omvärlden- en*

⁴⁸ Flowers; Bernbaum; Rudelius-Plame & Tolman, 2000, s. 15

⁴⁹ Delegationen för mänskliga rättigheter, 2010, s. 253

⁵⁰ Ibid. s. 253

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

*introduktion till läroplansteori*⁵¹. Även Tomas Englunds *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*⁵² har använts. Deras användning av läroplansteori uppfattar jag som lämplig att använda för att vid den analytiska jämförelsen förklara skillnader mellan läroplanen från 1994 samt 2011 och vilken påverkan det har på en mänsklig rättighetsundervisning. Detta för att sedan kunna förklara vilka diskurser som presenteras i skolans styrdokument, vilken diskursordning som därmed kan urskiljas samt hur lärarna förhåller sig till detta.

Begreppet läroplan i en svensk användning definieras av Lundgren som ett dokument där mål, innehåll och fördelning av tid för utbildningen anges. En engelsk variant, curriculum, breddar begreppet något till att även innefatta föreställningar och den filosofi som ligger bakom utformningen av läroplansdokumenten. Lundgren använder en kombination av dessa två⁵³ och det är i denna bredare bemärkelse som läroplan kommer att användas i detta arbete. Dock utan att gå in på det Lundgren benämner läroplanskoden⁵⁴, då denna historiska genomgång inte anses vara relevant för denna studie. Det har redan getts en kort förklaring kring förändrade skoldiskurser och hur skolan fungerar som en politisk institution som får ses som tillräckligt.

Läroplansteorins första fråga att försöka besvara är enligt Lundgren; hur kan vi organisera vårt vetande så att vi kan lära ut det? Att använda sig av en läroplansteori är ett försök att visa på hur läroplanen är en del av utbildningsprocessen i ett visst samhälle, i en viss kultur i en viss tid. Det är ett fastställande av en uppsättning grundläggande principer kring mål, innehåll och metod och därmed även en bestämning av vad som är värt att veta och innebörden av den kunskapen⁵⁵. Vem eller vad som har rätt att bestämma hur läroplanen ska se ut och användas handlar om såväl makt som politik. Det gäller att beslutande makter kan nå en gemensam slutsats kring utformning, innehåll och användning av läroplanen och det är vad olika läroplansteorier har som mål att undersöka. Med hjälp av läroplansteori kan det analyseras hur

⁵¹ Ulf Lundgren, 1976, *Att organisera omvärlden- en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag.

⁵² Englund, 2005

⁵³ Lundgren, 1976, s. 21

⁵⁴ Ibid. s. 21

⁵⁵ Lundgren, 1976, ss. 16-20

utformningen av en läroplan går till, vilka besluts- och kontrollprocesser som fastställs samt på vilket sätt en läroplan faktiskt styr skolan⁵⁶.

Tomas Englund beskriver skolan som en domän där eleverna ska få medborgerlig och politisk fostran, de ska socialiseras in i den politiska världen, framförallt genom undervisning i samhällskunskapsämnet. Läroplanens syfte är alltså att förutom att bestämma vilka värderingar och kunskaper som väljs ut, så bestämmer den även hur stort utrymme de olika delarna ska få. I Gy11 har till exempel Samhällskunskap 1 halverats till 50 poäng för yrkesförberedande program, medan det är 100 poäng i högskoleförberedande program⁵⁷. För detta arbete innebär det en jämförelse mellan Gy11 och den föregående läroplanen för gymnasieskolan för att titta på skillnader i hur mänskliga rättigheter framställs och vad det har för effekter på undervisningen i samhällskunskapen. Det kommer även att diskuteras hur lärarna uppfattar att det på vissa program numera innebär en halvering i lektionstid och hur det påverkar undervisningen.

Englunds menar att skolkunskapen styrs till stor del av det som presenteras i läroplanen, såsom timplaner, rekommendationer för undervisningsinnehåll i form av läromedel och läroböcker. Även den juridiska aspekten spelar in, det vill säga att skollagen måste tas i beaktande, men är ingenting som det reflekteras ytterligare över i denna uppsats. I verkligheten på skolan är dessa processer svåra att skilja från varandra⁵⁸, men de har betydelse för hur skolvardagen tar sig uttryck. Genom läroplanen utvecklas olika former av inläring och det syftar till att se vilken form av socialisation och undervisningsmetod som tar form utifrån en viss läroplan⁵⁹. Men det faktiska innehållet i undervisningen och därmed även lärarna är precis som läroplanen i sig påverkad från många olika håll. Hur lärarna ser på läroplanen och hur de tolkar mål och rekommendationer samt eventuella hinder och hur det påverkar deras egen undervisning är hur detta symboliseras i denna studie. Det visar varför det är viktigt att inte bara analysera styrdokumentet för samhällskunskapen utan även låta de

⁵⁶ Ibid. ss. 21-22

⁵⁷ Skolverket, 1994

⁵⁸ Ibid. s. 92

⁵⁹ Lundgren, 1976, ss. 21-22

verksamma lärarna få ge uttryck för sina uppfattningar och tolkningar av dem när det handlar om mänskliga rättigheter.

3.3 Teoretiska begrepp

Den teoretiska ramen är nu fastställd med hjälp av de övergripande fälten HRE och läroplansteori. Under kommande rubriker presenteras de teoretiska begrepp som har använts i analysen och på vilket sätt de interagerar med ramen. Diskursbegreppet kommer att användas både som ett teoretiskt begrepp och som en del i metoden för analys, nämligen den kritiska diskursanalysen.

3.3.1 Diskurs

Lärarnas sätt att presentera sina uppfattningar och sin undervisning samt uttryck i läroplanerna och kursplanerna, kommer att analyseras med hjälp av diskursbegreppet. En diskurs innebär ett sätt att se på och förklara världen⁶⁰ och kan ha lika många uttryckssätt som användare, där makt och kunskap är viktiga faktorer att ha med.

Olika uppfattningar och tolkningar om mänskliga rättigheter och undervisning om dem ses i detta arbete som demonstrationer av olika diskurser, eller bestämda sätt att se på och förklara världen, som Winther Jørgensen och Phillips uttrycker det⁶¹. Som en del i detta använder de inslag av Michel Foucaults tankar om att sanningen ska ses som en diskursiv konstruktion. Beroende på vår kunskap om vad som är möjligt att säga eller inte med hjälp av vårt språk bestäms även vad som är att betrakta som sant eller falskt⁶². Foucault själv talar i *The Archaeology of Knowledge* om diskurs som något som bestäms utifrån historiska perspektiv men som sedan kan komma att förändras när nya kunskaper tillförs och uppfattningen om sanning revideras⁶³.

En identifiering och tolkning av diskurser gör det möjligt att säga något om vilket rättighetsperspektiv som influerar, eller inte influerar undervisning om de mänskliga

⁶⁰ Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7

⁶¹ Ibid. s. 15

⁶² Ibid. s. 19

⁶³ Foucault, Michel, 1972, *The Archaeology of Knowledge*. Cornwall: Routledge. s. 15

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

rättigheterna och hur de framställs i styrdokumentet. Det möjliggör även en tolkning kring hur mänskliga rättigheter i framförallt kursplanerna uttrycks och vad detta kan få för konsekvenser för lärarnas uppfattningar om en sådan undervisning. Foucault menar att diskurs förenar kunskap och makt och att det aldrig kan ses som något objektivt även om det är fritt från maktrelationer⁶⁴. Det handlar hela tiden om framställningar som kan förändras och påverkas av olika traditioner, värden, ideologiska idéer och etablerad fakta; ett resonemang som är lånat ur Michael Walls avhandling *Framing the Israel/Palestine Conflict in Swedish History School Textbooks*⁶⁵.

3.3.2 Hegemoni

I styrdokumentet för skolan ges det uttryck för kunskaper och förhållningssätt som ses som så allmängiltiga att de ger uttryck för en sanning, en hegemoni. För att kunna tala om en skolhegemoni, som den presenteras i styrdokumentet och hur det påverkar skolan på olika sätt måste det först definieras vad som menas med begreppet och hur det kommer att användas. Kort sagt innebär det olika antaganden och föreställningar som har nått så allmängiltig ställning att de ses som sanna och förnuftiga.

Ideologi utifrån ett teoretiskt perspektiv betraktas som något som är en pågående social process, som alltid är närvarande i det sociala livet, men ses här som något som ger uttryck för olika diskurser. Det anses finnas en maktrelation mellan skolans styrdokument och den faktiskt undervisningen, samt mellan lärare och elever där de olika aktörerna har olika stort tolkningsföreträde⁶⁶. Med ideologi menas det som är uttryck för olika ställningstaganden och antaganden om vad som är rätt och fel, bra eller dåligt samt sant eller falskt i olika sammanhang. Det kommer inte att läggas någon större vikt vid ideologibegreppet ytterligare utan ska endast förstås som något större än en diskurs, som påverkar den. Det innebär för denna uppsats hur lärarnas egna tolkningar och uppfattningar om styrdokumentens användning av mänskliga rättigheter tar sig uttryck. Dessa dokument skapas utifrån politiska

⁶⁴ Foucault, Michel 1988, *The Will to Knowledge*. England: Penguin Books. s. 100

⁶⁵ Michael Walls, 2010, *Framing the Israel/Palestine Conflict in Swedish History School Textbooks*. Göteborg: Geson Hylte Tryck.s. 91

⁶⁶ Gunilla Bergström & Kristina Boréus, 2009, *Textens mening och makt. metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Ungern: Studentlitteratur, s. 154

strider och kompromisser mellan olika politiska intressenter, som till slut finner en konsensus. Vad diskurserna syftar till att förmedla, vilken verklighet som tas för sann synliggör den så kallade hegemoniska ideologin, den starkaste av ideologinivåer.

Hegemoni har utvecklats i en marxistisk idétradition och betydde till en början att leda en klassallians. Det var även på det sättet som Gramsci inledningsvis använde begreppet, den som oftast kopplas samman med hegemonibegreppet. Här ska det istället förstås som Englund uttrycker det; det som lägger grunden för de vardagliga handlingarna⁶⁷. Hegemoni visar på människans vara och tänkande på den djupaste av ideologinivåer. Det handlar om att etablera samtycke mellan grupper och klasser med ideologiska medel och att i en ständig kamp med olika värderingar, viljor och uppfattningar försöka upprätthålla en balans och jämvikt, enligt Norman Fairclough⁶⁸. Tillsammans med en sammanhållning av det spontana ideologiska uttrycket som sker i vardagen och människor emellan, visar sig den hegemoniska ideologin. Det handlar om såväl etiska, som politiska och ekonomiska aspekter som vävts samman med andliga mål fullständigt⁶⁹, det är där hegemonin hittas. Det som uppfattas som den naturliga sammansättningen av diskurser och praktiker utgör en viss diskursordning inom skolan, där konsensus om än tillfälligt råder.

Även om en gemensam användning av läroplanen har uppnåtts så finns det alltid ett motstånd, precis som det gjorde mellan olika politiska intressenter när den sammanställdes. Denna strid gör att samstämmigheten präglas av en skörhet och kan utmanas av såväl politik som av lärarna som arbetar med den. De olika diskurser som uppstår i denna kontext både potentiellt upprätthåller och står emot det som för tillfället gäller. I vilken grad lärarna har möjlighet att göra egna tolkningar och därmed forma sin undervisning utifrån läroplanen och skolans egna styrdokument, eller en stridande faktor är en relation som kommer att undersökas med hjälp av diskursordningar, som förklaras under metodavsnittet.

⁶⁷ Englund, 2005, s. 155

⁶⁸ Fairclough, Norman, 1995, *Critical Discourse Analysis- the critical study of language*. Harlow, Pearson Education Limited, s. 61

⁶⁹ Ibid. s. 61

Avsikten är att identifiera vilken hegemonisk ideologi som är rådande just nu inom samhällskunskapen samt om det finns motsättande eller stridande diskurser som utmanar den. För att kunna förklara vad som kännetecknar det sunda förnuftet och vilket ramverk kring de mänskliga rättigheterna som därmed framträder, kommer hegemoni att användas, men det kommer att riktas en större fokus på den hegemoniska kampen. Det syftar även till att svara mot frågeställningarna vilka skillnader som finns i de två läroplanerna samt om styrdokumentens diskurser och hegemoni överensstämmer eller ifrågasätts av lärarna. I det ingår även att undersöka om det tycks finnas något som tyder på att det är andra uppfattningar som kämpar mot den rådande i dokumenten, vilken hegemonisk kamp som det ges uttryck för.

3.3.3 Den hegemoniska kampen

Viktigt att behålla i tanken är att även om en ideologi har nått hegemonisk status så är det ingenting absolut eller totalt. Hegemonin har nått vinning i hela samhället, det är vad som tas för sanning och vad som representerar det sunda förnuftet, men det utsätts hela tiden för nya och annorlunda ordningar och uttryck. Även om den är dominerande kan den ifrågasättas av andra ideologier som så småningom når hegemonisk status. Det är en lång process och ideologin måste först nå dominerande status, befinna sig där under lång tid och förmedlas av statsmakten. Den börjar då utmana den rådande hegemoniska ideologin. En dominerande ideologi som förmedlas av statsmakten kan så småningom nå hegemoni, när ideologins innebörd ses som sant och representativt för det sunda förnuftet, även om det oftast innehåller inslag från den äldre hegemonin också⁷⁰. Englund sammanfattar det i ett skolperspektiv på följande sätt:

Det innebär för området utbildningspolitik och skolutveckling att de utbildningspolitiska besluten och utbildningspolitiska strävandena (med de motsättningar dessa innehåller) måste relateras till de rådande hegemoniska förhållandena inom samhället som helhet och inom skolvärlden⁷¹.

⁷⁰ Englund, 2005, ss. 155-156

⁷¹ Ibid. s. 157

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

Eftersom det under år 2011 infördes en ny skollag, med en ny läroplan lämpar sig hegemonisk ideologi för syftet med denna studie att undersöka vilka diskurser eller uppfattningar som har starkast kraft. Genom analys av skollag, läroplaner, skolplaner samt samhällskunskapslärares uppfattningar och tolkningar om dessa går det att säga något om vad som kan betecknas som den rådande hegemoniska ideologin i samhällskunskapen på gymnasiet. Men det är den eventuella kamp och motsättning som hegemonin stöter på som är det mest intressanta att titta på. På så sätt går det att se om det sker någon diskursförskjutning eller början till social förändring i skolvärlden i samband med ökad implementering av mänskliga rättigheter.

I skolkunskapen upprättas såväl som återskapas hegemonin med hjälp av både historiska och kulturella, normativa föreställningar. Då dessa ses som legitima värden och ingår i läroplanen, förverkligas och överförs de av lärarna till eleverna. Rättfärdigandet av läroplanen måste sedan upprätthållas för att de tidigare lärda sociala regler och normer som det sunda förnuftet står för ska fortsätta att accepteras⁷². Läroplanen har som mål att spegla samhället och olika maktrelationer tar sig uttryck i styrdokumentens överenskomna formuleringar, enligt Englund⁷³. Vilka diskurser som kan identifieras kommer att analyseras för att få en förståelse om hur dessa sedan tolkas, används och konkretiseras av lärarna i deras undervisning. Deras egen kunskap, bakgrund och personliga intresse påverkar hur deras tolkningar och användning av läroplanen ser ut⁷⁴. Det påverkar därmed om diskurserna kan sägas spegla samhället och den rådande hegemonin eller om de ger uttryck för något annat.

Michael Apple anser att hegemonibegreppet innebär att de ofta omedvetna och underförstådda ideologiska antaganden vi gör som samhällsindivider håller samman grundläggande mönster i samhället. På så sätt upprätthålls även ekonomisk kontroll och makt, som organiserar och legitimerar interaktionen i olika sociala aktiviteter och som utgör den sociala ordningen. Genom implicita regler om det sunda förnuftet som upprätthålls genom tankar om paradigm hålls samhället ihop, vilket även innebär den hegemoniska ideologin⁷⁵. Det fungerar på

⁷² Apple, Michael, 1980, *Ideology and Curriculum*. London, Routledge & Kegan Paul ss. 8-9, 83

⁷³ Englund, 2005, ss. 21-23

⁷⁴ Ibid. ss. 136-137

⁷⁵ Apple, 1980, ss. 86, 96

samma sätt inom skolan och i samhällskunskapen, där de normativa föreställningarna förmedlas från läroplan och kursplaner, till lärarna som i sin tur förmedlar det vidare till eleverna. Problemet som Apple och andra forskare diskuterar, ligger i att dessa föreställningar ofta framställs som neutrala och konfliktfria, vilket även är en del av en läroplansteoretisk diskussion. Konflikter upphör inte att existera bara för att de inte diskuteras eller tas upp, eller för att det finns en diskurs som säger att konflikter inte existerar i till exempel undervisning om mänskliga rättigheter. Vad som ses som sant och verkligt är föränderligt och påverkas av såväl maktrelationer som händelseutveckling. Det är därför viktigt att tala om, diskutera och problematisera kring såväl mänskliga rättigheter som samhällsproblem i samhällskunskapen. Risken är annars att konflikterna blir större och mer svårhanterliga den dagen de blir oundvikliga eller eleverna stöter på dem utanför skolvärlden. Att endast tala om mänskliga rättigheter som bra och positivt, innebär inte det att det alltid är rätt. Det finns även inneboende konflikter inom rättigheterna och dess tolkning.

3.4 Den konfliktfria samhällskunskapen

Skolan ska i sammanhang av detta arbete ses som såväl en politisk arena som en plats för omdömesbildning och meningsskapande för eleverna där samhällsdiskussion bör få ta plats. Ett teoretiskt antagande för analysen är därför att se om samhällskunskapen ges utrymme för en kritisk samhällsdiskussion i samband med mänskliga rättigheter eller inte.

Amnå, Englund och Ljunggren menar i rapporten *Skolor som politiska arenor - medborgarkompetens och kontrovershantering*, att skolans konflikthantering, eller kontrovershantering som de benämner det, hämmas av att skolan ofta inte används som en politisk arena där samma ämnen som i övriga samhället behandlas. Istället läggs allt fokus på läromedel och styrda mål, där kvalitativ kommunikation får en sekundär placering⁷⁶. I undervisning om mänskliga rättigheter kan det till exempel handla om att enbart tala om konventioner och vad rättigheterna innebär, utan att relatera dem till varandra och inneboende konflikter mellan dem, eller hur det kan relateras till elevernas vardagliga liv. Detta förhållningssätt kommer att föras över på denna studie kring undervisning om de mänskliga

⁷⁶ Amnå, Englund, & Ljunggren, 2010, ss. 25-26

rättigheterna och hur det uppfattas och tar sig uttryck enligt de intervjuade samhällskunskapslärarna.

Enligt Englund's tolkning av Michael Apple, återskapar skolan kunskap på ett specifikt, utvalt sätt; den fungerar som en agent för en kulturell och hegemonisk ideologi. Detta återskapande menar Apple består av en konfliktfri, välfungerande värld som förmedlas i skolan som en verklighetsbild. I samhällskunskapen då det talas om samhället, framställs det som någonting välfungerande, där det inte diskuteras eller problematiseras. Han menar att den sociala kontrollen, som är formad i läroplaner och läromedel, har byggts in i samhällskunskapens språk⁷⁷. På liknande sätt framställer Amnå et al. en problematik med skolan som kontroversfri, där den inre kontexten, eller faktiska undervisningen, inte tar upp problem som kan kopplas till den aktuella vardagen. Med det menas att en diskurs-, eller verklighetsframställning alltid har en såväl politisk som maktkontext. Med en teori inspirerad av Foucault innebär det, enligt Winther Jørgensen och Phillips, att sanningen är konstruerad utifrån diskurser. Makt och kunskap förutsätter varandra⁷⁸, där vad som ingår i undervisningen ger uttryck för makten och därmed vilken kunskap som förmedlas.

Läroplanens kursplaner visar på möjliga framställningar av verkligheten utifrån vad som finns med i kursmålen, vilka kunskaper som anses viktiga att ha. Det kan även ses som ett uttryck för tolkningsföreträde, där lärarna utifrån sina egna tolkningar av dessa kursmål väljer vad som tas upp och på vilket sätt det tas upp i skolan. Maktrelationer finns enligt Foucault i alla sammanhang. Han föreslår i sin artikel *The Subject and Power* att för att förstå vad maktrelationer handlar om kan det vara en idé att undersöka vilka former av motstånd och försök som görs för att åtskilja dessa relationer⁷⁹. Det är vad denna uppsats försöker göra i sin analys kring lärarnas uppfattningar om styrdokumentet och den hegemoniska ordningen. Det vill säga om det är något som de motsätter sig och strider emot eller upprätthåller.

⁷⁷ Englund, 2005, ss. 55-56

⁷⁸ Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 20

⁷⁹ Foucault, 1982

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

En viktig aspekt i diskussionen om huruvida samhällskunskapen kan ses som konfliktfri eller inte är att det inte går att se fakta som neutral. Det går inte att skilja från de värden och normer vi lever efter, vilket i sin tur reflekteras i våra ideologiska antaganden. Men genom att använda ett kritiskt förhållningssätt till dessa och undersöka de sociala principerna i undervisningen ökar förståelsen för rättighetsperspektivet, som är vad som efterfrågas i och med denna studie. Det innefattar även att diskutera om samhällskunskapen kan uppfattas som konfliktfri eller inte när det kommer till undervisning om mänskliga rättigheter. Genom analys av lärarnas tal kring hur deras undervisning om mänskliga rättigheter tar sig uttryck, om de har något tydligt rättighetsperspektiv eller inte blir det möjligt att säga något om huruvida samhällskunskapen kan uppfattas som konfliktfri eller inte. Det kommer att göras genom att titta på vilka diskurser som framkommer i deras tal, samt vad som representerar den hegemoniska skolideologin.

4. Metodologiska utgångspunkter

I detta kapitel kommer de metodologiska utgångspunkterna för detta arbete att redogöras för, alltså hur datainsamlingen har gått till och hur det sedan har analyserats. Detta har gjorts utifrån en kritisk diskursanalys som är inspirerad av Fairclough. Denna gren av diskursanalys anser jag vara lämplig eftersom den riktar in sig på att studera en fokus eller fenomen som uppfattas som ett problem eller fel. Analysen handlar sedan om vilka hinder eller motsättningar som kan identifieras för att denna fokus eller problem ska antingen kunna lösas eller i alla fall mildras. Metoden är kritisk i den bemärkelsen att diskursanalysen genom att identifiera dessa hinder försöker finna lösningar för en social förändring⁸⁰. Konkret för uppsatsen innebär det att undersöka och analysera på vilket sätt olika diskursframställningar påverkar utformning och praktiskt förmedlande av mänskliga rättigheter.

Diskursanalysen är att betrakta som ett paraplybegrepp, där de metodologiska verktyg och analysmetoder som finns går att kombinera på en mängd olika sätt, vilket har utnyttjats i detta arbete. Det är alltså ett tvärvetenskapligt synsätt och används här som såväl teori och metod⁸¹. Fokus på språket är en av diskursanalysens stöttepelare och utgångspunkten är att språket konstruerar och skapar verkligheten då vi genom tal eller skrift upprätthåller vissa diskurser medvetet eller omedvetet. Inom diskursanalys är syftet att undersöka och studera hur ett visst fenomen är konstruerat, inte hur det på ett objektivt sätt skulle vara. Det stämmer överens med såväl uppsatsens syfte att undersöka lärarnas uppfattningar samt ett socialkonstruktionistiskt synsätt. En möjlig förklaring visas, inte en objektiv sanning av hur det alltid är vid alla tillfällen. Samtidigt som människan är med och skapar eller upprätthåller vissa diskurser är hon också en produkt utav dem och beroende av språket för att kunna uttrycka dem⁸². Det är därför viktigt att identifiera vilka diskurser som används av lärarna och i styrdokumentet då det handlar om mänskliga rättigheter, för att kunna säga något om vilka olika uppfattningar som finns och vilken påverkan dessa har.

⁸⁰ Fairclough, 1995, ss. 7-8

⁸¹ Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7

⁸² Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7

4.1 Kritisk Diskursanalys

Det finns flera olika angreppssätt och grenar inom diskursanalysens fält, men detta arbete är främst influerat av Faircloughs kritiska diskursanalys, utifrån vad han presenterat i andra upplagan av *Critical Discourse Analysis- the Critical Study of Language*⁸³. Diskurs har använts som ett sätt att representera uppfattningar om verkligheten, som konstitueras och upprätthålls genom språket, såväl skriftligt som talat. Den kritiska diskursanalysen fungerar normativ och har ett samhällsförändrande syfte. Det innebär för denna studie att belysa skolkunskapens maktdimensioner.

Analysen består av samhällskunskapslärares språkbruk samt styrdokument genom att titta på vilka ord och begrepp som används för att presentera olika diskurser när det talas om mänskliga rättigheter och vad det får för konsekvenser för hur undervisningen om dem uppfattas. I detta arbete kommer diskursanvändningen att innebära ett sätt att se vilka ord som används och vilka föreställningar som är kopplade till dem då det kommer till mänskliga rättigheter. Då går det att säga något om hur deras uppfattning om undervisning kring dem ser ut och varför, men även vad det är som påverkar den utifrån vad som presenteras i styrdokumentet. Maktrelationerna som påverkar och styr diskurserna diskuterades i teoriavsnittet, där till exempel lärarnas tillgängliga resurser utifrån styrdokumentet har en tydlig maktpolitisk kontext.

Studiens valda metod har nästan helt bortsett ifrån Faircloughs kritiska diskursanalytiska modell, där tre dimensioner ingår; texten, den diskursiva praktiken (textkonsumtion och produktion) samt den sociala praktiken⁸⁴. Det är endast texten samt den diskursiva praktikens ena del som har använts, textkonsumtion. Den sociala praktiken används på så sätt att det analyseras huruvida olika diskurser utmanar eller upprätthåller diskursordningen, men det görs inte med koppling till den tredimensionella modellen. Avgränsningen beror till viss del på tidsbrist, då det upplevdes alltför tidskrävande att även analysera på vilket sätt texten,

⁸³ Fairclough, 1995

⁸⁴ Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 74, med resonemang utifrån Norman Fairclough, *Discourse and Social Change*, 1992.

styrdokumenten, produceras. Genom att inte beröra identiteter och sociala händelser explicit ges istället endast lärarnas egna uppfattningar om berörda ämnen. Vad detta får för konsekvenser i ett större sammanhang, som till exempel vad som faktiskt händer när diskursordningen omstruktureras diskuteras därmed inte. En sådan undersökning lämnas istället till kommande forskning med tydligare framtidsfokus och ingång mot vad diskursen har för påverkan på individen på ett annat sätt än hur det tar sig uttryck i en undervisningssituation.

Den kritiska diskursanalysen tittar på både konkreta sociala händelser och abstrakta strukturer som är del av den sociala verklighet som vi lever i och är något som ständigt påverkas av maktrelationer. Sociala händelser och texter skapas å ena sidan av sociala aktörer, som i denna studie konkretiseras av samhällskunskapslärare, och å den andra sidan sociala praktiker (händelser) och sociala strukturer⁸⁵. Det vill säga diskursanvändning och språk som uttalas i skolans styrdokument och av lärarnas undervisning. De diskurser som identifierats för att lyfta ett rättighetsspråk och perspektiv har analyserats. Det skedde tillsammans samt de lärarnas tolkning och uppfattning av dessa diskurser. Med praktik menas lärarnas tal om sitt eget arbete och tillsammans med diskursframställningen påverkar det undervisningen. Ideologiska föreställningar avgör vad som ses som sunt förnuft och sanning, det som blir hegemoniskt, vilket diskuterades under teoriavsnittet. Genom att analysera denna växelverkan går det att säga något om vilken påverkan och styrka olika diskurser har i undervisningen utifrån lärarnas beskrivningar, samt deras uppfattning om de mänskliga rättigheterna.

4.2 Skolans diskursordning

Diskurserna som identifierats i det empiriska materialet utgör ett ramverk för hur mänskliga rättigheter kan tolkas inom samhällskunskap på gymnasiet. Begreppet *diskursordning* handlar om både struktur och praktik och kommer i detta arbete användas för att tydliggöra det ramverket. Det är summan av de olika diskurstyper som finns representerade inom en social institution eller domän, såsom skolan. Inom varje diskursordning finns i sin tur olika diskursiva praktiker, som producerar och använder språk i tal och skrift på bestämda sätt för

⁸⁵ Fairclough, 1995, s. 74

den aktuella diskursordningen⁸⁶. Diskursordningen visar hur olika diskurser är sammankopplade på ett naturligt sätt utifrån sin etablering i officiella styrdokument för gymnasieskolan. Diskurserna ger uttryck för olika politiska överenskommelser som sedan förmedlas av lärarna i deras undervisning.

För att kunna analysera vilka uppfattningar om rättigheter eller skolans värdegrund som presenteras av såväl lärarna som i styrdokumentet kommer diskursordning väl till pass. Genom att undersöka vilka diskurser om mänskliga rättigheter och inom vilken ordning de kan presenteras i styrdokumentet är det möjligt att säga någonting om hur en möjlig användning av mänskliga rättigheter ser ut och uppfattas. Lärarna fungerar som språkbrukare av diskurserna. De representerar därmed en bestämd diskursordning utifrån de styrdokument som gäller för gymnasieskolan, som även visar hur undervisningen uppfattas och hur styrdokumentet tolkas av lärarna. Det kan även visa en eventuell stridande ordning som de representerar utifrån något annat än styrdokumentets diskurser. Diskursordningens diskurser uppfattas som naturligt kopplade till varandra och är en produkt av olika politiska tolkningar och överenskommelser. Dessa införlivas och förmedlas av lärarna, men kan även ifrågasättas.

4.2.1 Medlemsresurser- lärare som språkbrukare

Diskursordningen utgör de resurser som finns tillgängliga samt vilka restriktioner som finns för vilket språk som kan användas. Det vill säga hur läroplan och kursplaner tolkas och används samt vilka uppfattningar lärarna presenterar om det. Men detta är inget absolut tillstånd, språkbrukare har möjlighet att förändra diskursordningen genom att använda diskurser från andra ordningar⁸⁷.

För denna studie innebär det att undersöka på vilket sätt lärarna uttrycker dels användningen av styrdokumentets diskurser men även vilka andra resurser de har tillgängliga. Detta kallas av Fairclough för ”member resources”⁸⁸, medlemsresurser och innebär hur tolkningsprocedurer eller bakgrundkunskap påverkar när vi tittar på en text. Tolkningen görs

⁸⁶ Fairclough, 1995, s. 66

⁸⁷ Winther Jorgensen & Phillips, 2000, ss. 76-77

⁸⁸ Fairclough, 2001, s. 118

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

utifrån en situationsstyrd kontext där alla deltagare i en viss diskurs fungerar utifrån en grund av gemensamma antaganden. De är influerade även av tidigare diskurser, eller hegemonier vilket avgör vad som tas för givet, vad som kan hänvisas till och vad som bör eller kan motsättas⁸⁹. Samhällskunskapslärarna i egenskap av språkbrukare innebär i detta arbete således även förespråkare av medlemsresurser. Samtidigt som de är del av en rådande skolkontext ingår de även i ett eget sammanhang där deras personliga intresse, engagemang och identitet påverkar vilka resurser som är tillgängliga för dem och vilka diskurser de ger uttryck för.

En lärare som personligen har ett intresse för mänskliga rättigheter och därmed kanske större kunskap om det tar med sig andra tillgängliga resurser i undervisningssammanhang än en lärare som inte har det intresset eller kunskapen. Därför lämpar sig användningen av lärare som både språkbrukare och användare av medlemsresurser i analysen av deras uttrycka diskurser och uppfattningar. Detta dels för att tydliggöra vilken eller vilka diskursordningar som framträder i analysen av empirin men även för att påvisa eventuella motsättningar och ifrågasättanden av en rådande ordning och försök till att förändra den. Kanske visar lärarna på en helt annan diskursordning än den hegemoniska som uttrycks i styrdokumentet till exempel.

4.2.2 Utmaning av diskursordningen

Med diskursordning menas enligt Fairclough domäner av hegemoniska diskurser och hegemoniska kamper som ideologier och diskurser ständigt utsätts för⁹⁰. Den hegemoniska kampen ska förstås här som de diskurser som visar vilka resurser som finns tillgängliga, eller de som försöker bli tillgängliga. Men vissa diskurser strider med de som finns i den givna diskursordningen.

Nära sammanlänkat med diskursordning är användningen av ideologi och hegemoni där olika diskurser fixeras till antaganden om vad som representerar rätt och fel genom hur de

⁸⁹ Fairclough, 2001, s. 121

⁹⁰ Fairclough, 1995, s. 74

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

framställs. I teoriavsnittet diskuterades hegemonisk ideologi, där ideologiska antaganden har nått en så stark ställning att de ses som sunt förnuft och sanning. På så sätt skapas en förståelse för vad som är av intresse för att skapa denna fiktiva ram, en diskursordning och vad det är som visar på användningen av ett rättighetsperspektiv. Det har även betydelse i förståelsen för vad det är som påverkar vilka föreställningar som finns om undervisning om mänskliga rättigheter, samt vad som kan påverka och utmana den för tillfället rådande ordningen.

Om lärarna utnyttjar diskurser som finns tillgängliga i andra ordningar eller använder dem på nya sätt än det ursprungliga så kan förändring ske, enligt Faircloughs synsätt. Men det begränsas hela tiden av olika maktrelationer som sätter gränser för vilket tillträde olika aktörer har till olika diskurser, bland annat genom läroplanen och andra styrdokument. Lärarna har till exempel större makt att välja vilka diskurser som presenteras för eleverna och därmed vilket tillträde de får till dem. Beroende på hur lärarna väljer att lägga upp sin undervisning om de mänskliga rättigheterna, som strikt konventionsläsning eller mer som ett rättighetsperspektiv där flera aspekter diskuteras till exempel så påverkar det givetvis elevernas uppfattning om vad det innebär.

De diskurser som kämpar eller har uppnått den starka status där de ger uttryck för vad som för tillfället antas vara sant är vad som menas med hegemoni men dessa utsätts hela tiden för utmanande diskurser som vill ta sig in. Social förändring som den hegemoniska kampen försöker åstadkomma, innebär i detta sammanhang ökad implementering av de mänskliga rättigheterna i undervisningen. Det är möjligt först då språkbrukarna, alltså lärarna, börjar använda diskurser från andra ordningar än den rådande. Det går därmed titta på om diskurserna som framställs i styrdokumentet och av lärarna samarbetar eller kämpar emot den hegemoniska ideologin. Vilka begrepp och ord använder lärarna när de talar om mänskliga rättigheter och hur de förhåller sig till dem i sin undervisning i samhällskunskap kan visa dessa relationer.

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

Det är framförallt diskursordningen om samhällskunskap och mänskliga rättigheter som vi kommer att titta på i detta arbete men för att få en tydlig kontext behövs även den större gymnasieordningen. Utifrån samhällskunskapsordningen kan sedan en hegemoni identifieras, vad det är som tas för sant och hur det tar sig uttryck. Det visar sig då även vilka diskurser som utmanar det hegemoniska och om det är diskurser ifrån den rådande samhällskunskapsordningen eller från andra ordningar. När detta är gjort blir nästa steg att se hur samhällskunskapsordningen och hegemonin kan diskuteras utifrån en konfliktfri samhällskunskap och vilka tendenser eller riktningar som de olika diskurserna pekar åt.

4.3 Analysprocess

Analysen innebär att utifrån uttolkade diskurser om undervisning i samhällskunskap, skolans värdegrund och mänskliga rättigheter identifiera en referensram, en diskursordning. I denna ordning blir det sedan möjligt att avgöra vad som ger uttryck för hegemonin, samt vilka diskurser och medlemsresurser som antingen upprätthåller och använder sig av denna hegemoni, eller vilka som motsätter, utmanar och ifrågasätter den. När detta sedan är gjort går det att med hjälp av de teoretiska verktygen diskutera huruvida undervisning om mänskliga rättigheter uppfattas som något konfliktfritt eller inte. En annan aspekt som diskuteras med hjälp av den satta diskursordningen är hur läroplanen uppfattas och används av lärarna själva. Analysprocessen kommer alltså att göras utifrån följande steg:

- 1. Identifiera centrala kategorier i det empiriska materialet*
- 2. Identifiera diskurser under respektive kategori, visa resurser som är tillgängliga samt vilka konflikter som eventuellt finns emellan dem*
- 3. Utifrån diskurserna visa på gymnasieordningen samt den inre samhällskunskapsordningen och om de understödjer eller utmanar varandra*
- 4. Identifiera utifrån diskursordningen vad som ger uttryck för en hegemoni samt vilka diskurser som utmanar den*
- 5. Är hegemonin konfliktfri eller inte och hur ställer det sig mot andra diskurser?*

4.3.1 Metodologisk reflektion

Diskursanalytiker ser såväl andras som sina egna arbeten som något diskursivt och som enbart visar upp en möjlig version av den vetenskapliga framställningen av ett visst fenomen. Att vara reflexiv och öppen för förändring är viktigt att hålla i minnet under hela arbetsprocessen. Det är alltså en av flera möjliga tolkningar av ett visst fenomen, i det här fallet mänskliga rättigheter i gymnasieskolans, som presenteras, inte en total eller absolut sanning. Dessutom är min analys och tolkning färgad av mina tidigare erfarenheter och kunskaper och kan framförallt sägas influerade av två teoretiska ansatser, socialkonstruktionism och senmodernitet. Den socialkonstruktionistiska utgångspunkten är influerad av Vivien Burrs fyra kriterier;

1. ett kritiskt förhållningssätt till kunskap som tas för givet,
2. noggrannhet kring historisk och kulturell kontext,
3. att upprätthållandet av kunskap sker genom sociala processer samt
4. synen på ett samband mellan kunskap och social aktivitet⁹¹.

För denna studie innebär det att försöka ha ett kritiskt förhållningssätt för det som normalt tas för givna och inte reflekteras över, som till exempel vad läroplanens innehåll säger. Detta för att kunna analysera det empiriska materialet utan att det färgas alltför mycket av mina egna föreställningar och uppfattningar. Som en del i detta ska det alltid hållas i minnet att kontexten fastställs av såväl historia, kultur som sociala processer och påverkar hur vi ser på normer, värden och vår omvärld. Upprätthållanden av vår kunskap sker genom sociala processer och har ett samband med social aktivitet. Det kopplas till att det är genom och tillsammans med andra som vi bestämmer vad vi för tillfället tolkar som sant och giltigt. Denna kunskap kan sedan förändras och omprövas när nya influenser tillkommer. Det är nära sammankopplat med diskursordning och hegemonidiskussionen nedan, kort sagt vilka ramar vi rättar våra kunskaper och uppfattningar utefter.

Den andra aspekten som influerar detta arbete är ett sätt att förklara det samhälle som vi lever i. Anthony Giddens definierar det i *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den*

⁹¹ Burr, Vivien, 1995, *An Introduction to Social Constructionism*, Routledge: New York, ss. 3-7

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

senmoderna epoken, som ett senmodernt samhälle, där reflexivitet och globalisering är viktiga begrepp. Det ses som något som även påverkar skolan som institution, där nyliberala strömningar är del av det som styr styrdokumentet⁹². Begreppet senmodernitet har här valts utifrån Anthony Giddens definition om att reflexiviteten handlar om att ”ständigt göra revideringar mot bakgrund av nya informationer eller kunskaper”⁹³. Att vara reflexiv betyder i detta sammanhang att vara beredd att ompröva sina kunskaper när nya uppgifter tillkommer och stämmer väl överens med övriga teoretiska antaganden som görs. Det är extra tydligt i en tid av globalisering där vi inte längre är bundna till tid och rum på samma sätt som tidigare i och med ny teknik såsom internet och mobiltelefoner som möjliggör kontakter över gränser, vad som av Giddens kallas för åtskiljande av tid och rum⁹⁴. Det ställer även nya krav på lärarna i samhällskunskapen som ska förmedla hur samhällen fungerar och är uppbyggda samt dess olika mekanismer.

Den valda metoden stämmer bra överens med dessa två teoretiska utgångspunkter, då diskurser visar möjliga framställningar av verkligheten eller olika sociala fenomen. Men det är inte betydelser som är skrivna i sten, utan de påverkas av historiska, kulturella och sociala aspekter såväl som interaktioner människor emellan. En svaghet med den kritiska diskursanalysen för denna studie kan dock sägas vara att tolkningen är subjektiv. Eftersom sanning enligt diskursanalys och framförallt Foucault, är något konstruerat och föränderligt ser min och din sanning inte likadan ut. En annan forskare hade kanske identifierat andra diskurser eller lagt en annan mening i dem än vad som har gjorts här. Det blir därför svårt att generalisera resultaten som allmängiltiga för alla samhällskunskapslärare, vilket även den begränsade datainsamlingen talar för. Men denna studie visar i alla fall en möjlig tolkning och uppfattning om samhällskunskap och undervisning om mänskliga rättigheter.

En annan nackdel med såväl kritisk, som andra grenar av diskursanalys är att det ofta läggs stor vikt vid identitet och processer kring dess skapande. Det har inte gjorts i denna studie,

⁹² Ball, 2008, s. 77

⁹³ Giddens, 1991, *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos AB, ss. 30, 32

⁹⁴ Giddens, 1991, s. 26

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

eftersom syftet är att undersöka och analysera uppfattningar om undervisningen och styrdokumentet, inte lärarrollen som sådan. Även om det hade varit intressant att analysera vilka olika subjektpositioner lärarna tog i sitt tal om sin undervisning, har denna aspekt valts bort. Hur lärarna uppfattade sin egen roll och maktposition var ingenting som togs upp vid intervjutillfällena.

5. Material och tillvägagångssätt

Det empiriska materialet för detta arbete består av såväl intervjuer med sex samhällskunskapslärare samt styrdokumenterna för samhällskunskap på gymnasiet. Styrdokumenterna innefattas av den äldre läroplanen, Lpf94 och den nu gällande GY11 med dess kursplaner för Samhällskunskap A, med nya benämningar i GY11; 1A1 och 2, samt samhällskunskap 1B.

För att försöka undvika en maktsituation under intervjuerna togs utgångspunkt i en intervjuguide (Bilaga 1), som det förklaras i Steinar Kvaales bok *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Den följer en semistrukturerad uppdelning, som möjliggjorde att ställa frågor utöver de som redan var förberedda om det ansågs nödvändigt men alla intervjusituationer utgick ifrån samma mall inledningsvis. Detta dels för att skapa en enhetlig bild av hur lärarna tolkar styrdokumenterna och sin egen undervisning utifrån givna frågor men även för att hålla det öppet att ställa följdfrågor vid behov och om nya infallsvinklar presenterats⁹⁵.

Transkribering av intervjumaterialet skedde sedan i enlighet med en diskursanalys, där hänsyn tagits till detaljerna i informanternas språk och ordval, dock med en avvägning av vad som var relevant för studiesyftet. Dock har vissa citat korrigerats, i de fall där talspråket ibland har gjort att de har upplevts som röriga. Men jag har varit noga med att inte ändra innebörden eller syftningen i de ändrade citaten. Vid läsning av det talade språket som nu omvandlats till text, samt styrdokumenterna söktes i ett första steg efter övergripande teman, vilket gjordes genom kodning och tolkning⁹⁶.

5.1 Urval

De sex informanterna som intervjuades representerar varsin gymnasieskola i två olika orter och undervisar i ämnet samhällskunskap. Gymnasieskolorna har olika inriktning, vilket är

⁹⁵ Kvale, 1997, *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. ss. 117, 121-122

⁹⁶ Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 121

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

oväsentligt för syftet då samhällskunskap är ämnesgemensamt för alla skolor i Sverige. Vad som är intressant är dock jämförelsen mellan olika lärares uppfattning och tolkning av såväl läro- och kursplan, samt den egna undervisningen. Detta för att fyra av lärarna undervisar i samhällskunskap 1 på yrkesförberedande program, vilket motsvarar 50 poäng. De tre andra lärarna undervisar på högskoleförberedande program där kursen är dubbelt så stor på 100 poäng, i två av intervjuerna undervisade lärarna i båda kurserna. Skolorna namnges inte då det inte ses som relevant för studiesyftet utan det som är av intresse att tolka är tolkningar av styrdokument och lärarnas egna uppfattningar, oberoende av vilken skola de arbetar på. Det garanterar även informanternas anonymitet i studien och deras citat kan inte användas emot dem vid eventuella konflikter.

Urvalet skedde genom att kontakt togs med en mängd olika gymnasieskolor, kommunala som friskolor för att intresserade samhällskunskapslärare sedan själva fick återkomma om de kunde tänka sig att ställa upp. Kort information om arbetets syfte lämnades och de fick möjlighet att läsa intervjuguiden i förväg. De intervjuade lärarna har olika lång arbetslivserfarenhet och har varit på sina respektive skolor olika lång tid. Det ger en bredare bild kring deras tolkningar och svar av intervjufrågorna samt deras diskursframställningar. På så sätt ökar även representationskraften för studien då det är olika perspektiv och erfarenheter som möts och jämförs. Detta kan även vara något som påverkar vilka deras tillgängliga resurser är rörande mänskliga rättigheter och vilka uppfattningar de har om dem.

Två kvinnor och fyra män har intervjuats, något som ger en relativt bra genusfördelning även om just genusperspektivet inte har haft något större fokus i analysen. Deras uttalanden kommer att redovisas på följande vis:

Lärare 1, kvinna, arbetar på ett gymnasium med inriktning bygg sedan 2009

Lärare 2, kvinna, arbetar på en friskola sedan hösten 2011

Lärare 3, man, arbetar på ett tekniskt gymnasium sedan 2005

Lärare 4, man, arbetar på ett kommunalt gymnasium sedan 2006

Lärare 5, man, arbetar på ett kommunalt gymnasium sedan 1998

Lärare 6, man, arbetar på ett kommunalt gymnasium sedan 1996

Det kommer inte att diskuteras vidare eventuella skillnader mellan fri- och kommunala skolor, då de styrs av samma dokument och målsättningar nationellt. Dessa informanter ses som representativa för att kunna säga något om hur uppfattningar om styrdokumentens innehåll ser ut. Det ger en, om än en liten, bild av hur undervisning om de mänskliga rättigheterna upplevs av lärarna. Endast samhällskunskapsämnet har diskuterats, då det ses som ett av de ämnen där mänskliga rättigheter och ett sådant undervisningsperspektiv på ett naturligt sätt kan implementeras i undervisningen.

5.2 Forskningsetiska ställningstaganden

Utgångspunkt för etiska ställningstaganden i samband med intervjuerna togs i Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (antagen 1990 och tillsvidare gällande). Detta skedde genom att de fyra huvudkraven kring de principer som rör individskyddskravet har använts. De fyra kraven är;

1. *Informationskravet*, informanterna fick information om uppsatsens syfte.
2. *Konfidentialitetskravet*, deras anonymitet garanteras genom att de inte namnges och att materialet inte kan kopplas till varken dem eller skolorna de arbetar på.
3. *Nyttjandekravet* intervjumaterialet kommer inte att användas i något annat syfte än för detta arbete och har nu raderats.
4. *Samtyckeskravet*, informanterna hade möjlighet att avbryta intervjun om de önskade och att de fick se använda citeringar och begära korrigerings om så önskades innan arbetet lämnades in⁹⁷.

Det bedömdes inte ligga några särskilda svårigheter för analys när det gällde etiska eller moraliska ställningstaganden. De intervjuade lärarnas namn har kodats för att deras anonymitet ska garanteras och det var deras personliga uppfattningar och tolkningar som efterfrågades, som inte nödvändigtvis måste representera hela deras arbetsplats eller kollegors arbetssätt. Syftet har inte varit att kritisera eller ifrågasätta deras undervisningsmetoder, utan

⁹⁷ Vetenskapsrådet, 1990, *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm, Vetenskapsrådet ss. 6-15

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

enbart för att exemplifiera möjliga tolkningar av styrdokument och deras undervisning utifrån ett mänskligt rättighetsperspektiv. För att på så sätt kunna säga något om hur styrdokumentens riktlinjer uppfattas och hur undervisning om rättigheterna tar sig uttryck.

En aspekt som dock är värd att uppmärksamma är att lärarna själva fick ta kontakt efter förfrågan om de ville ställa upp på en intervju som skulle handla om samhällskunskap och mänskliga rättigheter. Detta ledde till, som kommer att synas i resultatredovisningen nedan, att det endast var lärare med ett personligt intresse och engagemang för mänskliga rättigheter som ställde upp på intervju. Möjligheten att diskutera och jämföra med lärare som inte har detta intresse och om deras undervisning om mänskliga rättigheter skiljer sig åt från de som har det försvann därmed. Det gör att resultat och slutsatser i viss mån blir ensidig och endast visar en bild av vad som påverkar mänskliga rättighetsdiskurser och undervisning om dem.

Genom att redovisa hur min tolkning har gått till på ett så transparent sätt som möjligt ges studien validitet. Det innebär rent konkret att läsaren kan följa arbetsgången och se om det som sagts ska belysas och tolkas verkligen gör det. En tolkning av någonting är alltid subjektiv men genom att vara medveten om det och själv granska sitt arbete kritiskt kan det ändå ses som hållbart och giltigt. Om undersökningen är valid, framträder resultaten som välgrundade och klarar att utsättas för kritisk granskning enligt Kvale. En annan viktig aspekt är studiens reliabilitet, eller generaliserbarhet. Det ska utifrån syfte, frågeställningar och metodval i princip vara möjligt att göra en ny studie och därmed nå ungefär samma resultat. Det är inom samhällsvetenskaplig forskning varken önskvärt eller kanske ens möjligt att generalisera resultat men med en god forskning ska det åtminstone vara möjligt att följa tankesätten hos forskaren och varför de funna resultaten ser ut som de gör. Dessa aspekter syftar främst till att underlätta för läsaren och för att ge tydlighet i resonemang och tolkningar, som ett led i att rättfärdiga resultat och slutsatser⁹⁸.

Som en del i att försöka ge studien trovärdighet och relevans som ett forskningsbidrag har all använd litteratur blivit läst med ett kritiskt förhållningssätt och de valda källorna anses säkra,

⁹⁸ Kvale, 1997, s. 208-209, 218

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

trovärdiga och relevanta. Det innebär även att det är primärkällorna som har använts för olika teoretiska resonemang och diskussioner, förutom i enstaka fall men det är då angett.

6. Resultatredovisning och analys

I detta kapitel kommer det empiriska materialet att presenteras och analyseras. I ett första steg redogörs det för de diskurser som identifierades i materialet. Vad som ingår i dessa förklaras med hjälp av olika kategorier som framkommit i det empiriska materialet. De identifierade diskurserna är: *Mänskliga rättigheter som fakta*, *Värdegrunden*, *Mänskliga rättigheter som perspektiv* samt *Undervisningsstyrning*.

De två första diskurserna förklaras genom de kategorier som de intervjuade lärarna har gett uttryck för samt vad som stod att finna i styrdokumentet. De två sista diskurserna utgår endast från lärarnas uppfattningar och uttryck. Kategoriseringen är en tolkning men syftar till att underlätta läsningen av resultatet och ska ses som en redovisning utan övriga analytiska inslag. Analysprocessens andra steg är att redovisa de funna diskurserna med hjälp av respektive kategorier, följt av en kort sammanfattning och tolkning av dem. I detta steg sker ytterligare viss tolkning av citaten då de i sitt sammanhang har identifierats som olika diskurser av mig, men i övrigt är det en resultatredovisning. Efter att varje diskurs med tillhörande kategorier har redovisats följer en kort sammanfattning och tolkning av dess innebörd. Utifrån den satta diskursordningen kan sedan en hegemoni fastställas och vad som utmanar och ifrågasätter den. Verktöget medlemsresurser används för att tydliggöra lärarnas roll i såväl den hegemoniska kampen som upprätthållandet av den. Vid en jämförelse på detta sätt går det att säga något om vilka diskurser som är rådande för skolhegemonin, vilka strider som pågår emellan dem och om det i sin tur är uttryck för en konfliktfri samhällskunskap eller inte, som är det sista steget i analysen.

6.1 Identifierade diskurser

De fyra diskurserna som har identifierats i det empiriska materialet presenteras utifrån de kategorier som framkommit genom lärarnas uttalanden och i styrdokumentet och visas i tabellen nedan. Sedan följer en redovisning av vad diskurserna innebär och hur de har tolkats fram.

Tabell 1. Diskurser och kategorier

Diskurser	Kategorier
Mänskliga rättigheter som fakta	<i>Vad är mänskliga rättigheter</i>
	<i>Mänskliga rättigheter och demokrati</i>
	<i>Ett eget arbetsområde</i>
Värdegrunden	<i>Skolan som förmedlare av mänskliga rättigheter</i>
	<i>Demokratiska värderingar</i>
	<i>Kristen tradition och västerländsk humanism</i>
	<i>Jämställdhet och likabehandling</i>
Mänskliga rättigheter som perspektiv	<i>Mänskliga rättigheter i Sverige</i>
	<i>Mänskliga rättigheter i världen</i>
Undervisningsstyrning	<i>Detaljstyrd läroplan</i>
	<i>Läroplan och kursplan med mänskliga rättigheter</i>
	<i>Tidsfördelning</i>

6.2 Mänskliga rättigheter som fakta

I detta avsnitt presenteras det resultat och därmed den diskurs som visar på en undervisning om mänskliga rättigheter på ett sätt som är faktabaserat, där det är konkreta kunskaper som förmedlas. Det speglades i såväl styrdokumentet som i lärarnas tal. Tre kategorier som förklarar diskursen har identifierats; *vad är mänskliga rättigheter*, *mänskliga rättigheter och demokrati* samt *ett eget arbetsområde*. Under varje diskurs presenteras först styrdokumentens innehåll i form av läroplaner samt kursplaner för samhällskunskap och sedan intervjuerna med lärarna.

Vad är mänskliga rättigheter?

Den gamla kursplanen för Samhällskunskap A nämner inte mänskliga rättigheter explicit utan talar om demokrati och politiska system samt funktion i kursmålen. I kursplanerna som nu gäller, heter kursen istället Samhällskunskap 1A1 och 1A2 för yrkesprogram samt 1B för

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

högskoleförberedande program. I avsnittet *Centralt innehåll* är kursmålen desamma för 1A1 och 1B när det gäller de mänskliga rättigheterna och det formuleras som att kursen ska behandla ”de mänskliga rättigheterna; vilka de är; hur de förhåller sig till stat och individ och hur man kan utkräva sina individuella och kollektiva mänskliga rättigheter”⁹⁹. Detta har för uppsatsen tolkats som att det ger uttryck för en kategori som benämns *vad är mänskliga rättigheter*.

I nuvarande läroplan, som förkortas Gy11, presenteras i det första kapitlet *Skolans värdegrund och uppgifter*, framgår skolans uppdrag:

Skolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället. Skolan ska förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensramen i samhället och som utgår från grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som alla omfattas av¹⁰⁰.

Att arbeta med mänskliga rättigheter som ett faktaområde uttrycktes även av lärarna genom att de berättade om hur de dels talar om FN men även om vilka artiklar som står i den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna. ”Bara för att ge mest grundläggande koll, vad är syftet med mänskliga rättigheter... och ge några exempel”, enligt lärare 1. Flera av lärarna beskrev undervisningen om mänskliga rättigheter både som faktabaserad och som ett perspektiv som genomsyrade deras undervisning, vilket visas under nästa kategori. Lärare 2 beskrev den faktabaserade delen på följande sätt:

Dels att eleverna ska få en förståelse för mänskliga rättigheter, vad de mänskliga rättigheterna består av och hur de kom till. Och sen att man ska fundera på vad konsekvenserna blir ifall man inte får olika typer av mänskliga rättigheter. De ska koppla, aktuella ämnen till mänskliga rättigheter. Som till exempel att de ska hitta en nyhet som handlar om mänskliga rättigheter.

⁹⁹ Skolverket, 2011, ss. 6, 10

¹⁰⁰ Skolverket, 2011, s. 6

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

Mänskliga rättigheter och demokrati

Den andra kategorin gav uttryck för en koppling mellan demokrati och mänskliga rättigheter. I de två läroplanerna syntes det endast i Gy11. I den föregående läroplanen från 1994, Lpf94, är formuleringen densamma förutom att det inte nämns något om de allomfattande mänskliga rättigheterna. Där står endast att de beständiga kunskaper som utgör den referensram som alla samhällen behöver ska förmedlas, inte att den utgår ifrån mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar¹⁰¹.

Ämnet samhällsvetenskap är och var ett så kallat kärnämne i såväl Gy11 som Lpf94, vilket innebär att det är ämnesgemensamt för alla gymnasieprogram, i alla fall under första kursen. I kursmålen för Samhällskunskap A i Lpf94 nämndes inte mänskliga rättigheter explicit. Men det talas om kunskap om demokrati och politiska systemets funktion på olika nivåer samt förståelse för politiska, ekonomiska, geografiska och sociala förhållanden. I Gy11 som nu är den gällande läroplanen, har de mänskliga rättigheterna lyfts in på ett konkret sätt, där det tydligt kopplas samman med undervisning om demokrati. I den allmänna förklaringen om vad ämnet samhällskunskap har för syfte står det som första punkt om vad undervisningen ska ge eleverna:

Kunskaper om demokrati och de mänskliga rättigheterna såväl de individuella som de kollektiva rättigheterna, samhällsfrågor, samhällsförhållanden samt olika samhällens organisation och funktion från lokal till global nivå utifrån olika tolkningar och perspektiv¹⁰².

Flera av lärarna gav uttryck för en undervisning om mänskliga rättigheter som skedde i samband med demokrati och statsstyrning och därmed samma diskurs som i läroplanerna. Lärare 1 uttryckte att hon ”brukar börja med demokrati och mänskliga rättigheter” och lärare 5:

Med statsskick till exempel. Då tittar man ju på grundlagarna och då även att se, vilka artiklar passar in här nu på tryckfrihet och yttrandefrihet och... fri och rättigheter, det här

¹⁰¹ Skolverket, 1994, s. 3

¹⁰² Skolverket, 2011, s. 143

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

med att gå och rösta och såna här saker och då kan man ju göra en mer naturlig koppling där ju.

Lärare 6 uttryckte en viss skillnad i hur han undervisade om mänskliga rättigheter idag mot för några år sedan och poängterade att det nu blir ett eget undervisningsmoment. Det hade det inte varit tidigare, då det ingick i just demokratiavsnittet. Lärare 4 beskrev undervisningen om mänskliga rättigheter som något de tittar på dels utifrån demokratibegreppet men även för att få kunskap om FN:

”Alltså man tittar alltså på, dels utifrån demokratibegreppet och sen har vi arbetat med det där om världens konflikter. Där vi tittar på hur det ser ut i olika delar av världen när mänskliga rättigheter kränkts och vilka konsekvenser det kan få. [...] det handlar om att få en bild utav hur FN arbetar rent konkret och så”.

Ett eget arbetsområde

Att arbeta med mänskliga rättigheter från ett faktabaserat synsätt utan explicit koppling till något annat temaområde ger uttryck för den tredje kategorin under diskursen Mänskliga rättigheter som fakta; *ett eget arbetsområde*. Lärare 3 uttryckte det då han berättade om ett projekt inom samhällskunskapen som eleverna skulle börja arbeta med inom kort:

Eftersom vi jobbar i det här projektet nu så kommer man få uppgiften att bestämma vilka mänskliga rättigheter som är viktiga att ha med och då kommer vi ju säkert ha med utifrån FN [...] men nu kommer vi även prata om mänskliga rättigheter, vad är det... Jag kommer att använda begreppen individuella, kollektiva rättigheter och så där också.

Lärare 5 talade om en undervisning om vad mänskliga rättigheter är och vad de betyder, men även om övervakningsmekanismer och i vilket syfte de olika konventionerna har skrivits, som delar i undervisningen om mänskliga rättigheter. Det relateras även till lärare 1 beskrivning av hur undervisningen om de mänskliga rättigheterna lades upp, som det område hon brukar börja med i kursen, där såväl aktuella händelser, konkreta rättigheter och FN ingick.

6.2.1 Sammanfattning och analys

Diskursen om mänskliga rättigheter som fakta identifierades i Gy11 som beständiga kunskaper som ska förmedlas utifrån de allomfattande mänskliga rättigheterna. Det skiljer sig från Lpf94 där mänskliga rättigheter inte nämns alls. Ett par av lärarna identifierade denna diskurs då de talade om hur de brukade undervisa om vad de mänskliga rättigheterna är och vad de består av. I Lpf94 ges det istället uttryck för vad som kopplas till den kategorin i diskursen som benämns, *mänskliga rättigheter och demokrati*. Där var det demokratiska värden som ska förmedlas av skolan. Enligt min personliga mening är demokratiska och mänskliga rättighetsvärden nära sammankopplade och detta ger då ett mer implicit uttryck för mänskliga rättigheter som fakta. Även flera av lärarna talade om en undervisning rörande mänskliga rättigheter som en del av demokratiområdet. De brukade koppla samman dessa då de talade om statskick, grundlagar och vilka rättigheter och skyldigheter medborgare i ett land har. Detta står i kontrast till den tredje kategorin där mänskliga rättigheter användes som ett eget arbetsområde, då det talades om världskonflikter och FN-systemet enligt de lärare som arbetade på det sättet. Diskursen tar sig alltså olika uttryck beroende på om den anses tillhöra demokratiområdet eller något som står för sig själv. Men tydligt är att *mänskliga rättigheter som fakta* har en plats i undervisningen, både enligt styrdokumentet och av lärarnas egna uppfattning.

6.3 Värdegrunden

Vad skolans värdegrund innebär står författat i läroplanen för gymnasiet och kommer här att presenteras utifrån en jämförelse mellan Lpf94 och Gy11 som den andra diskursen. Resultatet av hur de intervjuade lärarna uppfattade värdegrunden med koppling till sin egen undervisning om mänskliga rättigheter redogörs för utifrån de fyra kategorierna; *skolan som förmedlare av mänskliga rättigheter, demokratiska värderingar, kristen tradition och västerländsk humanism, samt jämställdhet och likabehandling*. Dessa visar på idéer, föreställningar och normer som utgör värdegrundsdiskursen inom skolan.

Skolan som förmedlare av mänskliga rättigheter

Rubrikerna under kapitlet *Skolans värdegrund och uppgifter* är desamma i båda läroplanerna; Men i Lpf94 finns även rubriken *Gemensamma uppgifter för de frivilliga skolformerna* med

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

underrubrikerna *skolans uppdrag, kunskaper och lärande* samt *den enskilda skolans utveckling*. I Gy11 ligger de under samma avsnitt som de övriga, med enda skillnaden att den sista underrubriken lyder varje skolas utveckling, istället för den enskilda skolan¹⁰³.

Innehållet under rubrikerna är i stora drag detsamma, med vissa formuleringsskillnader, där den tydligaste handlar om att mänskliga rättigheter har lyfts in i Gy11. Under grundläggande värden talas det om den grund som skolan vilar på. I Gy11:

Skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på¹⁰⁴.

Lärarna talade om på vilket sätt de använde och förmedlade mänskliga rättigheter i sin undervisning. Dock är det inte uttalanden som kan kopplas till denna kategori där det är skolan som helhet som ska förmedla mänskliga rättigheter.

Demokratiska värderingar

I Lpf94 var formuleringen om de grundläggande värdena annorlunda och gav uttryck för en annan kategori, nämligen *demokratiska värderingar*. Skillnaderna från Gy11 har kursiverats:

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. I skollagen (1985:1100) slås det fast att verksamheten i skolan ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan ska främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2 och 9 §§). Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på¹⁰⁵.

¹⁰³ Skolverket, 1994; Skolverket, 2011

¹⁰⁴ Skolverket, 2011, s. 5

¹⁰⁵ Skolverket, 1994, s. 1

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

I läroplanens underrubrik *rättigheter och skyldigheter* är det exakt samma formuleringar i båda läroplanerna där de demokratiska grundläggande värdena och arbetsformer framhålls. Även att utveckla elevernas förmåga att ta personligt ansvar och ansvar för sina studier. Deras möjligheter att ha inflytande över sin undervisning genom att deras rättigheter och skyldigheter förmedlas nämns likvärdigt¹⁰⁶. Under skolans uppdrag skiljer sig formuleringarna åt något då det handlar om demokratiska värderingar och andra kunskaper som ska förmedlas. I Lpf94 angående den gemensamma referensramen som bestående kunskaper som ”alla i samhället behöver”¹⁰⁷ medan det i Gy11 istället uttrycks ”den gemensamma referensramen i samhället och som utgår från grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som alla omfattas av”¹⁰⁸. Samma formulering om kunskap används i båda läroplanerna under kunskaper och lärande där det konstateras att det är något som tar sig olika uttryck. Det innebär såväl fakta, förståelse och kunnighet som samverkar. Lärarnas uttalanden gav inget tydligt uttryck för denna kategori utan det kopplas istället till kategorin *mänskliga rättigheter och demokrati*.

Kristen tradition och västerländsk humanism

I skolans värdegrund står det klargjort vilka värden som utbildningen ska vila på i sitt uppdrag samt förmedlas till eleverna. Dessa värden är desamma i båda läroplanerna och ska ske i överensstämmelse med ”den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism”¹⁰⁹. I det ingår även en fostran av varje individ till generositet, tolerans, rättskänsla och ansvarstagande. Dessa värden är människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor”¹¹⁰. Den enda formuleringsskillnaden i Lpf94 är att det istället för solidaritet mellan människor står ”solidaritet med svaga och utsatta”¹¹¹.

¹⁰⁶ Skolverket, 1994, s. 1; Skolverket, 2011, s. 5

¹⁰⁷ Skolverket, 1994, ss. 2-3

¹⁰⁸ Skolverket, 2011, ss. 6-7

¹⁰⁹ Skolverket, 2011, s. 5; Skolverket, 1994, s. 1

¹¹⁰ Skolverket, 2011, s. 5

¹¹¹ Skolverket, 1994, s. 1

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

Två av lärarna, 5 och 3, uttryckte en kritik mot formuleringen kristen tradition och västerländsk humanism och menade på att det inte längre är helt kompatibelt med det svenska samhället idag;

[...] jag kopplar det ju till religion. Så att vi [samhällskunskapslärarna] var nog lite mer fundersamma, för att man liksom ändå behöll det här med kristen etik, i skrivelserna. Det är ett väldigt svårdefinierat begrepp.

Även om det finns med [värdegrunden], uttryckt diplomatiskt, vad är värdegrunden och hur ska vi hantera olikheter... ett typexempel på detta är ju det som fanns i lp94 tror jag det var, att skolans, ska vila på en judisk, kristen etik och västerländsk humanism och jag tror att det stod kvar faktiskt fortfarande, begreppen judisk, kristen och västerländsk humanism.

Under rubriken *förståelse och medmänsklighet* står det i Lpf94 att ”ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder eller annan kränkande behandling”¹¹². I den nya läroplanen, Gy11, står det förutom dessa även könsöverskridande identiteter eller uttryck samt ålder¹¹³.

Lärarna fick frågan kring hur de uppfattade skolans värdegrund som begrepp i sig men även med koppling till mänskliga rättigheter och vilka likheter eller skillnader de såg där. Samtliga diskuterade värdegrunden som någonting som hade kopplingar med mänskliga rättigheter men poängterade ändå att det inte var helt och hållet samma sak. Tre av lärarna talade om skolans värdegrund som en uppsättning av överenskomna värderingar, där det egentligen kunde vara flera grunder än en som samspelade. Lärare 5 var den som talade mest om den politiska aspekten och menade att eftersom värdegrunden styrs av politiska partier bör man tala om flera värdegrunder. Lärare 3 lyfte även problematiken med att FN:s värdegrund som den presenteras i allmänna deklARATIONEN kan gå emot värderingar som finns i den svenska värdegrunden, som till exempel en heteronorm.

¹¹² Skolverket, 1994, s. 1

¹¹³ Skolverket, 2011

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

Jämställdhet och likabehandling

I båda läroplanerna står det att skolan ska förmedla värden utifrån demokratiska värderingar och icke-diskriminering, vilket ger uttryck för ytterligare en kategori. Här är det endast lärarnas uttalanden som redovisas. De talade inte explicit om värdegrunden när de undervisade om mänskliga rättigheter. Värdegrundsarbetet handlade snarare om att arbeta med genus och jämställdhet. Det kan kopplas till det även om det inte uttrycks explicit talade lärare 2 om, medan lärare 4 uttryckte sig så här:

Alltså man måste skilja på det. När man pratar om mänskliga rättigheter i en undervisningssituation då blir det något annat. Därför att där pratar man ju om just de här begreppen; yttrandefrihet, tryckfrihet, religionsfrihet. Så att där kanske det skiljer lite åt mot när man pratar om skolans värdegrund för där pratar mer i termer av hur man ska vara mot varandra.

En koppling mellan skolans värdegrund och likabehandlingsarbetet, såsom jämställdhet eller icke-diskriminering gjordes av framförallt lärare 6 och 3; ”den handlar ju mycket om allmänt, att det utkristalliseras i någon slags antimobbning, att man ska vara snäll...”. Att använda värdegrunden som något att ta till och prata med elever om det uppstår en situation, till exempel mobbning, var en annan aspekt som togs upp av hälften av lärarna. De använde uttrycket skolans värdegrund, för att förklara hur man ska bete sig mot varandra eller vad som inte är accepterat att göra till exempel. Lärare 4 förklarade det på följande sätt:

Säg att det är en konflikt mellan två elever som gäller nånting som man just skulle kunna koppla till, till religion eller rasism eller något sådant. Då sätter man sig och försöker prata med eleverna och reda ut situationen, så hänvisar man ju då inte direkt kanske till de mänskliga rättigheterna. [...] Utan då, då pratar mer om det här med värdegrunden. Hur vi ska se på varandra, hur man uttrycker sig och vilka konsekvenser det får.

Lärare 6 berättade att de under introduktionen med nya elever talade om deras skolas värdegrund och vad det innebär, medan lärare 1 uttryckte en känsla av svårighet med att tala om skolans värdegrund med eleverna:

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

Om man står framför någon som är främlingsfientlig och rasistisk eller, så är det inte särskilt produktivt eller konstruktivt om jag säger att det där strider mot skolans värdegrund, så får man inte säga. Det blir ju helt meningslöst så då tänker jag att jag har det... i ryggraden men, försöker liksom att mer problematisera, få dem att tänka efter hur det blir och så där...

6.3.1 Sammanfattning och analys

I diskursen om skolans värdegrund är likabehandlingsarbetet det som tydligast framträder hos lärarna men det gjordes inte någon explicit koppling till mänskliga rättigheter. I Gy11 nämns de som en del av skolans uppdrag att förmedla och förankra respekt för, tillsammans med de grundläggande demokratiska värdena. I Lpf94 nämns endast det senare men båda lyfter att utbildningen ska vila på demokratins grund. Lärarna lyfte snarare jämställdhets- och likabehandlingsarbetet än konkret demokrati. Två av lärarna riktade även en kritik mot att värdegrunden i båda läroplanerna symboliseras av kristen tradition och västerländsk humanism, där en av dem även talade om en FN- värdegrund som gick emot den svenska värdegrunden.

Kategorin om kristen tradition och västerländsk humanism kan eventuellt ses som uttryck för ytterligare en diskurs, med stark koppling till kulturell tradition. Eftersom ett par av lärarna var inne på att det inte längre upplevs som kompatibelt med dagens samhälle visas en konflikt i hur värdegrunden uppfattas och vad den bör innehålla. Skolans värdegrund kan stå i motsättning till mänskliga rättigheter i vissa situationer och vice versa. Det är inte någon rak väg framåt, där bara en väg är den rätta utan det finns motsättningar och dilemman längs vägen som måste tas i beaktande. Men med en tydligare koppling mellan skolans värdegrund och mänskliga rättigheter kan en del av otydligheterna klaras ut, som vad det innebär att inte kränka människolivets värde till exempel.

6.4 Mänskliga rättigheter som perspektiv

När lärarnas talade om sin undervisning om mänskliga rättigheter förutom som faktabaserad, identifierades även en diskurs kring mänskliga rättigheter som ett perspektiv. Mänskliga rättigheter sågs antingen något som genomsyrade samhällskunskapen i stort och ständigt var återkommande, eller genom problematisering och ett kritiskt tänkande. Detta kommer nu att

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

redogöras för och koppling till styrdokumenterna är endast genom det som framkommer av lärarnas tal. De funna kategorierna är: *mänskliga rättigheter i Sverige* och *mänskliga rättigheter i världen*. Diskursen identifierades endast genom lärarnas uttalanden, inte styrdokumenterna.

Mänskliga rättigheter i Sverige

Denna kategori syftar till hur lärare uttryckte en diskurs kring undervisning som kopplades till mänskliga rättigheter i Sverige. Lärare 5 berättade om hur han brukade provocera eleverna med påståenden som de inte hört innan, som ”problematisera det här med att: jaha, Sverige har också blivit anklagade för att bryta mot de mänskliga rättigheterna och sådana saker”. Han lyfte även upp en problematik kring huruvida det ska vävas in i de andra undervisningsmomenten eller inte:

Att nu jobbar vi med mänskliga rättigheter mellan v. 45 och 48 och sen är det klart, sen tänker man inte mer på det. Och då blir det inte lika levande längre tycker jag. Men sen finns det också en risk att man tar för lätt på om man försöker väva in det, att inte eleverna får se en helhetssyn på mänskliga rättigheter också. Så att det är alltid en balansgång där.

Lärare 6 talade om att ha en diskussion med eleverna rörande om alla har rätt till allt, alltid. Eller om det finns händelser då vissa rättigheter måste stå tillbaka för andra, som till exempel yttrandefriheten. Ett annat sätt att använda sig av ett rättighetsperspektiv och inte enbart presentera fakta presenterades genom lärare 1; ”då blir det ju ofta att man pratar om värderingar” och av lärare 3 genom att diskutera; ”har vi alla samma möjligheter, har vi samma rättigheter... det handlar ju om det, det blir ju rättvisefrågor”.

Mänskliga rättigheter i världen

Att tala om rättigheter som något som berör alla, även ungdomar i Sverige var flera av lärarna inne och diskuterade och ses därför som den andra kategorin under diskursen *Mänskliga rättigheter som perspektiv*. Mänskliga rättigheter kopplas inte av eleverna till något som är viktigt för de som lever i Sverige enligt lärare 1, lärare 2 och lärare 5 utan något som händer i andra länder. Lärare ett exemplifierade att det är aktuellt även i Sverige, med till exempel

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

hemblöshet och lärare 5 talade om att eleverna ur sitt eget perspektiv ofta tar de grundläggande rättigheterna för givna och självklara. Lärare 3 tryckte även på att ” det är viktigt att mänskliga rättigheter inte bara blir någonting som bara handlar om andra människor och inte om dem själva”.

Andra lärare visade på ett rättighetsperspektiv som stärkte denna känsla av att mänskliga rättigheter är något som det är bra att ha kunskap om, men även som något som främst berör människor i andra länder. Lärare 4 berättade följande:

För just den delen som handlar om, hur det faktiskt ser ut i vår omvärld tycker jag är otroligt viktig. Dels för att vi lever i en mer globaliserad värld. Alltså vi är inte en liten avskärmad del utan vi är en del av något större och att få eleverna medvetna om det. Och sen också utifrån det, jag menar det kommer människor utifrån från andra länder, till Sverige.

Att tala om mänskliga rättigheter kopplat till konflikter i olika delar av världen talade såväl lärare 1 som lärare 4 och 5 om, med exempel om vad som händer i Sudan, Kina eller Afghanistan. Lärare 5 berättade; ”[...]världskonflikter som handlar om Sudan och Darfur för några år sen, men som fortfarande berör elever när de tittar på den att; oj kan det se ut så här”.

6.4.1 Sammanfattning och analys

Alla lärare gav uttryck för att arbeta med mänskliga rättigheter även som ett perspektiv och inte endast ren fakta som ska förmedlas. Men hur denna typ av undervisning ser ut tog sig olika uttryck, vilket har visats genom de två kategorierna. En del av lärarna talade om vikten av att lyfta frågan om mänskliga rättigheter som något som är relevant även här i Sverige och inte endast i andra länder, medan andra kopplade mänskliga rättigheter i Sverige mer som hur vi kan hjälpa andra människor i andra länder. Att tala om mänskliga rättigheter i världen identifierades genom att olika världskonflikter diskuterades och hur kränkningar av rättigheter i till exempel Kina kan se ut. Jag upplever det finnas en skillnad även hos samma lärare i hur dessa två olika kategorier framställs och att de ofta blandades, där det talades om dels rättigheter i ett svenskt sammanhang såväl som i ett internationellt. Denna diskurs, *Mänskliga*

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

rättigheter som perspektiv, är därför ett tydligt exempel på öppenhet, att betydelsen aldrig är absolut eller helt fixerad, vad som innefattas i den är flytande och föränderligt tack vare många olika komponenter. Omvärldskoll hos lärarna och vad som pågår runtom i världen påverkar vad de tar upp i samband med mänsklig rättighetsundervisning. Även på vilket sätt de talar om förhållningssättet till rättigheterna, om det är något som vi i Sverige påverkas av eller inte till exempel.

6.5 Undervisningsstyrning

Under diskursen *Undervisningsstyrning*, kommer resultat att presenteras som berör hur lärarna uppfattade de två styrdokument, läroplan och kursplan. Det görs framförallt med koppling till mänskliga rättigheter, både som dokument samt som ett verktyg i deras arbete. Det handlar alltså om deras tolkningar och förståelse om läroplanen och kursplanerna, samt hur de upplever dess styrande kraft, inte explicit vad som står i dem. Detta gavs uttryck för genom följande kategorier, endast utifrån lärarnas uttalanden; *detaljstyrd läroplan, läroplan, kursplan och mänskliga rättigheter och tidsfördelning*.

Lärarna fick frågan om de upplevde någon förändring i och med att de sedan hösten 2011 fått en ny läroplan och nya kursplaner att arbeta efter. Flera av lärarna hade ännu inte börjat arbeta utefter Gy11, då det är en övergångsperiod fortfarande, men det identifierades ändå en kategori om läroplanen som mer detaljstyrd än den föregående.

Detaljstyrd läroplan

Samtliga lärare poängterade att den nya läroplanen och kursplanen upplevdes som mer detaljerade och styrande än i Lpf94, i förhållande till vad samhällskunskapsundervisningen ska innehålla. Lärare 1 berättade kring skillnaden mellan Lpf94 och Gy11:

Ja det har varit begränsande för att de... De har varit mycket mer diffusa, vilket gör att man kliar sig i huvudet en del... det är ju mer i nya Gy11 nu, de är ju mer konkretiserade. Det blir mer styrt vad vi ska hålla på med! [...] På ett sätt blir det ganska skönt. För det blir tydligare och man slipper tänka så mycket hela tiden. För det är, det är lättare att säga till eleverna att det här måste vi göra.

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

Även lärare 3 talade om en tydlig skillnad i hur konkret innehållet är beskrivet i Gy11:s kursplan för samhällskunskapen och hur han upplevde det:

Mer styrt. Mer styrt innehåll... Det är den största förändringen. Innan var man helt fri att fylla med vad man ville, det fanns inga formuleringar om vad som skulle vara med. Det stod samhällsfrågor utifrån politiska, ekonomiska, sociala perspektiv och så då... Och nu står det ju väldigt exakt med vad vi ska göra.

Läroplan och kursplan med mänskliga rättigheter

Att kursplan och ämnesplan är ett mer frekvent använt verktyg än själva läroplanen framkom hos alla lärare och att arbeta med läroplanen och dess formuleringar var något som förekom främst under lärarutbildningen. Hur de uppfattade det i relation till mänskliga rättigheter är vad som identifierar denna kategori.

Lärare 4 menade att ”läroplanen är ju någonting som man har med sig, hela tiden, men man kanske inte går tillbaka till den på samma sätt som jag gör till ämnesplanen”. Kursplanen eller ämnesplanen användes såväl vid lektionsplanering och undervisningsupplägg som vid betygssättning. De flesta av lärarna talade även om att de gick igenom kursmål och lektionsplanering tillsammans med eleverna.

Den största skillnaden mellan lärarna visade sig i deras tal om hur de uppfattade vad som stod om de mänskliga rättigheterna i läroplanen eller kursplanen. Ett par av lärarna kunde inte uttrycka någon egentlig åsikt om detta, eftersom de ännu inte börjat arbeta med den nya kursplanen och därför inte satt sig in i det än. Lärare 2 ansåg att det i läroplanen fanns en stor överensstämmelse med de mänskliga rättigheterna och följs läroplanen så uppfylls även rättigheterna. Samtidigt hade hon en uppfattning om att mänskliga rättigheter stod med i kursplanen som fakta som skulle förmedlas, vilket hon upplevde som problematiskt:

Det som skulle kunna vara en miss med nuvarande kursplanen är att man just behandlar mänskliga rättigheter som någonting för sig. Medan jag tycker det är bra att man liksom har en, eller några särskilda lektioner om just det och så. Men jag tycker det är viktigt

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

också att ha ett perspektiv med till exempel då att eleverna analyserar situationen i ett land och ber dem att fundera på hur påverkas, mänskliga rättigheter och så här.

Att de mänskliga rättigheterna har fått ett större utrymme i Gy11 än vad som fanns i Lpf94 när det kommer till kursplanen var något som lärare 6 uppmärksammade men tyckte inte att det hade påverkat hans undervisning om dem. Även lärare 5 talade om att mänskliga rättigheter nu uttrycktes mer explicit:

Visst är det så att mänskliga rättigheter står ju faktiskt nämnt här nu i, kurskriterierna så att säga och i betygskriterierna. Det gjorde det ju inte alls innan på samma sätt va, så där har det ju blivit en tydligare markering emot det här

För att få en förståelse om hur de olika styrdokumentet påverkade lärarna och hur mycket de upplevde att de styrdes utav dem i sitt arbete, diskuterades dels hur mycket de olika dokumenten brukades och vilka delar som användes mest. Som det redan har nämnts så var kursplaner och ämnesplaner mer levande dokument för lärarna i det dagliga arbetet men ett par av lärarna visade ändå på nyttan med att emellanåt titta på läroplanen.

[...]Här blir det liksom att man går tillbaka att; aha vad står det nu i dokumenten och hur förhåller jag mig till dem. Det är lite grann så att är man ny lärare då hade man ju det mer färskt i huvudet med styrdokumentet men sen så...

Flera av lärarna gav även uttryck för att de litade mycket på sin egen erfarenhet och hur de har arbetat tidigare, snarare än att lusläsa hur det formulerats i styrdokumentet. Det var först vid betygssättning som de kom till konkret användning, annars fungerade de mest som stöd och något att falla tillbaka på om minnet behövde fräschas upp eller något förtydligande för lektionsplanering till exempel. Lärare 6 exemplifierade:

Jag hanterar läroplanerna ungefär som att... när jag läser igenom dem och ser att men det här är någonting som det ungefär funkar. Ja men då kör jag på som jag har gjort liksom! Är det någonting som står så att jag märker; oj det här måste jag ju ändra på, så gör jag det. Och det brukar jag lägga på minnet. [...] Sen så blir det kursmål och betygskriterier som är dagliga arbetsverktyg då.

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

Tidsfördelning

Denna kategori tog sig uttryck i hur lärarna upplevde sin fördelning av tid i samhällskunskapsundervisningen och vilka konsekvenser en halverad kurstid skulle kunna innebära. Det visar på hur lärarna upplevde en politisk styrning utifrån styrdokumentet om undervisningstid.

Fyra av sex informanter undervisade i samhällskunskap på yrkesinriktade program och en stor skillnad för det som tidigare hette Samhällskunskap A är att den nu delats upp i två kurser, Samhällskunskap 1A1 och 1A2, där bara den första är obligatorisk. Kurstiden har därmed halverats till 50 poäng, medan innehållet och kursmålen är i princip desamma som i Samhällskunskap 1B, som är 100 poäng¹¹⁴. Lärare 1 var den som återkom mest till denna problematik och vad det kan komma att innebära för en mer värdegrundande undervisning; ”[...] och då tycker jag att det blir ett jättestort dilemma. Just en oro för hur man ska kunna ägna sig åt de här... samtalen som kräver tid. För att prata om värderingar”.

Ingen av lärarna trodde dock att undervisning om mänskliga rättigheter var något som riskerade att falla bort eftersom det nu står med i kursmålen. Men lärare 3 uttryckte en känsla av att det kommer att bli en mer kursplansstyrd undervisning, där endast syftet att uppfylla kursmålen prioriteras, inte en mer kreativ eller nutidsorienterad undervisning;

Det är lite tråkigt faktiskt för nu ska man ju jobba som sagt med privatekonomi och budget och då tappar man ju lite det som är riktigt kul med det här ämnet det är ju just nutidsorienteringen, debatter och diskussioner.

6.5.1 Sammanfattning och analys

Alla lärare framhöll att den nya läroplanen, Gy11 upplevdes som mer detaljstyrd och konkret när det kom till vad olika kurser ska innehålla än den föregående. Innan var det mer övergripande ämnesområden som beskrevs där tolkningsutrymmet till viss del var större. Nu står det mer konkretiserat vad som ska behandlas inom varje kurs, som till exempel kunskap

¹¹⁴ Skolverket, 2011, s. 144; Skolverket, 1994; Skolverket, 2000, *Kursplan för Samhällskunskap 1201*

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

om vilka de mänskliga rättigheterna är och vad det innebär för stat och individ. I Lpf94 tas inte mänskliga rättigheter upp alls, utan om det talades om det i undervisningen berodde det på lärarnas eget intresse för de frågorna. Detta gav flera av lärarna uttryck för genom att de ännu inte börjat arbeta utefter den nya läroplanen och kursplanerna, men ändå talade om mänskliga rättigheter i sin undervisning. En av lärarna problematiserade även kursmålen som alltför faktabaserade och menade att framförallt mänskliga rättigheter och demokrati måste handla om ett perspektiv eller förhållningssätt också.

Kategorin *tidsfördelning* identifierades genom att de lärare som undervisar på yrkesprogram nu får en halverad kurs, men med nästan exakt samma innehållskrav. Där uttrycktes en oro för att det därmed blir mindre tid för varje moment, vilket skulle kunna leda till att de inte kan gå in lika djupt på ämnena. Det är därmed diskussion, reflektion och problematisering som försvinner och kvar blir en mer renodlad fakta och snabbgenomgång av till exempel demokrati och vad det innebär eller vilka rättigheter som ingår i UDHR. Diskursen om vad som styr undervisning handlar därmed om dels vilka politiska beslut som tagits kring innehållet och dess tidsfördelning. Dels handlar det även om lärarens egna intresse och tolkningsutrymme i undervisningsplanering. Även om läroplanen nu upplevs som mer detaljerad är det fortfarande upp till lärarna att bedöma hur undervisningen läggs upp och på vilket sätt eleverna ska examineras. Den politiska styrningen i läroplanen blir därför begränsad, speciellt eftersom kursmålen och betygskriterierna var större del av det dagliga arbetet, tillsammans med lärarnas erfarenhet och tidigare kunskap.

6.6 Diskursordning

De identifierade diskurserna har nu redovisats med sina respektive kategorier. Det innebär en tolkning i sig där jag har valt ut vad som anses representativt för att dels kategorisera och dels hur det kan förklaras med hjälp av olika kategorier. För att gå vidare i analysen kring hur uppfattningen om undervisning om mänskliga rättigheter ser ut och uppfattas i styrdokument och av lärarna ska nu en diskursordning fastställas. Först en tillbakablick på syfte och frågeställningar för studien för att lättare hänga med i de fortsatta analytiska resonemangen.

Studiens syfte handlar dels om att jämföra Lpf94 och Gy11 för att undersöka hur de påverkar lärarnas uppfattningar om undervisning om mänskliga rättigheter. Som ett led i detta kommer en analys av de framträdande diskurserna att göras för att se vad lärarna påverkas av när det gäller samhällskunskap och mänskliga rättigheter. Den första frågeställningen syftar till att jämföra de två läroplanerna och kursplanerna för att sedan kunna säga något om hur de uppfattas av lärarna. Detta tar sig uttryck dels i diskurserna och hur de skiljer sig i styrdokumentet men även i hur lärarna talar om dem. Frågeställning två, vilka diskurser som lärarna ger uttryck för kring mänskliga rättigheter och sitt förhållningssätt har redovisats tillsammans med de olika kategorierna ovan. När diskursordningen är satt blir det möjligt att analysera hur lärarna och styrdokumentens diskurser ställer sig mot varandra och vilka effekter det potentiellt kan få för undervisningen, vilket är de två sista frågeställningarna. Det utgör även vilken strid den hegemoniska skolideologin utsätts för och på vilket sätt ordningen utmanas.

Figur 1. Gymnasieskolans diskursordning



Figur 1 diskurser som ingår i samhällskunskapens diskursordning och dess kategorier

Det är alltså fyra olika diskurser som har identifierats; *Mänskliga rättigheter som fakta*, *Värdegrunden*, *Mänskliga rättigheter som perspektiv* samt *Undervisningsstyrning*. De utgör

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

tillsammans en diskursordning för såväl gymnasieskolan i stort, som för samhällskunskapen samt vilka resurser som finns tillgängliga för dess medlemmar, i den här studien samhällskunskapslärarna. Diskursordningen utgör en referensram för hur samhällskunskapsundervisning om mänskliga rättigheter kan uppfattas just nu, men är inte absolut i sin innebörd. Beroende på hur lärarna har tolkat diskursen med hjälp av de funna kategorierna ser vi att innebörden kan skilja sig ganska mycket åt. Vissa uppfattar mänskliga rättigheter främst som fakta som ska förmedlas medan andra lärare lade större vikt på att hålla ett rättighetsperspektiv och som ett förhållningssätt som genomsyrar hela undervisningen.

Diskursordningen är satt utifrån den politiska styrningen som sedan leds till lärarna och deras undervisning. Men interna strider inom diskurserna utmanar ordningen och dess innebörd och vilka resurser som är tillgängliga i styrdokumentet och hos lärarna själva. Dessa strider ska vi nu titta närmare på och hur de påverkar det som kan ses som en hegemonisk ordning.

6.6.1 Utmaning och förändring av ordningen

Hur kursplaner och läroplanens mål tolkas och används symboliserar vilka resurser som finns tillgängliga i diskursordningen då dess diskurser är vad som utgör grunden för lärarnas undervisningsredskap. Lärarnas tolkning av styrdokumentet tillsammans med styrdokumentet i sig utgör ordningen. Beroende på lärarens egna erfarenheter, intressen och föreställningar om världen ser denna tolkning alltid olika ut beroende på vem som står för dem. Diskurser inom samma ordning, samma institution, kan därför strida emot varandra även om de fortfarande ingår i samma domän och tillsammans med att nya diskurser blir tillgängliga kan antingen ordningen förändras, eller diskurserna inom den. Dessa diskursiva strider symboliseras enklast med hjälp av diskurskategorierna.

Ett exempel på diskursiv strid inom ordningen ser vi till exempel mellan kategorierna under kategorin *Värdegrunden*. Att tala om skolan som en förmedlare av mänskliga rättigheter, som både lärare och styrdokumentet uttryckte, medför inte per automatik att det innebär en kristen tradition och västerländsk humanism. Dessa diskurser står alltså i strid mot varandra kring vad värdegrunden egentligen innebär. Det står inte förklarat varken vad dessa värden betyder, hur en västerländsk humanism skulle ta sig uttryck eller hur det kan eller bör kopplas till de

mänskliga rättigheterna. Två av lärarna diskuterade detta uttryck och menade att det inte längre kan ses som kompatibelt med, eller som en avspegling av det samhälle som vi lever i idag för att koppla till Englunds läroplansteoretiska diskussion¹¹⁵. Utifrån lärarnas tal görs tolkningen att förmedla respekt och kunskap om de mänskliga rättigheterna inte är samma sak som att förmedla en kristen och västerländsk tradition. Om det skulle kopplas samman riskeras det universella i rättigheterna att förminska till något som enbart skulle vara gällande i västvärlden, vilket inte är deras syfte.

En tydlig diskurskonflikt mellan olika diskurser visas mellan *MR som perspektiv* och *Undervisningsstyrning*. I och med att samhällskunskapskursen för yrkesprogrammen har halverats i Gy11, menade flera av lärarna att tiden för diskussion, värderingsövningar och problematisering minskar. Det ger ett diskursivt uttryck för en politisk styrning om hur tiden ska fördelas som lärarna måste rätta sig efter. Istället för tid för diskussion handlar det mer om att få tiden att räcka till för att förmedla de kunskaper som står fastställa i kursmålen. Detta krockar med deras uttryckta vilja att använda mänskliga rättigheter som ett perspektiv och inte bara fakta som ska läras ut, där diskussion och problematisering är viktiga komponenter. Diskursen *Mänskliga rättigheter som perspektiv* kan därför sägas utmana ordningen samtidigt som den är en del av den och ska kanske snarare tolkas som två olika diskurser än en. Dels ingår den i den nu rådande ordningen som en given diskurs, dels försöker den få mer plats än vad som ges av den diskurs som förmedlas genom styrdokumentet.

Det kan även sägas finnas en konflikt mellan just diskurserna *mänskliga rättigheter som fakta* och *mänskliga rättigheter som perspektiv*. Faktadiskursen utmanas av båda kategorierna i perspektivdiskursen; *MR i Sverige* och *MR i världen*. Framställningen av vad mänskliga rättigheter är och därmed hur det undervisas om dem skiljer sig åt. För en del av lärarna, tydligast genom lärare 3, handlar undervisningen om mänskliga rättigheter om hur FN ser ut och arbetar och olika världskonflikter. Det blir då väldigt liten koppling till en svensk kontext och vad mänskliga rättigheter innebär inom den och en mer faktabaserad undervisning. Även om undervisningen om rättigheter ofta skedde i samband med demokratiavsnitt.

¹¹⁵ Englund, 2005

Kategorierna *MR i Sverige* och *MR i världen* tog i större grad upp den svenska kontexten i perspektivdiskursen och flera av lärarna kombinerade dess två kategorier då de talade om sin undervisning. Lärare 1 exemplifierade till exempel med hemlöshet i Sverige och vad det innebär för ens mänskliga rättigheter. Lärare 3 talade visserligen om en svensk kontext, men gjorde det utifrån att människor från andra länder flyttar hit och varför de gör det. Lärare 5 visade på *MR i Sverige* genom att tala om ungdomsarbetslöshet, men med en distansering hos sina egna elever, som ”ungdomar som har en väldigt drägligt ordnat för sig så de har svårt att sätta sig in i detta... De ser ju ur eget perspektiv och tar det nästan för givet.” Samtidigt framställde lärare 2 vad en användning av mänskliga rättigheter innebär som något som måste innehålla såväl fakta, som ett perspektiv. Där handlade det om att sätta in det i svensk, vardaglig kontext också. Detta visar på en konflikt inom diskurser, då de talar om samma saker men uttrycker dem på olika sätt beroende på sina tillgängliga resurser.

6.6.2 Medlemsresurser

När lärarna tolkar vad som står i styrdokumentet om på vilket sätt mänskliga rättigheter ska ingå i undervisningen gör de en tolkning, utifrån sina egna förutsättningar och tidigare erfarenheter. Eftersom det i Gy11 står att mänskliga rättigheter ska ingå i samhällskunskapen genom ”vilka de är, hur de förhåller sig till stat och individ och hur man kan utkräva sina individuella och kollektiva rättigheter”¹¹⁶, måste det tas upp av lärarna på något sätt. Men hur det konkret ska se ut lämnas väldigt öppet. Detta uttrycktes även av lärarna på olika sätt. Lärare 3 talade om det som att då det nu nämns måste undervisningen innehålla de frågorna. De övriga menade att det var ett element som ingått i deras undervisning, även om det inte stått explicit i kursplanen tidigare, för att de haft ett intresse av det. De har alltså därmed haft olika resurser innan, antingen var det ett nytt element som kom till i och med de nya styrdokumentet. Eller så sågs som ett kompletterande och förtydligande av något de redan gjorde och redan hade resurser till.

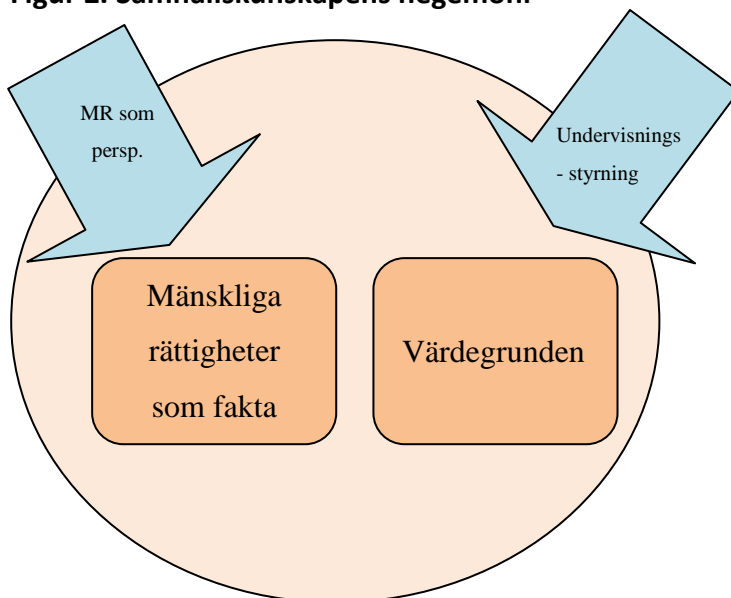
¹¹⁶ Skolverket, 2011, s. 10

Ett annat exempel på hur tolkningen av vad som står i kursplanen kan ske, visades som beskrevs ovan i hur undervisningen faktiskt tog sig uttryck. Om det av lärarna talades om en mer faktabaserad undervisning med FN- och rättighetskunskap eller om det användes som ett perspektiv. Beroende på vilken lärare som talade och vad denne hade med sig i sin erfarenhetsbank av tillgängliga resurser, betydde mänsklig rättighetsundervisning olika saker, resurserna användes på olika sätt. Det är även flera av dessa tillgängliga resurser som i sin tur utmanar den rådande hegemoniska ideologin när det handlar om samhällskunskapens undervisning om mänskliga rättigheter.

6.7 Hegemoni

Vad som ger uttryck för hegemonin är det som har influerat och styrt framställningen av hur undervisningen om mänskliga rättigheter ska se ut under en längre tid. Det kan likställas med vad som anses som sunt förnuft och politiska överenskommelser. I och med att det 2011 kom en ny skollag med reformerade styrdokument är det möjligen lite tidigt att tala om en hegemoni som rör mänskliga rättigheter. Dessa nämndes ju inte explicit i de föregående styrdokumenterna. Men med en titt på implicita uttryck går det ändå att urskilja en hegemoni i samhällskunskapen, som visas i figur 2 nedan.

Figur 2. Samhällskunskapens hegemoni



Figur 2 Diskurser som ingår i, samt utmanar den hegemoni som råder i samhällskunskapen

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

De diskurser som ingår i hegemonin är influerade av båda läroplanerna och upprätthålls genom lärarnas tal om samma diskurser vilka är; *Mänskliga rättigheter som fakta* och *Värdegrunden*. Dessa ger uttryck för uppfattningar som har nått stark ställning i såväl samhället som i skolan. Mänskliga rättigheter har genom den politiska överenskommelsen blivit viktigare att tala om och är något som ska integreras i samhällets alla delar. Den slutsatsen kan dras utifrån nationella handlingsplanens mål om full respekt för de mänskliga rättigheterna i Sverige.

Att skolan vilar på en demokratisk grund där dess grundläggande värderingar är något som ska förmedlas och förankra respekten för, tydliggjordes i såväl båda läroplanerna som hos samtliga lärare. Detta kopplades sammans med mänskliga rättigheter i diskursen *Mänskliga rättigheter som fakta*. I läroplanen genom att det står uttryckligen att kunskap om mänskliga rättigheter och demokrati ska förmedlas, vilket stöddes av lärarnas uttalanden. Det demokratiska uppdraget upprätthölls av lärarna dels genom att lärarna undervisade om båda ämnena, ofta tillsammans. Dels genom att de har ett undervisningsmoment om vad demokrati är och innebär, men dels då de talade om att det är viktigt att eleverna får vara med och påverka sin utbildning kring till exempel redovisningsform eller arbetsupplägg. Samtliga lärare talade om demokrati som något viktigt och självklart för undervisningen i samhällskunskap. Det sågs både som ett utbildningsmoment och som en naturlig del av undervisningsmiljön och ger därmed uttryck för något sant eller självklart. Lärare 4 talade till exempel om att det vore omöjligt att prata om demokrati om eleverna inte hade någon möjlighet att påverka, till exempel genom att få vara med och bestämma redovisningsmetod eller arbetssätt.

Diskursen värdegrund ger uttryck för hegemonin genom att det i styrdokumentet starkt påvisar dess betydelse för skolans uppdrag och uppgift. Värden som ska förmedlas sammanfattas till människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor och ska genomsyra all undervisning. Dessa fastställda värden är ett uttryck för den politiska konsensus som har framförhandlats i samband med läroplanens utformning och ska ses som en avspegling av

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

värden som är viktiga för hela samhället. Lärarna var enhälligt överens om att värdegrundsarbetet var något viktigt att ha med sig, även om det inte var något de talade om varje dag i sin undervisning. Det handlade mer om förhållningssätt och agerande då konflikter mellan elever uppstod eller andra konkreta situationer som kan uppstå. Även om de såg en koppling mellan mänskliga rättigheter och värdegrunden hade de inte funderat vidare kring vad de olika definitionerna kan innebära och om de eventuellt skulle kunna integreras med varandra.

Det sunda förnuftet i gymnasieskolans samhällskunskap handlar således om att förmedla såväl demokratiska som rättighetskunskaper till eleverna. Det kan sägas vara en avspegling av samhället i stort och visar på den rådande hegemonin. I den nationella handlingsplanen, som togs upp som en del i det teoretiska ramverket runt HRE rekommenderades bland annat en ökad förståelse och kunskap om de mänskliga rättigheterna, i samhället i stort och i skolväsendet¹¹⁷. Det visar på hur denna hegemoni i gymnasieskolans samhällskunskap är något som även har nått vinning i samhället i stort, eller i alla fall inom statsmakten. Genom att förmedla det till lärarna genom läroplan och kursplaner, lämnar de i sin tur över det till eleverna. En maktrelation kan identifieras i dels styrdokumentens kraft att föra över sitt budskap till lärarna, medan en annan tar sig uttryck genom vad lärarna faktiskt förmedlar till sina elever och på vilket sätt. Väljer de att tala om de mänskliga rättigheterna som något som är viktigt för den demokratiska grunden eller som ren fakta om rättigheterna som står i olika internationella dokument? Det är i denna diskussion vi kan börja urskilja den hegemoniska kampen.

6.8 Den hegemoniska kampen

Hegemonin tar sig alltså uttryck genom att skolan ska förmedla de grundläggande demokratiska värderingarna och mänskliga rättigheterna. Men även om det är dessa värden som för tillfället anses vara ett uttryckssätt för ett sunt förnuft och är något etablerat, så är det inte något absolut eller helt fixerat. Hegemonin utsätts hela tiden för nya och skiljande ordningar och diskurser som kämpar för att uppnå hegemonisk status. De diskurser som i

¹¹⁷ Regeringens skrivelse, 2006

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

figur två står i pilar riktade mot de diskurser inom hegemonin är vad som visar på de stridande eller motsättande diskurserna. Dessa är *Mänskliga rättigheter som perspektiv* och *Undervisningsstyrning* och utmanar på olika sätt den hegemoniska ordningen.

För det första kan hegemonin sägas nyligen ha gått igenom en förskjutning, i och med att mänskliga rättigheter fick en konkret och tydlig plats i skolans nya läroplan som en del i skolans uppdrag. Det är en produkt av att en dominerande ideologi har förmedlats av statsmakten genom till exempel den nationella handlingsplanen för implementering av de mänskliga rättigheterna. Där eftersöktes ett mer explicit rättighetsspråk i just skolans styrdokument. I Gy11 står det nu i de inledande bestämmelserna att skolan ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och grundläggande demokratiska värderingar. Därför ingår den diskurs om mänskliga rättigheter som fakta i figur 2 i hegemonin. Den upprätthålls av lärarnas uppfattningar kring hur mänskliga rättigheter ingår i deras undervisning, både som något som är en del av demokratiundervisningen, men även som ett eget moment där det talas om vad mänskliga rättigheter är, vilka rättigheterna är och vad de innebär.

De stridande diskurserna utmanar hegemonin med nya förutsättningar och nya synsätt och uttrycktes av lärarna. Att undervisa i mänskliga rättigheter som ett perspektiv och förhållningssätt strider mot den hegemoniska ordningen. Mänskliga rättigheter nämns i styrdokumentet som kunskap som ska förmedlas och kan kopplas samman med undervisning om demokrati och dess värderingar. Men flera av lärarna uttryckte en vilja att tala om mänskliga rättigheter för sig, där de gick igenom FN-systemet, vad olika rättigheter innebär och hur det ser ut runtom i världen, samt vilka effekter det har och vilka kränkningar som kan begås mot dem. Det innebär även en strid mot den diskurskategori som handlar om kristen och västerländsk tradition, som ifrågasattes av två av lärarna och inte sågs som kompatibelt med den aktuella undervisningen. Detta kan vara början till en diskursförskjutning, där nya värden som är mer kopplade till mänskliga rättigheter och värdegrunden tar sig in i hegemonin, än uttryck som kristen tradition. Det är inte alltid kompatibelt med det internationaliserade, senmoderna samhälle vi nu lever i.

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

Undervisningen i samhällskunskap och dess hegemoni som förmedlas genom styrdokumenterna utmanas alltså av perspektivdiskursen, som påverkar såväl faktadiskursen som värdegrundsdiskursen. Innehållet i båda dessa kan diskuteras med hjälp av ett rättighetsperspektiv genom att olika rättigheter ställs mot varandra och problematiseras och där definitionerna av vad rättigheter innebär i olika kontexter samt vad som egentligen ska ingå i skolans värdegrund kan ställas mot varandra. Om perspektivdiskursen integreras i ordningen och vinner mark inom den, skulle samhällskunskapsundervisningen närma sig det som Osler och Starkey talar om kring HRE och i delegationens slutbetänkande. Förståelse för mänskliga rättigheter och respekt för dem i såväl vårt eget som i andras sammanhang är av yttersta vikt för att de ska försvaras och förstärkas för alla människor. Detta kan vara ett steg framåt för samhällskunskapsundervisningen om mänskliga rättigheter. Om det talas om mänskliga rättigheter och dess moraliska principer genom att både visa på det som är bra och det som är mindre bra eller problematiskt så får eleverna en större förståelse. De mänskliga rättigheterna är som nämndes tidigare inte en spikrak väg där inga fel finns, det finns många inneboende konflikter och dilemman mellan såväl olika rättigheter som i tolkningen av dem.

Övrig analys om vad som utmanar hegemonin förklaras bäst med hjälp av teorin om en konfliktfri samhällskunskap, där normativa föreställningar förmedlas från styrdokumenterna till lärarna och slutligen eleverna. I styrdokumentens hegemoni uppträder nämligen diskurserna som välfungerande och neutralt från politiska eller ideologiska föreställningar, trots att så inte är fallet.

6.9 Den konfliktfria samhällskunskapen

Genom att inte diskutera och lyfta fram olika normativa konflikter med eleverna i samhällskunskapen förstärks hegemonin och ifrågasättanden förhindras om endast en gemensam sammanhållning skapas. Om inte eleverna behandlas som politiska personer och fullgoda medborgare av samhället i sin undervisning ges inte möjlighet att diskutera och problematisera utifrån olika förhållningssätt. Då blir även maktrelationen mellan styrdokumenterna och undervisningen mycket stark. Det är precis vad Amnå *et al* och Apple varnar för i sina diskussioner om att skolan är en konfliktfri arena. En läroplan som visar vilka

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

kunskaper som anses viktiga att förmedla gör dem inte till neutrala och konfliktfria och en sanning är aldrig absolut eller den enda i sitt slag, som även Foucault talar mycket om. Det är därför det är så viktigt att hegemonin utsätts för utmanande diskurser och att lärarnas tillgängliga resurser har möjlighet att bytas ut. Det tydligaste uttrycket för stridande konflikter som har identifierats i detta arbete utgörs av perspektivdiskursen med sina kategorier *MR i Sverige* och *MR i världen*.

Det enda som står fastställt i läroplanen och kursplanen för samhällskunskap är att det ska förmedlas kunskap om vilka de mänskliga rättigheterna är, kollektiva som individuella, vad de innebär för stat och individ och hur de kan utkrävas. Det lämnar tolkningsutrymme och kan definieras som något väldigt bokstavligt där det endast blir en genomgång av staters ansvar och vilka rättigheter som finns. Det innebär även att formuleringarna kan ses som uttryck för en konfliktfri samhällskunskap. De två stridande diskurserna utmanar dock denna ordning. Dels genom att lärarna i sin undervisning även implementerar ett rättighetsperspektiv där de problematiserar kränkningar av rättigheter i såväl Sverige som runtom i världen och dels genom undervisningsstyrningen.

Att försöka lära eleverna att mänskliga rättigheter är något som vi är berörda av även här i Sverige, exemplifierades med hemlösa och ungdomsarbetslöshet av lärarna, visas en konflikt. Mänskliga rättigheter kopplas inte samman med det svenska samhället och att kränkningar av dem skulle förekomma här är främmande för eleverna. Samma sak sker i det som har identifierats som *MR i världen*, i ett internationellt perspektiv. Vid diskussion om och förståelse för konflikter i världen i relation till mänskliga rättigheter kan ytterligare en aspekt läggas till vad det innebär för de demokratiska värderingarna. De utmanar således inte endast den hegemoniska ordningen utan även den konfliktfria samhällskunskap som förespråkas i styrdokumentet. Den politiska viljan i styrdokumentet tar sig uttryck i att mänskliga rättigheter ska implementeras i undervisningen, men det framgår inte att det borde göras med ett kritiskt förhållningssätt. De mänskliga rättigheternas kraft hänger på en förståelse för dem och vilka svårigheter de möter på olika sätt.

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

Diskursen *Undervisningsstyrning* visar på en utmaning mot att endast använda läroplanen och kursplanerna som ledning i hur undervisningen tar sig uttryck. Lärarna använde i högre grad kursmål och betygskriterier än kursplan och läroplan i sitt dagliga arbete, där de även litade mycket till sin egen erfarenhet och tidigare undervisningsupplägg. Läroplanens utformande har lett till att den är mer detaljstyrd nu än tidigare. Från en politisk nivå har det getts uttryck för vad som anses vara viktig kunskap att förmedla, men som sedan lämnas fritt för lärarna att tolka. Som Englund uttryckt det handlar det om ett försök att spegla vad som är viktigt i samhället just nu och varför det därför bör tas upp även i styrdokumentet för skolan. Lundgren talar i sin läroplansteori om att det är en organiserande av det som ses som viktigt vetande styrker denna diskursframställning. Det har gjorts ett fastställande om grundläggande principer för samhällskunskapens innehåll, mål och riktning som lärarna sedan måste rätta sig efter. Men tack vare att det fortfarande lämnats tolkningsutrymme i kursmålen kan lärarna stuva om lite efter deras och elevernas intressen, även om de upplever en ständig tidsbegränsning. Även det är ett uttryck för maktrelationen från politiskt håll. Lärarnas utrymme begränsas genom att samhällskunskapens tid har halverats på yrkesprogrammen och för att hinna med alla kursmål måste avgränsningar göras. Vilket då kan leda till att den tid lärarna vill lägga på diskussion, värderingsövningar och debatter minskas ner, till förmån för de andra innehållsmål som är satta högre upp. Styrningsdiskursen försöker utmana hegemonin genom att ge mer utrymme för vissa frågor, men hålls tillbaka av hegemonins kraft att det redan är etablerade uppfattningar som är satta kring innehållet.

Ett problem för vilken kraft de utmanande diskurserna får i striden mot hegemonin och i vilken mån samhällskunskapen kan visa på en inblick i olika konflikter eller inte, ligger i den hegemoniska styrkan. Tack vare att den har nått status som sunt förnuft krävs det mycket för att rucka på den även om det inte är absolut. En av styrkorna i hegemonin bygger på den kategori som är benämnd *detaljstyrd lp*, som handlade om att lärarna upplevde Gyl1 som mer detaljstyrd än Lpf94. Då läroplanen upplevs som detaljstyrd och med mer konkret innehåll än tidigare så förstärks de idéer om att det är demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter som ska förmedlas i skolan. Men samtidigt som kategorin *tidsfördelning* upprätthåller detta så utmanar den samtidigt samma ordning. Detta påstående grundar sig i att lärarna gav olika

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

innebörd för diskursen. Som en av dem uttryckte det är mänskliga rättigheter ett viktigt ämne bland många viktiga ämnen som ska hinnas med. Det visades även att vissa upplevde en risk för att samtalen och diskussionerna inte skulle hinnas med. Möjligheten att hålla samhällskunskapen som ett konfliktförande ämne minskar därmed och upprätthåller istället hegemonin, som har ett konfliktfritt förhållningssätt i sin nuvarande form.

Problemet och risken med att inte föra in konflikter i den medborgarutbildning som samhällskunskapen innebär tillsammans med de mänskliga rättigheterna, ligger i samma diskussion som fördes av delegationen i sitt slutbetänkande. En av deras huvudinsatser var att arbeta med skolan för att öka kunskapen om och respekten för mänskliga rättigheter hos eleverna, för att ge dem en förståelse om dess betydelse på alla nivåer i samhället och i alla situationer. Det togs även upp vikten av att undervisningen även bör innefatta diskussion och problem samt kränkningar rörande de mänskliga rättigheterna i Sverige såväl som i andra länder. Alla behöver en förståelse för varför och hur mänskliga rättigheter berör och påverkar alla människor, oavsett vilket land man lever i. Detta gäller inte bara för skolan, utan hela samhället. Även om det på regeringsnivå talas mer om mänskliga rättigheter och steg tas för att föra in det i samhällsdiskussionen så är det mycket kvar att göra. Avsaknad av ett rättighetsperspektiv i regeringsarbetet påverkar hela vägen från styrdokumentet, dess rekommendationer och andra styrningsmekanismer ner till lärarens undervisningssituation.

7. Slutsatser

Syftet med denna studie var att jämföra den nu gällande läroplanen med den föregående för att se vilka diskurser som var möjliga att identifiera i såväl dokumenten som av verksamma samhällskunskapslärare. Detta för att kunna säga något om hur mänskliga rättigheter upplevs av lärarna utifrån sin egen undervisning och det som står i styrdokumentet. De slutsatser som har dragits diskuteras nedan och kan sammanfattas i följande punkter:

- 1. De mänskliga rättigheterna har införts som ett undervisningsmoment för samhällskunskapen, med tolkningsutrymme för vad det konkret ska innebära.*
- 2. Lärarnas egna intressen och kunskaper styr hur mycket och vad de väljer att ta upp om mänskliga rättigheter, vilket skiljer sig mycket åt mellan dem.*
- 3. Början till en diskursförskjutning inom värdegrunden som kan förändra hegemonin.*
- 4. Det kan bli problematiskt att implementera ett rättighetsperspektiv om det inte är tydligt vad det innebär och innefattar.*

Som svar på den första frågeställningen om hur skillnader mellan Lpf94 och Gy11 upplevdes av samhällskunskapslärarna kan några saker konstateras. Den största skillnaden som är värd att uppmärksamma är att det i den nya läroplanen och kursplanerna för samhällskunskap faktiskt nämns något om de mänskliga rättigheterna. De ska både genomsyra och förmedla hela skolans arbete och uppdrag samt vara en del i undervisningen i samhällskunskapen. Det får ses som ett framsteg i linje med de rekommendationer och förslag som såväl den nationella handlingsplanen som delegationen föreslagit. Även om Gy11 ses som mer detaljstyrd än tidigare upplevde ändå lärarna att de fortfarande har ett tolkningsutrymme då det gäller utformning och upplägg av sin undervisning. Det kan vara både positivt och negativt och handlar ytterst om hur stor makt styrdokumentet har över den faktiska undervisningen. De flesta av de intervjuade lärarna visade på ett eget intresse för frågor som berör mänskliga rättigheter och menade att det därmed har varit ett naturligt inslag i deras undervisning även om det inte stått uttryckligen i kursplanen. Samtidigt var det ett par av lärarna som menade att de nu kommer att börja tala mer om mänskliga rättigheter sedan det skrivits in som ett område för samhällskunskapen explicit. Detaljstyrningen visar därmed

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

både på en motsättning i att hinna med allt som nu står explicit som kursmål, samtidigt som det ger en tydlighet i vad som från styrningsnivå ses som viktiga kunskaper att förmedla.

Hur undervisning rörande mänskliga rättigheter tog sig uttryck skiljde sig åt mellan lärarna, även vad de tyckte innefatta i det begreppet. Somliga av lärarna talade om mänskliga rättigheter som något liknande FN-kunskap eller världskonflikter, men inte som något som är aktuellt även för elever i den svenska vardagen. Medan andra talade om att även innefatta ett svenskt perspektiv, som varför det finns hemlösa i Sverige. Ett par av dem tycktes även använda mänskliga rättigheter med det perspektiv som efterfrågades av delegationen och som nämns i HRE-sammanhang. Varför det är intressant att lyfta här är eftersom att det visar på en diskrepans mellan vad kursplanens formulering ”kunskaper om demokrati och de mänskliga rättigheterna såväl de individuella som de kollektiva rättigheterna” innebär för lärarna. Deras tolkningar av det ser olika ut och påverkar därmed undervisningen på olika sätt även om de framställer samma diskurser som i styrdokumentet. Vilka deras tillgängliga medlemsresurser var kring mänskliga rättigheter, påverkades inte bara av styrdokumentet. Även deras eget intresse kan förklara varför vissa använde en mer faktabetonad undervisning medan andra kopplade in ett större rättighetsperspektiv. Vilka diskurser det gav uttryck för diskuterades med hjälp av diskursordning och hegemoni och svarar mot både den andra och den fjärde frågeställningen.

Utifrån diskursframställningarna och vilka kamper eller motsättningar som diskursordningen och hegemonin utsätts för visar på två viktiga aspekter. För det första upplevs det finnas en problematik i att värdegrundsarbetet inte är något som kopplas samman med mänskliga rättigheter, vilket det med fördel skulle kunna göra. Det handlar om att få ett rättighetsperspektiv och synsätt som främjar förståelse och respekt för de mänskliga rättigheterna på alla nivåer inom skolan. Att börja med det inom samhällskunskapen är ett bra första steg. Lärarna upplevde inte värdegrunden som något vardagligt arbetsverktyg, utan mer som ett förhållningssätt de hade med sig in i sin roll som lärare. Ändå är det just skolans värdegrund som syns starkast i skolans hegemoni och därmed något som har förmedlats från regeringens håll. Det visar på en möjlig början till diskursförskjutning och förändring i

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

hegemonin. Om mänskliga rättigheter används tillsammans med värdegrunden kan den främja en ökad förståelse för vad det innebär att arbeta med ett rättighetsperspektiv.

För det andra kan det bli problematiskt att implementera ett rättighetsperspektiv, med såväl internationell som nationell kontext, när det inte är klart vad det innebär. Om inte dilemman och problematik inom mänskliga rättigheter tas upp, i motsättning till en konfliktfri samhällskunskap blir det en väldigt ensidig bild som förmedlas. Det är inte möjligt att göra någon generalisering utifrån endast sex olika uttalanden men det kan ge en indikation på ett viktigt problem. Om det är oklart eller otydligt vad en undervisning om mänskliga rättigheter ska innehålla och vad det egentligen innebär blir det svårt att nå de mål om full respekt för rättigheterna, som efterfrågas på högre politisk nivå. Att få en djupare förståelse för vad rättigheterna innebär, men även vilket ansvar som kommer med dem och vilka konsekvenser olika kränkningar kan få, förespråkas inom HRE-forskningen. Denna förståelse minskar och förmedlas inte vidare om det inte framgår tydligt vad det innebär. Det går därför att säga utifrån denna studies resultat, att det tycks behövas antingen ännu tydligare direktiv i styrningsdokumenten kring vad som ska innefattas, eller mer fortbildning för lärarna. På så sätt minskar dels osäkerheten som ett par av lärarna uttryckte, vad det är som egentligen ska tas upp. Dels kan det även leda till att mänskliga rättigheter förhoppningsvis ses som mindre luddigt och oklart.

Den kunskap om mänskliga rättigheter som delegation besitter är inte representativt för alla. Statliga tjänstemän, kommunalt anställda och andra som på något sätt påverkar skolväsendet har ofta bristande kunskaper i vad ett rättighetsperspektiv innebär och varför det är viktigt. Att skolan i ett första led förstår varför det är viktigt att tala om mänskliga rättigheter, såväl som jämlikhet, anti-diskriminering och likabehandling är nödvändigt för att kunna förmedla det till eleverna. Men denna kunskap och ett sådant förhållningssätt måste komma från alla nivåer för en större implementering och genomslagskraft. Genom att använda sin maktposition och sitt tolkningsutrymme när det kommer till undervisningen kan lärarna utveckla undervisningen och integrera mänskliga rättigheter i större utsträckning. Om de själva har den kunskapen och attityden med sig.

8. Slutdiskussion

För vidare forskning finns det många olika intressanta ingångar att inrikta sig på när det kommer till mänskliga rättigheter och utbildning. Framförallt för att det än så länge är ett så pass nytt forskningsområde. Det låter kanske som en kliché, alla studenter och forskare tycker såklart att det krävs mer forskning inom just deras område. Men detta påstående känns ändå befogat. Det talas allt mer om mänskliga rättigheter, på såväl politisk nivå som inom nyheter och media och det ställer högre krav på mottagarna att de förstår vad det innebär. Det behövs därför mer forskning kring bland annat utbildning och mänskliga rättigheter, för att se vilka åtgärder som behövs. Som ett led i detta kan även Sverige småningom närma sig sitt nationellt satta mål, att nå full respekt för de mänskliga rättigheterna. Genom forskning och kartläggningar eller policyutveckling blir det lättare för lärare inom samhällskunskapen, men även övriga ämnen, att få hjälp i hur deras undervisning om mänskliga rättigheter kan utvecklas. Denna studie har bara fokuserat på ett fåtal lärares upplevelser och uppfattningar av sin egen undervisning kopplat till mänskliga rättigheter. Men det hade även varit mycket intressant att till exempel undersöka vilka tillgängliga verktyg och hjälpmedel som finns och hur de uppfattas av lärarna. Undervisning är ju så mycket mer än enbart föreläsning och lärarens personliga kunskap. En uppföljning eller fortsättning på denna studie om några år, när den nya läroplanen och kursplanerna är mer inarbetade är ett intressant nästa steg. För att se hur mycket undervisningen har förändrats, om lärarna talar mer om mänskliga rättigheter när de uttryckligen står som ett kursmål. Men också om deras kunskaper och perspektiv på rättigheter har förändrats.

Eftersom Gy11 då denna uppsats gjordes precis börjat användas har det varit svårt att dra några tydliga slutsatser om lärarnas egna uppfattningar om sin undervisning i förhållande till den tidigare läroplanen och den nuvarande. Men det är samtidigt kanske nu deras behov av vägledning och rekommendationer är som störst, när mänskliga rättigheter har införts som ett nytt moment i samhällskunskapen. Annars blir det lätt ytterligare en arbetsbörda som läggs på de redan pressade lärarna, samtliga nämnde något om tidspress i sitt arbete. För att underlätta så mycket som möjligt för dem skulle handlingsplaner eller undervisningsmaterial kunna presenteras tillsammans med en fortbildning i vad det innebär att ha en rättighetsundervisning

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

och ett rättighetsperspektiv där många olika aspekter beaktas. Att ha kunskap om mänskliga rättigheter och förståelse för dem handlar ju om så mycket mer än att känna till vilka konventioner som finns med sina många artiklar och i vilka länder det begås kränkningar av dem. Det handlar även om att förmedla normer och värden och ett sätt att se på världen och samhället vi lever i samt att kunna problematisera och kritiskt granska det vi ser, hör och möter i olika sammanhang. Detta kan förmedlas redan i skolan, i samband med demokrati- och samhällsundervisning tillsammans med arbete på alla nivåer i samhället. Då har det tagits viktiga steg mot ett större införlivande av den fulla respekten som den statliga nivån av samhället strävar efter att nå.

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

9. Litteratur-, och referensförteckning

- Apple, Michael, 1980. *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ball, Stephen, 2008. *The Education Debate*. Bristol: The Policy Press.
- Bergström, Gunilla; Boréus, Kristina 2005. *Textens mening och makt- metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Ungern: Studentlitteratur.
- Burr, Vivien, 1995. *An Introduction to Social Constructionism*. Routledge: New York .
- Englund, Tomas (red) 1995. Utbildningspolitiska vägval- förändrade förutsättningar för skola och didaktik. I: *Utbildningspolitiskt systemskifte*. Stockholm: HLS Förlag, pp. 26-44.
- Englund, Tomas (red), 1996. *Utbildningspolitiskt systemskifte?*. Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, Tomas, 2005. *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Fairclough, Norman, 1995. *Critical Discourse Analysis- the critical study of language*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Fairclough, Norman, 2001. *Language and power*. Harlow: Longman.
- Foucault, Michel, 1988. *The Will to Knowledge*. England: Penguin Books.
- Giddens, Anthony, 1991. *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos AB .
- Hedlund Thulin, Birgitta, 2008, *Lika i värde och rättigheter. Om mänskliga rättigheter*, Vällingby, Norstedts Juridik.
- Jarl, Maria; Kjellgren, Hanna; Quennerstedt, Ann, 2008. Förändringar i skolans organisation och styrning. I: *Skolan som politisk organisation* (red. Pierre, Jon). Malmö: Gleerups Utbildning AB, ss. 23-48.
- Kjellgren, Hanna, 2008. Skolan som värdeförmedlare. I: *Skolan som politisk organisation* (red. Pierre, Jon). Malmö: Gleerups Förlag AB, ss. 121- 144.
- Kvale, Steinar, 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, Ulf, 1976. *Att organisera omvärlden- en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag.
- Osler, Ashley; Starkey, Hugh, 2010. *Teachers and Human Rights Education*. Sterling: Trentham.
- Pierre, Jon (red), 2008. *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups Förlag AB.
- Quennerstedt, Ann, 2008. Kommuners ansvar och inflytande på skolområdet. I: *Skolan som politisk organisation* (red. Pierre, Jon). Malmö: Gleerups Förlag AB, ss. 49- 65.
- Schüllerqvist, Ulf, 1996. Förskjutningen av svensk skolpolitisk debatt under det senaste decenniet. I: *Utbildningspolitiskt systemskifte?* (red. Englund, Tomas). Stockholm: HLS Förlag, ss. 44-107.
- Walls, Michael, 2010. *Framing the Israel/Palestine Conflict in Swedish History School Textbooks*. Göteborg: Geson Hylte Tryck.
- Winther Jørgensen, Marianne; Phillips, Louise, 2000. *Diskursanalys som teori och metod*. Malmö: Studentlitteratur.
- Zackari, Gunilla; Modigh, Fredrik, 2000. *Värdegrundsboken- om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Regeringskansliet.

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

Otryckta källor

Amnå, Erik; Englund, Tomas; Ljunggren, Carsten, 2010. *Skolor som politiska arenor-medborgarkompetens och kontrovershantering*, Stockholm: Skolverket. Tillgänglig via: www.skolverket.se 2012-05-27

Flowers, Nancy, Bernbaum, Marcia, Rudelius-Palmer, Kirsti. & Tolman, Joel, 2000. *The Human Rights Education Handbook. Effective Practices for Learning, Action, and Change*. Minnesota: The Human Rights Resource Center tillgänglig via:

<http://www1.umn.edu/humanrts/edumat/hreduseries/hrhandbook/toc.html> 2012-05-27

Foucault, Michel, 1971. *Orders of Discourse*, Tidskriften: *Social Science Information*. Tillgänglig via: <http://ssi.sagepub.com/content/10/2/7.full.pdf+html> 2012-05-27

Foucault, Michel, 1972. *The Archaeology of Knowledge*. Cornwall: Routledge Tillgänglig via: <http://books.google.se/books?hl=sv&lr=&id=Ma77jxOOmBcC&oi=fnd&pg=PA3&dq=%22Foucault+M.%22&ots=YjqBN8FukM&sig=zrN3rG6XWygPODEMCKPSEB6mBEM#v=onepage&q&f=false> 2012-05-27

Foucault, Michel, 1982. Subject and Power. *Critical Inquiry*, Vol. 8, No. 4, ss. 777-795.

Tillgänglig via:

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1343197?uid=3738984&uid=2&uid=4&sid=47699040194297> 2012-05-27

Stellmacher, Jost; Sommer, Gert, 2008. Human rights education: An evaluation of university seminar. *Social Psychology*, Mars, ss. 70-80. Tillgänglig via:

<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2008-00716-009> 2012-05-27

Officiella dokument, nationella och internationella

Ask, Beatrice; Hjorth, Sonja, 1994. *Senaste lydelse av Förordning om 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*. Utbildningsdepartementet.

Delegationen för mänskliga rättigheter i Sverige, 2010. *Ny struktur för skydd av mänskliga rättigheter*, Stockholm: SOU 2010:70.

European Parliament, Education and Culture, 2007. *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. The European Communities.

Florin, Ola & Thelander, Nina, *Integration av mänskliga rättigheter i svensk utbildning 2002-2004- en kommentar med fokus på den obligatoriska skolan*, Uppdrag från regeringen. Tillgänglig via: <http://www.manskligarattigheter.gov.se> 2012-05-27

Human Rights Council, 2007. *Resolution 6/24 World Programme for Human Rights Education*, United Nations.

Regeringens skrivelse, 2006. *En handlingsplan för de mänskliga rättigheterna 2006-2009*, Stockholm: Regeringen.

Rådet för ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter, 2001. *Sammanfattande slutsatser av kommittéen för ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter*, Kommittéen för ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter.

Skolverket, 1994. *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. u.o.:Regeringen .

Skolverket, 2011. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

Sverige, 2006. *Implementering av den internationella konventionen om de ekonomiska, sociala och kulturella rättigheterna, femte periodiska rapporten*, Ekonomiska och sociala rådet, FN.

Malin Göransson

Mastersuppsats mänskliga rättigheter

Göteborgs universitet

United Nations, 1966 . *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*.
Vetenskapsrådet, 1990. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1 Intervjuguide

1. Hur länge har du varit verksam som lärare?
2. Hur länge har du varit på den här skolan?
3. Har du några andra ämnen än samhällskunskap? Vilka nivåer i samhällskunskap undervisar du i?
4. Vilka typiska ämnen tas upp i nivå 1 och 2?

Läroplan och ämnesplan

5. Hur ser du på skolans läroplan och ämnesplanerna? Vad är bra/dåligt/ngt otydligt med dem?
6. Upplever du någon begränsning med dem? På vilket sätt i så fall?
7. Hur mycket av din undervisnings styrs/påverkas av läroplanen?
8. Upplever du någon tydlig förändring i och med den nya skollagen och ny läroplan?

Den egna undervisningen

9. Kan du berätta om hur det ser ut när du lägger upp och planerar din undervisning?
10. Kopplas den till läroplanen eller skolplanen på något särskilt sätt?
11. Har det förändrats på något sätt sedan juni förra året med ny skollag?

Mänskliga rättigheter och skolans värdegrund

12. Vad tänker du på om jag säger *mänskliga rättigheter*?
13. Är det någon skillnad mot om jag säger *skolans värdegrund*? På vilket sätt?
14. Hur/ Ska det åtskiljas?
15. Hur uppfattar du mänskliga rättigheter i relation till läroplan, skolplan och ämnesplan?
16. Är det någonting som är viktigt att tala om i samhällskunskapen? Varför/ varför inte?
17. Hur/Kan det kopplas till vad som står i läroplanen och skolplanen?
18. Är mänskliga rättigheter någonting som är kopplat till din undervisning? Kan du berätta om hur den undervisningen ser ut?
19. Är det något som skulle kunna genomsyra undervisningen mer? Hur skulle du i så fall vilja att det såg ut?
20. Vad skulle kunna påverka och leda till en sådan undervisning?