

Mänskliga rättigheter som värdefundament, kunskapsobjekt och inflytande: en läroplansanalys

Ann Quennerstedt

HUMAN RIGHTS AS VALUE BASE, OBJECT OF KNOWLEDGE AND INFLUENCE: A CURRICULUM ANALYSIS. This paper analyses the Swedish national curricula for preschool and school with the purpose of clarifying how the responsibility of educational institutions regarding human rights for children and young people is expressed. Framed by rights theory and educational philosophy, the paper examines (i) how human rights for children and young people are articulated as relevant for preschools and schools, and (ii) what expectations on preschools and schools that are indicated. The analysis shows that many human rights aspects appear in the curricula and are articulated as relevant in terms of values, objects of knowledge and children's influence. The curricula indicate that preschools and schools are expected to use human rights as guidance, ensure that pupils learn about rights and develop the capacity to act in accordance with human rights. The analysis also shows a lack of explicit rights terminology, which means that rights are not always easy to identify in the curricula.

Keywords: children's rights, human rights education, curriculum.

Introduktion

Under de senaste decennierna har barn i ökande utsträckning kommit att tillerkännas mänskliga rättigheter. Sverige har genom att ansluta sig till internationella överenskommelser om barns rättigheter åtagit sig att förändra det som behövs för att barn ska bemötas som fullvärdiga människor med rättigheter. En åtgärd har varit att revidera lagar och förordningar, och på så sätt har skrivningar om barns rättigheter förts

Ann Quennerstedt är biträdande professor i pedagogik vid institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap, Örebro universitet. E-post: ann.quennerstedt@oru.se

in eller förstärkts i lagstiftningen. Förutom lagrevision har samhällets institutioner ålagts att se över sin verksamhet så att den harmonierar med det som anges i lagar och förordningar. I utbildningssystemets styrdokument kan vi se denna ökade uppmärksamhet genom att rättighetsperspektivet har fått mer utrymme och precision i de senaste revideringarna av skollag och läroplaner. I den här artikeln undersöks hur mänskliga rättigheter för barn och unga är framskrivna i de svenska läroplanerna för förskolan, grundskolan och gymnasieskolan.

Relationen mellan barns mänskliga rättigheter och utbildning är komplex. Utbildning är en mänsklig rättighet i sig, dels för att utbildning för individen ökar chanserna till ett gott liv, och dels för att utbildning är en språngbräda till åtnjutande av andra mänskliga rättigheter. Rätten *till* utbildning är därför en grundläggande rättighetsfråga, i vissa av världens regioner den absolut viktigaste. Men frågan är vad rätten till utbildning innefattar – är det endast att få tillgång till utbildningsinstitutioner (och i så fall vilka?), eller har man också rätt till ett visst innehåll eller resultat av utbildningen? Oklarheter kring vad som inkluderas i rätten till utbildning har till viss del diskuterats i forskningen (ex.vis McCowan 2010, Herzog 2012, Quennerstedt 2015). Såväl den internationella konventionen om ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter (FN 1966) som konventionen om barnets rättigheter (FN 1989) anger en rad mål som utbildning ska sträva mot, vilket kan anses vara världssamfundets uttalande om vad den utbildning som man har rätt till ska innehålla och vilka kunskaper och förmågor man ska ha möjlighet att utveckla genom den utbildning som man har rätt till.

Men ur ett barnrättsperspektiv kan relationen mellan rättigheter och utbildning inte enbart beskrivas som rätten *till* utbildning, lika viktigt är rättigheter *i* utbildning. Barn och unga lever en stor del av sin barndom och ungdom i förskolan och skolan. De möter där samhället och dess strukturer, exempelvis åldersburna skillnader när det gäller maktposition och status, eller diskriminerande samhällsmönster som nedvärderar vissa människor. Det arbete barn och unga utför i förskolan och skolan är deras huvudsakliga sysselsättning, och det är där de träffar jämnåriga, har roligt och utvecklar vänskapsband. Förskolan och skolan kan också vara en plats där barn och unga kan erfara eller bevittna utfrysning, förnedring och våld. Som människor har barn och unga rätt att få alla sina mänskliga rättigheter respekterade. Det innebär att det är inte bara rätten till utbildning som utbildningsinstitutionerna bär ansvar för, förskolor och skolor måste vara platser som möter barns och ungas fulla människovärde och alla mänskliga rättigheter. Respekt för barnets rättigheter i utbildning är väl beforskat, speciellt gällande barnets rätt att få sin åsikt respekterad

(FAnson & Allan 2006, Bae 2010, MacArthur 2013, Magendo Kolstrein & Toledo Jofré 2013).

Anspråk på att utbildningssystemet bär ett stort ansvar för mänskliga rättigheter framförs med tyngd på den internationella arenan. För att stimulera alla medlemsländer att utveckla sina utbildningsinsatser när det gäller mänskliga rättigheter sjösatte FN 2005 *The World Programme for Human Rights Education*. I *Human Rights Education* ingår enligt FN tre element: (i) kunskaper och färdigheter – lärande om mänskliga rättigheter och utveckling av färdigheter för att använda dem i dagligt liv, (ii) värden och attityder – utveckling av värden och stärkande av attityder i linje med de mänskliga rättigheterna, och (iii) handlingskapacitet – utveckling av förmåga att handla för att främja och försvara mänskliga rättigheter (UN 2006). I programmets första fas, som pågick mellan 2005-2009, stod utbildningssystemen för barn och unga i centrum. Nationella läroplaner uppmärksammades i handlingsplanen för första fasen som särskilt viktiga policydokument, och betydelsen av att dessa uttalar alla tre ingående element poängterades (UN 2006).

Den genom lagrevision ökade närvaron av mänskliga rättigheter i läroplanerna har som ovan beskrivits en bakgrund med flera bottenar, och dessa fokuserar lite olika aspekter – rätt *till* utbildning inklusive ett visst innehåll, respekt för alla mänskliga rättigheter *i* utbildning, utbildning *om* och i mänskliga rättigheter. Frågan är därmed på vilket sätt rättighetsperspektivet har stärkts. Någon heltäckande analys av de svenska läroplanerna ur ett barnrättsperspektiv har dock inte gjorts, vilket innebär att vår kunskap om hur mänskliga rättigheter för barn och unga tar form i läroplanerna är vag. Vi vet *att* rättighetstematiken har stärkts, men knappast på vilket sätt och om det finns tvetydigheter i våra läroplaner på detta område. Syftet med den här artikeln är att granska hur de svenska läroplanerna formulerar sig omkring mänskliga rättigheter som del av utbildningssystemets uppdrag. De specifika frågor som läroplansanalysen reser är:

- Hur framställs mänskliga rättigheter för barn och unga som relevant för förskolan och skolan?
- Vilka förväntningar på förskolan och skolan indikeras i läroplanerna i relation till rättigheter?

De läroplaner som har analyserats är *Läroplan för förskolan 1998 reviderad 2010*, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* och *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*.

Barnrättspolitik

1900-talet utropades av Ellen Key (1900) till barnets århundrade, då tidigare föreställningar om barnet som samhällsvarelse skulle utmanas. Norberto Bobbio (1996) benämner samma tid som *the age of rights*, och avser med det de förändringar i tänkande och samhälle som kommit till stånd genom det successiva genomförandet av mänskliga rättigheter. De allmänna mänskliga rättigheterna reglerades folkrättsligt i FN:s regi under 1900-talet i olika deklarationer och konventioner av mer allmän eller riktad karaktär. I de riktade konventionerna uttolkas mänskliga rättigheter för specifika grupper av människor, då världssamfundet ansett det vara befogat med sådan särskild uppmärksamhet¹ (Bobbio 1996). Alltmer konkreta idéer om allmänna mänskliga rättigheter utvecklades parallellt med en förändrad syn på barnet, och anspråk på att också barn har rättigheter restes (Hägglund, Quennerstedt & Thelander 2013). FN:s konvention om barnets rättigheter (FN 1989) är världssamfundets svar på det behov man ansåg förelåg att stärka och precisera barns mänskliga rättigheter. Då Sverige ratificerade konventionen ingick staten ett folkrättsligt bindande åtagande att skapa ett samhälle som motsvarar konventionens krav. Vad det arbetet innefattar har diskuterats i politik och forskning under de snart 25 år som har gått sedan Sverige åtog sig att följa konventionen.

Den omfattande utredning av svensk lag och praxis som genomfördes av Barnrättskommittén (SOU 1997:16) föreslog att en nationell strategi för arbetet med att förverkliga konventionen om barnets rättigheter skulle inrättas. Riksdagen antog en sådan nationell strategi, senast reviderad 2010 (Prop. 2009/10:232). För att förtydliga rättighetsperspektivet i barnfrågor inrättades 2002 ett eget politikområde som numera benämns *barnrättspolitik*. Tre av målen för barnrättspolitiken som ställs upp i strategin är:

- All lagstiftning som rör barn ska utformas i överensstämmelse med barnkonventionen.
- Barn ska få kunskap om sina rättigheter och vad de innebär i praktiken.
- Beslutsfattare och relevanta yrkesgrupper ska ha kunskap om barnets rättigheter och omsätta denna kunskap i berörda verksamheter.

I de senaste årens revideringar av centrala styrdokument för skolväsendet – skollagen och läroplanerna för grund- och gymnasieskolan – har de tre ovanstående målen gett tydliga avtryck. Det syns exempelvis genom att de fyra huvudprinciperna från konventionen om barnets rättigheter

(icke-diskriminering, barnets bästa, rätt till liv och utveckling samt respekt för barnets åsikter) återfinns i skollagen, och att läroplanerna har fått fler och skarpare skrivningar om barns kunskap om mänskliga rättigheter, liksom om lärares ansvar för att omsätta barns rättigheter i verksamheten.

I regeringens senaste skrivelse om åtgärder inom barnrättspolitikens pekade lagrevidering ut som ett område som har prioriterats under senare år, och nu till stora delar nått den nivå man önskar. Däremot återstår en hel del arbete när det gäller tillämpningen av lagar och förordningar, där har Sverige enligt skrivelsen inte nått tillräckligt långt (Skr. 2013/14:91).

Forskning om barns och ungas rättigheter på utbildningsområdet

Barnrättsforskning är generellt sett ett ganska litet forskningsfält, om än växande (Quennerstedt 2013). En hel del av denna forskning har ägnat sig åt att undersöka genomförandet av mänskliga rättigheter för barn. Hur samhället och dess institutioner tar till sig, eller inte tar till sig, barnrättsperspektivet har studerats, och hur detta kommer till uttryck. Inom utbildningsområdet har, förutom den forskning om rätten till och rättigheter i utbildning som berörts ovan, exempelvis lärares attityder till barn som innehavare av rättigheter (MacNaughton et al. 2009), samt om barn lär sig om sina mänskliga rättigheter (Howe & Covell 2005) undersökts. Några studier av läroplaner ur ett barnrättsperspektiv har inte kunnat återfinnas.

För den här artikeln är en av de aspekter i utbildningsinriktad barnrättsforskning som lyftes fram i en forskningssyntes (Quennerstedt 2011) av särskilt intresse: i forskningen hävdas att just utbildningsområdet verkar vara speciellt svårt att förändra i riktning mot ett barnrättstänkande. Implementeringsstudier i skolkontext visar nästan alltid nedslående resultat, tröghet och motstånd framträder (ex.vis. Lloyd 1997, Lansdown 2001). Ett tänkbart skäl för det som förs fram i forskningen är att utbildning är inbäddad i konkurrerande krav och agendor, och barnrättsperspektivet kan komma att nedprioriteras då andra krafter och argument ställs emot det. Exempel på sådana konkurrerande perspektiv är argument för stärkt föräldrarätt (Lansdown 2001, Englund 2011) och ökad upptagenhet i politiken med elevers utbildningsresultat (Osler & Starkey 2005). Den politiska styrningen för ett ökat barnrättsperspektiv i verksamheterna tenderar därför, enligt forskningen, att bli vag och ambivalent – och på så sätt sakna den kraft som krävs för att lärarprofessionen ska uppfatta området som angeläget och kunna urskilja vad den politiska viljan är.

Den forskning som ligger till grund för denna beskrivning har dock huvudsakligen genomförts utanför Sverige. I vilken mån resultaten är giltiga också för svenska förhållanden är oklart – det finns i nuläget inte tillräckligt mycket svensk forskning genomförd för att svara på det. Men det framstår inte som orimligt att politisk otydlighet omkring utbildningens uppdrag för barns och ungas rättigheter föreligger också hos oss. Den här artikeln avser att vidga kunskaperna om detta.

Studiens teoretiska inramning

Helt centralt i det rättighetsperspektiv som studien antar är att barns rättigheter betraktas som inkluderade i de mänskliga rättigheterna. T H Marshalls numera klassiska teoretisering av medborgerliga rättigheter (Marshall 1949/1964) kom att användas som indelning då FN utarbetade den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna (1948, oftast benämnd som deklarationen om de mänskliga rättigheterna): civila, politiska och socioekonomiska² rättigheter. De civila rättigheterna syftar till att skydda individen från otillbörligt statligt ingripande: rätten till liv och personlig säkerhet, personlig integritet, egendom, likhet inför lagen (lika värde), och de frihetliga rättigheterna (åsiktsfrihet/tankefrihet, religionsfrihet). De politiska rättigheterna erkänner varje persons rätt att delta i den gemensamma viljebildningen och i maktutövande: yttrandefrihet, mötesfrihet, föreningsfrihet, rösträtt. De basala socioekonomiska rättigheterna är rätt till arbete, utbildning och hälsa, men idag betraktas också ett visst mått av ekonomisk välfärd och trygghet som en rättighet, liksom att leva ett värdigt och civiliserat mänskligt liv. Också kulturella rättigheter räknas till denna kategori, dvs rätt att få leva i enlighet med sin kultur (FN 1966).

Bobbio (1996) menar att mänskliga rättigheter för barn, så som vi idag förstår dem, har utvecklats över tid i parallella processer. För barn, som initialt exkluderades från rättigheter, har dessa processer inneburit (1) att de successivt har erkänts som legitima rättighetssubjekt, vid olika tidpunkter för olika slags rättigheter (civila och politiska sist), och (2) att barn och unga har identifierats som en grupp vars status och särskilda villkor måste övervägas när deras mänskliga rättigheter uttolkas. Med detta perspektiv tillerkänns alltså alla människor i grunden samma rättigheter, men då rättigheterna tar konkret form behöver hänsyn tas till de särskilda omständigheterna, där ålder är en sådan omständighet och sammanhang (ex 'skolan') ett annat. De universellt uttryckta mänskliga rättigheterna behöver alltså kontextualiseras.

John Dewey's syn på utbildning som växande utgör ytterligare en viktig grund för studien (Quennerstedt & Quennerstedt 2014). Dewey avvisade idén om att utbildningens mål är att förbereda barnet för framtiden. Istället hävdade han att det är i själva utbildningsprocessen som det främsta värdet finns: utbildning har inget mål – den är målet (Dewey 1916). Dewey motsatte sig därmed en syn på utbildning som ackumulering av kunskap, och menade att utbildning handlar om erfarenheter, och den fortlöpande rekonstruktion och reorganisering av kunskaper som sker då vi erfar. Med denna syn på utbildning växer barn och unga genom de erfarenheter de gör. Vilka erfarenheter som erbjuds i utbildningen blir därmed avgörande för vilket växande som kan ske.

En förening av rättighetsteori och utbildningsfilosofi utgör studiens teoretiska fond. Barns rättigheter betraktas som kontextualiserade mänskliga rättigheter, och barn anses vara fullvärdiga innehavare av rättigheter i nuet. Barns växande som innehavare och utövare av mänskliga rättigheter ses som beroende av de erfarenheter de får göra av detta. Den utbildning för mänskliga rättigheter som skrivs fram i läroplanerna prövas emot den fond som rättighetsteori och utbildningsfilosofi utgör genom de två forskningsfrågorna

- hur framställs rättigheter som relevant för förskolan och skolan?
- vilka förväntningar på förskolan och skolan indikeras i läroplanerna?

Material och genomförande

Genom textanalys har delar av de tre läroplanerna Lpfö98, Lgr11 och Lgy11 genomgått systematisk granskning med utgångspunkt i studiens forskningsfrågor. Följande textavsnitt i läroplanerna har analyserats:

- Lpfö98 Förskolans värdegrund och uppdrag, Övergripande mål och riktlinjer
- Lgr11 Skolans värdegrund och uppdrag, Övergripande mål och riktlinjer, kursplan för samhällskunskap
- Lgy11 Skolans värdegrund och uppgifter, Övergripande mål och riktlinjer, kursplaner för samhällskunskap (Internationella relationer 100p, Samhällskunskap 1a1 50p, Samhällskunskap 1b 100p)

För att få en hanterlig textmängd behövde underlaget från läroplanernas kursplanedel begränsas. En översiktlig läsning av alla kursplaner i Lgr11 gjordes i syfte att finna kursplaner som behandlar rättighetsfrågor.

Denna initiala läsning visade att det är huvudsakligen i kursplanen för samhällskunskap som mänskliga rättigheter/barns rättigheter som utbildningsinnehåll är synligt. Enstaka omnämmanden av rättigheter finns i andra kursplaner, men det som tas upp i dessa tillför inte något utöver det som sägs i samhällskunskapsämnet kursplan. Av det skälet valdes endast kursplanen för samhällskunskap ut för analys. För gymnasieskolan valdes samma kursplaneunderlag ut.

I genomförandet av analysen identifierades först relevanta textpartier. Explicita omnämmanden av 'mänskliga rättigheter'/'barns rättigheter' eller bara 'rättigheter' finns endast på några ställen i läroplanerna. Däremot uttrycker läroplanerna riktlinjer på en rad områden som till sitt innehåll är tydligt kopplade mänskliga rättigheter, men utan att termen rättigheter används. Analysen har inte 'krävt' en explicit referens till rättigheter, utan har snarare riktat in sig på innehållet. Ett exempel på hur det kan se ut är: "Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av..." (Lgr11). Här finns ingen referens till mänskliga rättigheter given, men innehållet speglar mycket tydligt en av de mest centrala principerna för mänskliga rättigheter – icke-diskriminering/lika värde. Användande av termen rättighet/er har noterats, men alltså inte varit avgörande för om ett textparti har tolkats som ett uttalande om relationen mellan utbildning och mänskliga rättigheter. En sådan öppenhet i analysen medför förstås svårigheten med en 'bortre gräns' – hur långt kan man gå i tolkningen att något har med mänskliga rättigheter att göra? För att hantera denna svårighet har rättigheters innebörd i termer av civila, politiska och sociala rättigheter väglett tolkningen.

Efter val av relevanta avsnitt granskades de identifierade textpartierna utifrån de två forskningsfrågorna och några mer konkretiserade underfrågor:

Forskningsfråga 1: Hur framställs mänskliga rättigheter för barn och unga som relevant för förskolan och skolan?

- i vilka delar av läroplanerna skrivs rättigheter fram?
- vilken funktion har rättighetsinslaget?

Forskningsfråga 2: Vilka förväntningar på förskolan och skolan indikeras i läroplanerna i relation till rättigheter?

- vad ska förskolan/skolan göra?
- vad ska lärarna göra?
- vilka förväntningar finns om kunskapsbildning omkring rättigheter?
- vilka förväntningar finns om erfارande av rättigheter?

Analysen utmynnade i att ett antal teman under respektive fråga formulerades. I det följande redogörs för resultatet av analysen.

Resultat

Läroplanernas framställning av mänskliga rättigheter som relevanta för förskolan och skolan

Mänskliga rättigheter för barn och unga görs relevanta för förskolan och skolan på tre sätt: som värdefundament, som kunskapsobjekt och som barns och ungas inflytande.

Mänskliga rättigheter som värdefundament

Mänskliga rättigheter tar med auktoritet form som den ena halvan av utbildningsväsendets värdebas, den andra halvan är demokrati. Läroplanerna fastlägger således att mänskliga rättigheter och demokrati tillsammans bildar det värdemässiga fundamentet för svensk utbildning. Följande citat utgör exempel på hur läroplanerna bygger upp denna tankestruktur både genom explicita referenser till mänskliga rättigheter (och demokrati) och genom innehållsliga beskrivningar där centrala rättighetskomponenter ingår utan att rättighetsbegreppet uttalas (dessa två utsnitt finns med små variationer i alla tre läroplanerna).

Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på (Lgr11 – Grundläggande värden).

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som utbildningen ska gestalta och förmedla (Lgy11 – Grundläggande värden).

Av sin status som huvudkomponent i utbildningssystemets värdefundament följer att de mänskliga rättigheterna ska ligga till grund för den värdefostran som ingår i förskolans och skolans uppdrag. Läroplanernas uppräknade värden i citatet ovan kompletteras med andra värdeaspekter som är relevanta ur ett rättighetsperspektiv, exempelvis att barn och elever ska fostras till att värdera kulturell mångfald, åsikts- och yttrandefrihet, och till rättskänsla. Alla människors lika värde ska vara en bärande princip i värdefostran, och en kraftfullt markerad konsekvens av detta är icke-diskriminering.

Mänskliga rättigheter som kunskapsobjekt

De mänskliga rättigheterna träder också fram som ett kunskapsobjekt, företrädesvis för grund- och gymnasieskolan och endast i mindre utsträckning för förskolan. I de allmänna skrivningarna i läroplanernas inledningsavsnitt är det ett ganska vagt kunskapsobjekt som skymtar fram, men att kunskap om mänskliga rättigheter faktiskt tas upp redan där – och inte endast i kursplaner – signalerar ändå en hög prioritering. Graden av kunskap skiljer sig mellan läroplanerna, där förskolebarn ska 'utveckla sin förmåga att förstå' och elever i skolan ska 'ha kunskaper om'.

Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att ... förstå rättigheter och skyldigheter (Lpfö98 – Utveckling och lärande).

Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola har fått kunskaper om ... mänskliga rättigheter (Lgr11 – Kunskaper)

Det är skolans ansvar att varje elev har kunskaper om de mänskliga rättigheterna (Lgy11 – Kunskaper).

Mänskliga rättigheter som kunskapsobjekt specificeras i grund- och gymnasieskolans kursplaner för samhällskunskap (utvecklas längre fram i denna text).

Mänskliga rättigheter som barns inflytande

I alla tre läroplanerna är ett separat avsnitt ägnat barns/elevers inflytande. *Elevinflytande* är den gängse benämning i såväl svensk politik som forskning för att beteckna barns politiska rättigheter i utbildningsverksamheter. Läroplanerna talar inte om *rätt till* inflytande – istället anges att barn och elever *ska ges* inflytande (ett undantag finns). Inflytande har, trots att det inte benämns som en rättighet i läroplanerna, i analysen betraktats som ett anspråk på att barn har politiska rättigheter i förskolan och skolan.³ Att ett helt eget läroplansavsnitt ägnas åt barns och elevers inflytande tolkas därmed som en markering av att politiska rättigheter för barn är en angelägenhet för förskolan och skolan.

Läroplanerna anger inte bara *att* barn och elever ska ha inflytande, utan ger också en viss precisering över vad:

Förskollärare ska ansvara för att alla barn får ett reellt inflytande på arbetsätt och verksamhetens innehåll (Lpfö98 – Barns inflytande).

Läraren ska svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetsätt, arbetsformer och undervisningens innehåll... (Lgr11 – Elevernas ansvar och inflytande, nästan identisk formulering i Lgy11).

Termen 'reellt' i ovanstående textpartier tolkas som en markering av att inflytandet ska vara på riktigt.

Sammanfattning och konklusion

Mänskliga rättigheter är klart närvarande i läroplanerna, men närvaron är bara ibland explicit. Det beror först på att mänskliga rättigheter har inordnats i (eller kanske underordnats) den struktur som vi är vana att tala om – de två 'huvuddelarna' i förskolans och skolans uppdrag *värdefostran* och *kunskapsbildning*. Detta definierar mänskliga rättigheter som dels en värdeprincip bland andra, dels något man kan ha kunskap om. Med det beror också på att rättighetsaspekter skrivs fram i det närmaste helt utan rättighetsterminologi. Det innebär att begrepp som 'har rätt till' eller 'är en rättighet' nästan aldrig används. Detta är mest påtagligt när det är som värde en rättighet tas upp i läroplanen. Att den politiska rätten till inflytande bryter värde-kunskapsstrukturen är intressant, just denna specifika rättighet har placeras utanför både värden och kunskaper.

Läroplanernas indikerade förväntningar på förskolan och skolan i relation till rättigheter

Fyra förväntningar på förskolan och skolan har urskilts i läroplanerna: Mänskliga rättigheter som generell vägledning, mänskliga rättigheter som direkt vägledning, ge kunskaper om mänskliga rättigheter och utveckla elevernas förmåga att handla i enlighet med mänskliga rättigheter.

Mänskliga rättigheter som generell vägledning

Som en följd av att mänskliga rättigheter tillsammans med demokrati ges status som utbildningssystemets värdefundament tar de mänskliga rättigheterna form som en slags halvt konkretiserande vägledning för förskolans och skolans verksamhet. Denna vägledning pekar ut

prioriterade värden och antyder hur förskolan och skolan förväntas arbeta med värdefrågor.

Värdegrunden uttrycker det etiska förhållningssätt som ska prägla verksamheten ... egna och andras rättigheter ska lyftas fram och synliggöras i verksamheten (Lpfö98 – Grundläggande värden).

Enligt skollagen ska utbildningen utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna... Skolan ska aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk vardaglig handling (Lgy11 – Normer och värden).

Mänskliga rättigheter förväntas också vägleda förskolans och skolans personal när det gäller hur de ska bemöta och förhålla sig till barn och elever. All personal, inte bara pedagogisk, förväntas behandla barn och unga med respekt:

Förskollärare ska ansvara för att varje barn får sina behov respekterade ... och får uppleva sitt eget värde. Arbetslaget ska visa respekt för individen och medverka till att det skapas ett demokratiskt klimat i förskolan... (Lpfö98 – Normer och värden).

Alla som arbetar i skolan ska visa respekt för den enskilda eleven, och ha ett demokratiskt förhållningssätt (Lgy11 – Normer och värden).

Något som kan noteras är att formuleringen ”visa respekt för individen” i förskolans och grundskolans läroplaner faktiskt inte helt klart pekar ut barnet/eleven som den individ som ska respekteras, vilket gymnasieskolans läroplan gör.

Den förväntan som framträder i läroplanerna om att mänskliga rättigheter ska utgöra en generell vägledning i verksamheten kan sägas uttrycka att förskolan och skolan ska erbjuda en miljö där elevernas människovärde i nuet respekteras, men också att de genom att få erfara sådan respekt ska fostras till särskilda värden. Som generell vägledning är de mänskliga rättigheterna dock vagt uttryckta, de framträder i läroplanerna som en avlägsen uppsättning principer eller värden. Dessa är huvudsakligen abstraherade från den dagliga verksamheten – det finns få konkreta exempel på vad det kan innebära i vardagen att låta sig vägledas av mänskliga rättigheter, vad innebär det tex att visa respekt för den enskilda eleven?

Mänskliga rättigheter som direkt vägledning

I tre avseenden blir anspråken på hur de mänskliga rättigheterna förväntas vägleda verksamheten väldigt specifika: (i) stoppa diskriminering, (ii) öppenhet för skilda uppfattningar och (iii) inflytande för barn och unga. I dessa tre frågor ändrar framställningen karaktär och blir mer precis och konkret – mänskliga rättigheter blir något som direkt ska omsättas i verksamheten.

(i) Den absoluta rätten till icke-diskriminering som uttalas för barn och unga åtföljs av en mycket högt ställd förväntan, för att inte säga krav, på att diskriminering och kränkande behandling ska stoppas. Detta är till sitt innehåll i det närmaste identiskt formulerat i alla tre läroplanerna, vilket har tolkats som att samma förväntning riktas mot de tre skolformerna i denna fråga. Det finns således inte några skillnader i förväntningar uttryckta för förskolan, grundskolan och gymnasieskolan.

Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering ... eller för annan kränkande behandling. Sådana tendenser ska aktivt motverkas (Lgr11 – Förståelse och medmänsklighet. I princip lika formuleringar i Lpfö98 och Lgy11).

Alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och vidta nödvändiga åtgärder för att motverka, förebygga och förhindra alla former av diskriminering, trakasserier och kränkande behandling (Lgy11 – Normer och värden. I princip lika formulerad i Lgr11).

(ii) En förväntan om att förskolan och skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar träder tydligt fram i läroplanerna. Utbildningen förväntas utöver sådan öppenhet också tydliggöra vilka olika åsikter som kan finnas i en viss fråga och signalera att åsikts- och yttrandefrihet värderas högt.

Förskolan/skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram (Lpfö98, Lgr11, Lgy11 – Saklighet och allsidighet).

Arbetslaget ska göra barnen uppmärksamma på att människor kan ha olika attityder och värderingar ... (Lpfö98 – Normer och värden).

Läraren ska öppet redovisa och diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem (Lgr11 – Normer och värden).

Läraren ska öppet redovisa och tillsammans med eleverna analysera olika värderingar, uppfattningar och problemställningar, samt konsekvenserna av dessa (Lgy11 – Normer och värden).

Vid en jämförelse av ovanstående tre citat från läroplanernas avsnitt Normer och värden kan en tydlig progression urskiljas. Förväntningarna på hur utbildningsverksamheterna ska genomföra åsikts- och yttrandefrihet inbegriper således en föreställning om att utbildningen på detta område ska följa det växande barnet, genomförandet är inte lika i olika skolformer. Med elevernas stigande ålder förväntas utbildningens signaler till eleverna gällande människors olika uppfattningar och värderingar bli allt mer kvalificerade och komplexa. Det är således inte graden av åsikts- och yttrandefrihet som förväntas förändras (att äldre elever har mer åsiktsfrihet än yngre), utan komplexiteten i hur eleverna förstår rättigheten.

(iii) Den tredje specifika förväntningen om hur mänskliga rättigheter direkt ska vägleda verksamheten handlar om barns och elevers inflytande. Tidigare har visats hur förskolans och skolans personal åläggs att ge barn och elever ett reellt inflytande på arbetssätt och innehåll. När man närmare granskar de olika skrivningarna omkring barns och elevers inflytande framträder en skillnad mellan de olika läroplanerna avseende den *grad* av inflytande som barnen/eleverna förväntas utöva.

Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed får möjlighet att påverka sin situation (Lpfö98 – Barns inflytande).

Skolans mål är att varje elev successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan. Läraren ska svara för att ... inflytande ökar med stigande ålder och mognad (Lgr11 – Elevernas ansvar och inflytande).

Skolans mål är att varje elev aktivt utövar inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan (Lgy11 – Elevernas ansvar och inflytande).

Förskolebarnets möjlighet att påverka relateras ovan till förmågan att uttrycka tankar och åsikter. Det är oklart om det är förmågan till verbala uttryck som avses, men det ligger nära till hands att göra den tolkningen eftersom andra uttryckssätt är väl använda av små barn då de kommunicerar sina åsikter. Frågan är om detta antyder att verbal förmåga att uttrycka tankar och åsikter för små barn ses som kopplat

till graden av inflytande. Analysen av grundskolans och gymnasieskolans läroplaner visar att graden av inflytande förväntas successivt öka under grundskoletiden för att sedan vara uppnådd i gymnasiet. Det är alltså frågan om en *lägre* inflytandegrad i tidiga årskurser och en *högre* i senare – rätten till inflytande framträder därmed som något som ska öka med stigande ålder.

Kunskaper om mänskliga rättigheter

Läroplanerna uttrycker också en förväntan om att förskolan och skolan ska utbilda barn om mänskliga rättigheter. Mänskliga rättigheter är då ett kunskapsobjekt som skolelever (endast i marginell utsträckning förskolebarn) genom skolans undervisning ska få ökande kunskap om. Kunskaper om mänskliga rättigheter förväntas således ackumuleras genom att eleverna med stigande ålder får ett alltmer komplext kunskapsbagage.

Mänskliga rättigheter pekas ut som kunskapsobjekt redan i läroplanernas inledande avsnitt, men det är i kursplanerna för samhällskunskap som ett tydligt innehåll i denna kunskap framställs. I Lgr11 anges samhällskunskapsämnet syfta till att eleverna ska utveckla *förtroendet* med de mänskliga rättigheterna, ett ganska högt ställt mål alltså. En progression i kunskapsinnehåll är tydlig – så här beskrivs det centrala innehållet för olika åldrar i grundskolan:

Åk 1-3: Grundläggande mänskliga rättigheter såsom alla människors lika värde samt barnets rättigheter i enlighet med konventionen om barnets rättigheter (barnkonventionen).

Åk 4-6: De mänskliga rättigheterna, deras innebörd och betydelse, inklusive barnets rättigheter i enlighet med barnkonventionen.

Åk 7-9:
De mänskliga rättigheterna inklusive barnets rättigheter i enlighet med barnkonventionen. Deras innebörd och betydelse samt diskrimineringsgrunderna i svensk lag. Olika organisationers arbete för att främja mänskliga rättigheter.
Hur mänskliga rättigheter kränks i olika delar av världen. De nationella minoriteterna och samernas ställning som urfolk i Sverige samt vad deras särställning och rättigheter innebär.
Demokratiska fri och rättigheter samt skyldigheter för medborgare i demokratiska samhällen. Etiska och demokratiska

dilemman som hänger samman med demokratiska rättigheter och skyldigheter.

Det kan noteras att progression mellan grundskolan och gymnasieskolan inte är lika tydlig. Det är inte mycket som skiljer centralt innehåll i kursen Samhällskunskap 1a1/1b (nedan) ifrån det som anges i Lgr11 för grundskolans åk 4-6 (ovan).

De mänskliga rättigheterna; vilka de är, hur de förhåller sig till stat och individ och hur man kan utkräva sia individuella och kollektiva mänskliga rättigheter (kursplan Samhällskunskap 1a1, 50p, samt 1b 100p – samma formulering).

Om kunskapskraven för betyget E i åk 6 och i Samhällskunskap 1b, 100p i gymnasieskolan jämförs, så är kraven förvånande nog mer preciserade för åk 6:

Eleven redogör för innebörden av de mänskliga rättigheterna och barnets rättigheter och ger exempel på vad rättigheterna kan betyda för barn i olika delar av världen (åk 6).

Eleven kan också översiktligt redogöra för de mänskliga rättigheterna (Sk 1b, 100p).

Den förväntan om att skolan (inte så mycket förskolan) ska ge eleverna kunskaper om mänskliga rättigheter är tydligt uttalad, specificerad till sitt innehåll och rättighetsterminologin används.

Utveckla barns och elevers förmåga att agera i enlighet med mänskliga rättigheter

Slutligen uttrycks i läroplanerna också en viss förväntan om att förskolan och skolan ska bidra till att barn och elever ökar sin förmåga att agera på ett sätt som överensstämmer med de principer som uttrycks i de mänskliga rättigheterna.

I detta är utvecklande av de värden som utgör förskolans och skolans värdegrund en central förväntan – förskolan ska förmedla och förankra de värden från vilka agerandet ska utgå. Det är ofta en passiv förmåga som framträder, exempelvis uttryckt som förmåga att respektera andras värde. Men i viss mån uttrycker läroplanerna även en förväntan om att eleverna ska utveckla förmåga att *utöva* mänskliga rättigheter genom någon form av aktiv handling. När en sådan hållning uttrycks i läroplanerna är det ofta i relation till elevernas förmåga att i handling värna andras mänskliga rättigheter:

Skolans mål är att varje elev

- kan göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter...
- respekterar andra människors egenvärde
- tar avstånd från ... förtryck och kränkande behandling ... (Lgr11 – Normer och värden).

En annan förväntan på förskolan och skolan när det gäller att utveckla barns förmåga att agera i enlighet med mänskliga rättigheter är synlig i relation till barns och elevers inflytande. Läroplanerna uttrycker således att det i förskolans och skolans utbildningsuppdrag ingår ett ansvar för att barn och unga får utvecklas som utövare av inflytande:

Förskolan ska sträva efter att barn utvecklar sin förmåga att förstå och att handla efter demokratiska principer genom att få delta i olika former av samarbete och beslutsfattande (Lpfö98 – Barns inflytande).

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer ... Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen... kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ansvar (Lgr11 – Rättigheter och skyldigheter).

Skolans mål är att varje elev utifrån kunskap om demokratis principer vidareutvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former, ... och stärker sin tilltro till den egna förmågan att själv och tillsammans med andra ta initiativ, ta ansvar och påverka sina villkor (Lgy11 – Elevers ansvar och inflytande).

Inflytande är den rättighetstematik i läroplanerna där lärande genom att erfara framgår mest. Det anges således vara genom att uppleva och delta i demokratiska processer som barn och elever ska kunna växa i förmåga att utöva inflytande. En förväntan om att förskolan och skolan ska möjliggöra sådant lärande genom erfarenhet är alltså framskriven i läroplanerna.

Sammanfattning och konklusion

Den generella vägledning som mänskliga rättigheter förväntas utgöra framträder ganska svagt i läroplanerna. Detta beror till stor del på att abstraktionsgraden är hög med många svepande formuleringar utan direkta kopplingar till vardagliga företeelser. När mänskliga rättigheter är direkt vägledande har de en betydligt större konkretionsgrad och ett mer anbefallande språk, dock utan att begreppet 'rättigheter' används explicit. När mänskliga rättigheter är ett kunskapsobjekt så används däremot terminologin. Det är som kunskap *om* som mänskliga rättigheter framträder med mest precision och mest utvecklat i läroplanerna. Den förväntan som är svagast uttryckt är den om att barn och elever ska få utveckla sin förmåga att agera i enlighet med de mänskliga rättigheterna. Endast några angivelser kan tolkas höra dit.

Diskussion

I denna avslutande diskussion lyfts de viktigaste resultaten fram och speglas mot studiens upparbetning, och några tänkbara konsekvenser för elever, lärare och utbildningen diskuteras.

Sammantaget har analysen visat att närvaron av mänskliga rättigheter är påtaglig i de svenska läroplanerna. Trots det kan det ändå vara svårt att upptäcka denna närvaro. Förskolan och skolan ges ett flertydigt uppdrag i relation till barns mänskliga rättigheter, och det är därmed möjligt att i läroplanerna spåra de olika ingångarna till relationen mellan rättigheter och utbildning som diskuterades i artikelns inledning: rätten *till* utbildning i betydelsen ett visst utbildningsinnehåll, rättigheter *i* utbildning i betydelsen respekt för barnets fulla mänskliga värdighet och rättigheter, samt utbildning *om* rättigheter för att främja fullgörandet av mänskliga rättigheter. Men, samtidigt som närvaron är hög och komplex, så skrivs rättighetsperspektivet i ganska liten grad fram i läroplanerna genom användning av begreppen 'rättigheter' eller 'mänskliga rättigheter'. En slutsats är därmed att de högggradigt närvarande rättighetsaspekterna inte konstrueras som sådana i läroplanerna. De kläs istället i annat språk.

Detta kan kanske förstås i ljuset av hur mänskliga rättigheter för barn har gjorts relevant i läroplanerna. Rättighetsaspekter är inordnade i utbildningens två huvuduppdrag – värdefostran och kunskapsutveckling. När rättighetsperspektivet i förskolan och skolan har förstärkts genom lagrevision, så har man alltså gjort det genom att låta 'värden' och 'kunskaper' härbärgera förstärkningen. Frågan är om denna konstruktion av barns mänskliga rättigheter i utbildning fångas upp av de verksamma i förskolan och skolan, då terminologin inte

poängterar närvaron. Men med detta sagt så framträder *en* rättighetsaspekt utanför denna tudelning – inflytande. Att barn och elever ska ha inflytande är framlyft med kraft i läroplanerna, och den rättigheten får genom sin särplacering i läroplanstexten en ställning som inte tillhörande varken värdegrundsdelen eller kunskapsdelen av rättigheter – inflytande har alltså en oklar inplacering, inte mänskliga rättigheter som värdebas och inte mänskliga rättigheter som kunskap. Dock, även denna aspekt framställs utan rättighetsterminologi.

I *The World Programme for Human Rights Education* har tre element i utbildningen pekats ut som centrala för att främja mänskliga rättigheter: kunskaper och färdigheter, värden och attityder, och handlingskapacitet. Om vi jämför de förväntningar på förskolan och skolan som har identifierats i läroplanerna så finns en ganska god överensstämmelse. De svenska läroplanerna uttrycker i hög grad förväntningar på att förskolan och skolan ska *ge kunskaper* om mänskliga rättigheter och att de ska *fostra till de värdeprinciper* som rättigheterna uttrycker, och till en viss grad att eleverna ska utveckla *förmåga att agera* i enlighet med mänskliga rättigheter. Man kan dock resa kritik emot den olika tyngd som ges åt de respektive elementen. Kunskaper om rättigheter har den största tyngden – det är som kunskapsobjekt som mänskliga rättigheter framträder med störst precision och emfas. Som värdefundament är de mänskliga rättigheterna också väl framskrivna, men inte med samma kraft då rättighetsterminologin i stort saknas. Minst tyngd har elementet handlingskapacitet, som bara skyntar fram på enstaka ställen och aldrig explicit benämns som en rättighetsfråga.

När det gäller vilken syn på utbildning som framträder i läroplanerna när det gäller barns mänskliga rättigheter är resultatet mindre klart. När mänskliga rättigheter är relaterat till kunskapsuppdraget, vilket ju är den mest kraftfulla närvaron, är det i hög grad en stegvis ackumulering av kunskap som framträder, från grundläggande kunskap till mer komplex i högre åldrar. Här finns ingen antydning i läroplanerna att utbildningsmiljön eller det som eleven erfar spelar roll för kunskapsutvecklingen. En syn på utbildning som växande där erfandet ligger till grund för kunskapsrekonstruktion kan inte sägas vara framlyft i relation till rättigheter, men spår av en sådan syn finns. Det är framför allt när skrivningarna avser mänskliga rättigheter som utbildningens värdebas eller växande förmåga att agera i enlighet med de mänskliga rättigheterna som detta kan märkas. Förskolan och skolan förväntas då ansvara för att barn och unga ska mötas med respekt och *uppleva* en demokratisk och icke-diskriminerande miljö, och att de ska *delta* demokratiska processer och inflytande.

I målen som ställs upp i strategin för den svenska barnrättspolitikern angavs att relevanta yrkesgrupper ska kunna omsätta barns rättigheter i verksamheten (Prop. 2009/10:232). Den höga närvaro av mänskliga rättigheter i våra läroplaner som har kunnat identifieras och beskrivas i denna analys bygger på den höggradigt perspektivmedvetna granskning som har genomförts. Frågan är om de som arbetar i förskolan och skolan uppfattar eller ens noterar den ganska omfattande närvaron av mänskliga rättigheter för barn och unga i läroplanerna, när dessa inte uttrycks som just rättigheter. När styrdokumentet inte konstruerar dessa som rättighetsfrågor – kommer pedagogerna att göra det? Goda kunskaper om allas mänskliga rättigheter, om barn och unga som rättighetssubjekt och om vad det innebär att anlägga ett rättighetsperspektiv i utbildningen i förskolan och skolan, framstår som nödvändiga. Utan dessa kunskaper är det osäkert om lärare i förskolan och skolan kan identifiera rättighetsinslagen i läroplanerna och därmed bli medvetna om de förväntningar som finns i läroplanerna på att mänskliga rättigheter ska omsättas i utbildningspraktiken på flera olika sätt.

I tidigare forskning har man uppmärksammat svag styrkraft i politiska dokument när det gäller barns mänskliga rättigheter. Konkurrerande agendor i samhället har utpekats som en förklaring till att barnrättsperspektivet blir vagt eller nedprioriterat (ex Lansdown 2001, Englund 2011). Den här granskningen har pekat ut en avsaknad av explicit rättighetsterminologi i våra läroplaner. Vad detta beror på är svårt att säga, men däremot vågar jag påstå att läroplanernas styrkraft sannolikt skulle stärkas om läroplanerna använde termen 'rättighet' mer. Man kan konstatera att läroplanernas styrning mot ett förstärkt rättighetsperspektiv i utbildningen hänger på pedagogernas kunskaper om och attityder till mänskliga rättigheter som ett uppdrag för utbildningsinstitutionerna. Ansvarvilar tungt på lärarutbildningarna att utveckla den kunskap hos de blivande lärarna som behövs, och på huvudmän att fortbilda redan yrkesverksamma.

Noter

1. Exempel på sådana grupper är kvinnor, urbefolkningar och personer med funktionsnedsättning.
2. FN:s benämning för den tredje kategorin är ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter, men jag använder den mer kondenserade benämningen sociala rättigheter.
3. En sådan tolkning stöds av att Sverige i sina rapporter till FN:s barnrättskommitté har pekat ut skolans arbete med elevinflytande som en av vårt lands viktigaste insatser för att förverkliga barns rättigheter enligt artikel 12 i konventionen om barnets rättigheter (rätt att bli hörd och få sina åsikter respekterade) (Regeringskansliet 2002) – vilken är konventionens främsta uttryck för barns politiska rättigheter.

Referenser

- Bae, Berit (2010): Realizing children's rights to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years* 30(3), 205-218.
- Bobbio, Norberto (1996): *The Age of Rights*. Cambridge/Malden: Polity Press.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Englund, Tomas (2011): Det aktuella (debatt)läget vad gäller föräldrarätt och barns rätt till utbildning. I Tomas Englund (red): *Utbildning som medborgerlig rättighet. Föräldrars rätt, barns rätt, eller...?*, 7-210. Göteborg: Daidalos.
- Förenta Nationerna (1948): *Allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna*.
- Förenta Nationerna (1966): *Internationell konvention om ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter*.
- Förenta Nationerna (1989): *Konventionen om barnets rättigheter*.
- Herzog, Maria (2012): Rights of the child and early childhood education and care in Europe. *European Journal of Education*, 47(4), 542-555.
- Hägglund, Solveig; Quennerstedt, Ann & Thelander, Nina (2013): *Barns och ungas rättigheter i utbildning*. Malmö: Gleerups.
- Howe, Brian & Covell, Katherine (2005): *Empowering Children. Children's rights Education as a Pathway to Citizenship*. University of Toronto Press.

- I'Anson, John & Allan, Julie (2006): Children's rights in practice: a study of change within a primary school. *International Journal of Children's Spirituality* 11(2), 265-279.
- Key, Ellen (1900): *Barnets århundrade*. Stockholm: Bonnier.
- Lansdown, Gerison (2001): Progress in implementing the rights in the convention: factors helping and hindering the process. I Stuart Hart et al. (red.): *Children's Rights in Education*, 37-59. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lgr11 Läroplan för grundskolan 2011.
- Lgy11 Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Skolverket.
- Lloyd, Gwynedd (1997): Can the law support children's rights in school in Scotland and prevent the development of a climate of blame? *Pastoral Care* September, 13-16.
- Lpfö98 Läroplan för förskolan 1998. Reviderad 2010. Skolverket.
- MacArthur, Jude (2013): Sustaining friendships, relationships, and rights at school. *International Journal of Inclusive Education* 17(8), 793-811.
- Mac Naughton, Glenda; Hughes, Patrick & Smith, Kylie (2007): Early childhood professionals and children's right: tensions and possibilities around the United Nations General Comment No.7 on Children's Rights. *International Journal of Early Years Education* 15(2), 161-170.
- McCowan, Tristan (2010): Reframing the universal right to education. *Comparative Education*, 46(4), 509-525.
- Magendzo Kolstrein, Abraham & Toledo Jofré, María Isabel (2013): Bullying: an analysis from the perspective of human rights, target groups and interventions. *International Journal of Children's Rights* 21, 46-58
- Marshall, Thomas H. (1949/1964): *Citizenship and Social Class*. Chicago: University Press.
- Osler, Audrey & Starkey, Hugh (2005): Violence in schools and representations of young people: a critique of government policies in France and England. *Oxford Review of Education* 31(2), 195-215.
- Prop 2009/10:232 *Strategi för att stärka barnets rättigheter i Sverige*.
- Quennerstedt, Ann (2011): The construction of children's rights in education – a research synthesis. *International Journal of Children's Rights* 19, 661-678.
- Quennerstedt, Ann (2013): Children's rights research moving into the future – challenges on the way forward. *International Journal of Children's Rights* 21, 233-247.

- Quennerstedt, Ann (2015): Education and children's rights. I Wouter Vandenhoe; Ellen Desmet; Didier Reynaert & Sara Lembrechts (red.): *Routledge International Handbook on Children's Rights Studies*. London/New York: Routledge.
- Quennerstedt, Ann & Quennerstedt, Mikael (2014): Researching children's rights in education: sociology of childhood encountering educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, 35(1), 115-132.
- Regeringskansliet (2002): *Sveriges tredje rapport till FN:s kommitté för barnets rättigheter. Om åtgärder och framsteg för att förverkliga konventionen om barnets rättigheter*. Socialdepartementet.
- SOU 1997:116 *Barnets bästa i främsta rummet. FN:s konvention om barnets rättigheter förverkligas i Sverige*. Barnkommitténs betänkande.
- United Nations (2006): *Plan of Action. World Programme for Human Rights Education. First Phase*. New York/Geneva: UN/UNESCO/Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.