

Det sena genombrottet för mänskliga rättighetsutbildningar¹

Hans Ingvar Roth

THE LATE BREAKTHROUGH OF HUMAN RIGHTS EDUCATION. Human Rights as they are formulated in the UN Declaration of Human Rights from 1948 have become a moral lingua franca in the words of the Canadian scholar Michael Ignatieff. We have also witnessed a so-called Human Rights Revolution in the post war period with more declarations and conventions concerning vulnerable groups such as children, women, indigenous populations and disabled people. Stronger mechanisms for implementations such as Human Rights Courts for example the European Court of Human Rights in Strasbourg and the International Criminal Court in the Hague have been introduced. In spite of this “human rights revolution”, human rights education – both at school and university level, has lagged behind. It is only in the later decades that serious attempts have been made to introduce human rights in curricula and in various subjects in the schools in several countries around the world. The same general phenomenon applies to many universities. This article analyzes human rights education from a global perspective and presents an explanation why the processes of formulating and implementing such an education have been so slow. A further question that will be addressed is how a human rights education can be defined and practiced - especially at various levels in schools.

Keywords: human rights education, human rights, UN Declaration of Human Rights, the global rights revolution.

Inledning

Förenta nationernas generalförsamling proklamerade i december 1994 att åren mellan 1995 och 2004 skulle vara ett decennium för mänsklig rättighetsutbildning. Det övergripande syftet med denna

Hans Ingvar Roth är professor i mänskliga rättigheter vid Institutionen för Asien- Mellanöstern- och Turkietstudier vid Stockholms universitet. E-post: hansi.roth@suits.su.se

proklamation var att utbildare i världens alla länder skulle sträva efter att deras utbildning skall bidra till fred, respekt för den mänskliga värdigheten och följaktligen ett förverkligande av de mänskliga rättigheterna. Viktigt i sammanhanget var att visa på de mänskliga rättighetsartiklarnas praktiska relevans i människans vardag och i de konkreta skolsammanhangen. FN har också genom the Office of the High Commissioner for Human Rights följt upp FN:s decennium för mänsklig rättighetsutbildning med ”the World Programme for Human Rights Education” som innefattar tre faser: fas 1 (2005-2009) som gäller skolutbildning, fas 2 (2010-2014) vilken riktar sig mot högskolan, lärare och statstjänstemän och fas 3 (2015-2019) som har journalister och media i fokus.

Sedan år 2000 har också FN i ”the Millenium Development Goal” strävat efter att förverkliga en fullgod grundskoleutbildning för alla, en målsättning som i huvudsak skall vara förverkligad år 2015. Något som i skrivande stund (2014) ter sig närmast utopiskt. Det har beräknats att närmare 67 miljoner barn idag inte har fått några reella möjligheter att få en grundskoleutbildning (Lee 2013). Allt sedan FN:s allmänna förklaring accepterades i FN:s generalförsamling 1948 har även den specifika utbildningen kring mänskliga rättigheter betraktats som en viktig förutsättning för förverkligandet av de mänskliga rättigheterna mer generellt (Rohidekar 2000 och Glendon 2001). Om inte en större medvetenhet kring de mänskliga rättigheterna kan växa fram – inklusive rätten till en utbildning – kan inte den demokratiska mobiliseringen kring de mänskliga rättigheterna få en reell kraft i dagens samhällen.

En god utbildning är också betydelsefull för de mänskliga rättigheterna i flera andra avseenden. Genom en saklig och allsidig utbildning utvecklas människan socialt, kulturellt och politiskt. Hon kan genom en kvalitativt acceptabel grundskole- och gymnasieutbildning ges förutsättningar att försörja sig som yrkesarbetande på arbetsmarknaden och även ta del av sitt lands kultur- och bildningstraditioner. Vidare kan förutsättningar ges för att förverkliga idealet om ett aktivt medborgarskap.

I FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna (= UDHR) från 1948 (i artikel 26:2) betonas dessutom behovet av en god utbildning för en *allsidig* personlighetsutveckling. Mer specifikt kan också en utbildning om mänskliga rättigheter öka medvetenheten om mänskliga rättighetsproblem runt om i världen i dag och ge människor större möjligheter att bemästra dessa problem. För Eleanor Roosevelt, som var ordförande i den grupp som skrev FN förklaringen, räckte det med andra ord inte med lagar, konventioner och deklARATIONER för att realisera de mänskliga rättigheterna. Det krävdes också, menade Roosevelt, utbildning och ett medvetandegörande om de

mänskliga rättigheternas betydelse i konkreta sociala sammanhang – inte minst i småskaliga sammanhang som klassrummet, arbetsplatsen, grannskapet, familjen och vänkretsen (Glendon 2001). I förordet till FN förklaringsens artiklar hävdas det också att med ständig åtanke om förklaringen ska alla människor och samhällsorgan sträva efter att genom undervisning och utbildning främja respekten för förklaringsens rättigheter och friheter.

Trots dessa vackra och betydelsefulla proklamationer har det tagit lång tid för pedagogiska program kring mänskliga rättigheter att få ett genomslag i skilda utbildningssammanhang runt om i världen. Det är också först under senare år som artiklar och böcker om mänsklig rättighetsutbildning har ökat markant. I de svenska läro-, kurs-, och ämnesplanerna för skolan infördes också explicita referenser till mänskliga rättigheter först år 2011. Man kan fråga sig varför det har tagit så lång tid. Ämnet mänskliga rättigheter presenterar nämligen tacksamma möjligheter för lärare på alla nivåer att engagera sig i frågor som har stor samhällelig relevans inte bara nationellt utan också globalt (Fritzsche 2007). På grund av de globala dimensionerna av politiken blivit alltmer tydliga under senare år har de mänskliga rättigheterna fått en särskild plats i människors medvetanden. De blir allt mer uppenbart att människor framför allt är världsmedborgare och inte nationsmedlemmar med tanke på alla de globala utmaningar som vi i dag har att bemästra såsom miljöförstörelsen, klimatförändringarna, flyktingproblematiken och de stora ojämlikheterna - inte minst mellan regionerna i Nord och Syd (Abdi & Shultz 2008).

De mänskliga rättighetsfrågorna är också tacksamma frågor ur pedagogisk synvinkel genom att elever snabbt kan inse deras stora betydelse för dem själva, sin familj, sin närmiljö och världen i stort (Harpham 2012) Studiet av mänskliga rättigheter är dessutom *par excellence* ett tvär- eller mångvetenskapligt ämne som vetter mot filosofi, juridik, historia, religion och samhällsvetenskap i en bred bemärkelse. Stort sett alla skol- och universitetsämnen har en sida som vetter mot de mänskliga rättigheterna. Utbildning har också i Eleanor Roosevelts anda mer och mer betraktats som ett av de viktigaste sätten att förverkliga de mänskliga rättigheterna på bland forskare och politiker. Den indiske filosofen och Nobelpristagaren i ekonomi Amartya Sen, till exempel, har betonat betydelsen av offentliga samtal i mänskliga rättighetssammanhang och ställt sig tveksam till att bara fokusera sig på lagar och konventioner för att förverkliga de mänskliga rättigheterna (Sen 2012). Vissa av de mänskliga rättigheterna som rätten att få ta del av samhällets kulturella liv och vetenskapens landvinningar (artikel 27 i UDHR) kanske inte heller bäst lämpar sig

för att förverkligas genom lagar och förordningar utan snarare genom utbildning och offentliga samtal.

Denna artikel syftar till att belysa varför mänsklig rättighetsutbildning på skilda stadier har haft ett så sent genomslag inom utbildningsväsendet. Det är nämligen först under de senaste två decennierna som intresset har ökat markant ur global synvinkel. Med hjälp av historiska framställningar kring mänskliga rättigheter och den globala samhällsutvecklingen i stort under efterkrigstiden presenteras några möjliga förklaringar till detta fenomen. En fråga som också kommer att diskuteras är vilka innebörder som en mänsklig rättighetsutbildning kan ha. Med hjälp av begreppsanalys och normativa antaganden kring lärande utifrån en människorättsetik särskiljs olika innebörder hos uttrycket ”mänsklig rättighetsutbildning”.

Mänskliga rättigheter och FN förklaringen av de mänskliga rättigheterna

En naturlig startpunkt för en utbildning kring mänskliga rättigheter både i skolan och på universiteten är just FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna från 1948 (Universal Declaration of Human Rights = UDHR). Deklarationen kan ses som en utväxt av flera århundradens rättighetsarbete – både praktiskt-politiskt och teoretiskt. I det första fallet kan till exempel nämnas anti-slaverirörelserna under 1700-talet, fackföreningarnas arbeten för drägligare arbetsförhållanden från slutet av 1800-talet samt kvinnorrörelserna. I det mer teoretiska fallet var filosofiska idéer om naturrätt centrala, vilket inte minst visade sig i tidigare rättighetsdokument som den amerikanska självständighetsförklaringen (1776) och den franska deklARATIONEN om medborgerliga och mänskliga rättigheter (1789). (Roth 2007)

Den kanske allra mest viktiga katalysatorn för FN förklaringen var Förintelsen och det andra världskriget. Enligt flera författare var just dessa ohyggliga erfarenheter i mänsklighetens historia det som i slutändan fick de olika staterna att enas om FN förklaringens huvudsakliga innehåll. Närhelst en oenighet i en central fråga uppenbarade sig kunde man hänvisa till de mänskliga rättighetsbrott som hade begåtts av Nazityskarna och deras allierade. Nästa steg i argumentationen blev att dokumentet syftade till att något sådant aldrig kunde få ske igen i mänsklighetens historia (Morsink 1999). FN deklARATIONEN blev visserligen inte rättsligt bindande eftersom det inte är en konventionstext utan som sagt en deklARATION. Men, FN förklaringen har kommit att utvecklas till att bli en moralisk ledstjärna för en stor del av det mänskliga rättighetsarbete som pågår runt om i världen i

dag. Den har till exempel varit en stark inspirationskälla för alla de FN-konventioner som kommit under efterkrigstiden.

FN förklaringen är en anmärkningsvärd text av flera olika skäl. Den skapades i början av det kalla kriget – en tidsperiod som kännetecknades av starka ideologiska motsättningar mellan segrarmakterna i Väst och Öst. Trots denna globala polarisering lyckades Väst- och Öststaterna komma överens om en för tiden klart ambitiös samling av rättighetsartiklar. FN deklARATIONEN innehåller nämligen civila, politiska, socio-ekonomiska och kulturella rättigheter. Detta till skillnad från exempelvis Europakonventionen om de mänskliga rättigheterna (1950) som bara innehåller civila och politiska rättigheter (förutom i de senare tilläggsprotokollen som innehåller rättigheter som rätten till utbildning). FN förklaringen är idag det tredje mest översatta dokumentet i världshistorien med översättningar i över 440 språk från de officiella FN-språken, vilka är kinesiska, engelska, ryska, franska, spanska och arabiska. (Jämför detta med det allra mest översatta dokumentet vilket är Bibeln (Nya Testamentet) med över 1300 översättningar.)

Vilka föreställningar om de mänskliga rättigheterna kommer då fram i FN deklARATIONEN? Grovt sett kan vi tala om åtta kännetecken. Mänskliga rättigheter kännetecknas för det första av att de är *universella* – de gäller för alla människor oavsett nationalitet. De är vidare *egalitära* – de gäller för alla människor på ett likvärdigt sätt. De är också *”medfödda”*, det vill säga, de är inget man får genom någon prestation eller ansträngning. De är också *oförytterliga* – de kan aldrig förloras oavsett vilka handlingar som en människa begår. (Just denna punkt har i det internationella samfundet varit omdiskuterad. Om rätten till rörelsefrihet accepteras som en mänsklig rättighet, så har flera menat att denna rättighet kan kringkärvas om en person till exempel har begått allvarliga brott.) De mänskliga rättigheterna är i flera fall också *ovillkorliga* (som rätten att inte torteras) – ingen annan princip kan sätta rättigheterna ur spel. För många av de mänskliga rättigheter som inte har denna absoluta karaktär, exempelvis rätten till yttrandefrihet, gäller att det krävs mycket starka skäl för att begränsa eller kvalificera dem. Rättigheterna är också *individuella* – de gäller enskilda människor och inte grupper eller institutioner. De kommer också *”före lagen”*. De mänskliga rättigheterna kan således inte identifieras med gällande rätt utan tjänstgör som riktmärken för lagstiftningen. Det är avslutningsvis *tillgängliga* för *människans ”vanliga” förnuft” och samvete* (Morsink 2009). Det behövs således ingen särskild juridisk eller etisk kompetens för att inse deras innehåll, utsträckning och betydelse. För författarna till FN förklaringen var denna sistnämnda punkt central för skrivandet av dokumentet.

Deklarationstexten skulle följaktligen vara så koncis och sammanhängande som möjligt.

Grovt sett fyller de mänskliga rättigheterna i en text som FN:s allmänna förklaring tre funktioner. Vissa av rättigheterna, som rätten att inte utsättas för slaveri, tortyr och kränkande behandling (artiklarna 3-5), syftar till att *värna om* människans grundläggande behov och intressen gentemot yttre hot. Andra av dem såsom rätten till utbildning (artikel 26) och ett rikt kulturliv (artikel 27) syftar till att kultivera och *utveckla* människans kapaciteter och potential som kunskapssökande, kreativ och social varelse. För det tredje har rättigheter som rätten till åsikts- och yttrandefrihet (artikel 19) målsättningen att *förstärka* människans handlingsmöjligheter - exempelvis inom den politiska sfären. Rättigheten som uttrycks genom artikel 19 är vidare viktig för människan i kulturella och sociala sammanhang. Att utgå ifrån mänskliga rättigheter innebär att man explicit ställer sig mot skilda kollektivistiska perspektiv när det gäller moral och politik. I centrum för en människorättsetik ska alltså värnandet av den enskilda människans inneboende värdighet stå. Utifrån ett rättighetsperspektiv kan inte enskilda människors grundläggande rättigheter - till exempelvis rätten till liv, frihet och integritet - offras för "det gemensamma goda" vare sig detta definieras utifrån statsnytta eller lyckomaximering mer generellt (som inom utilitarismen). För den mänskliga rättighetsaktivism som i dag kännetecknar det "globala mänskliga rättighetssamhället" är således värnandet om den enskilda människans inneboende värdighet den centrala utgångspunkten.

Hur förhåller sig då de olika rättigheterna i FN:s allmänna förklaring till varandra? De flesta mänskliga rättighetsartiklarna i FN:s allmänna förklaring kan betraktas som jämbördiga, interdependenta och ömsesidigt förstärkande - precis som syskonen i en familj. Detta är en uppfattning som harmonierar väl med FN:s Wiendeklaration från 1993. Rättigheterna måste följaktligen "ta hänsyn" till varandra och inte expandera på ett sätt som går utöver de andra rättigheternas förverkligande (Roth 2012). Rätten till religionsfrihet ska till exempel inte hota jämställdhetsprinciper eller rätten till liv och lem. Ett begränsat antal rättighetsprinciper såsom rätten att inte utsättas för tortyr och slaveri kan ses som föräldrar i den mänskliga rättighetsfamiljen och de är följaktligen absoluta och grundläggande i förhållande till de övriga "familjemedlemmarna".

Den globala rättighetsrevolutionen

Under efterkrigstiden - och alltså efter FN deklarationens tillkomst 1948 - har det skett en expansion av rättighetsförklaringar och konventioner från Förenta Nationerna och andra globala och regionala organ. 1966 fick FN deklarationen sina uppföljande konventionstexter nämligen FN:s konvention om de civila och politiska rättigheterna och FN:s konvention om de ekonomiska, sociala och kulturella rättigheterna. Andra centrala konventionstexter är konventionen mot rasdiskriminering (1965), Konventionen om kvinnors rättigheter (1979), Konventionen om barnens rättigheter (1989) samt regionala rättighetsinstrument som Europakonventionen om de mänskliga rättigheterna (1950) och de afrikanska och amerikanska konventionerna ” (Amerikanska konventionen om mänskliga rättigheter (1969) och den afrikanska konventionen (1986)).

Ett globalt civilt mänskligt rättighetssamfund har även vuxit fram där olika frivilligorganisationer som Amnesty, Oxfam, Greenpeace, Human Rights Watch och Läkare utan gränser har gjort betydelsefulla insatser. Internationella mänskliga rättighetsorgan som den internationella brottmålsdomstolen i Haag är även tecken på att ett globalt mänskligt rättighetstänkande fått allt fler institutionella uttrycksformer. Den kanadensiske forskaren och politikern Michael Ignatieff har med rätta talat om att de mänskliga rättigheterna i dag representerar en moralens *lingua franca* som olika individer och intressegrupper använder sig av för att ge stöd och kraft åt sina politiska krav (Ignatieff 2001).

De mänskliga rättigheterna framstår i dag som en egen moralisk kraft gentemot traditionella norm- auktoriteter som kyrkan och staten, vilka mer och mer måste ta hänsyn till de mänskliga rättigheterna för att få en legitimitet i medborgarnas ögon. Tidigare var således ”rättigheterna” underställda religionen/kyrkan för att sedan få en ny förmyndare i form av staten. Nu har det blivit precis tvärtom. Religioner och stater måste rätta sig alltmer efter de mänskliga rättigheterna såsom de kommer till uttryck genom olika deklARATIONER, konventioner, institutioner och en global praxis. Utifrån ett mänskligt rättighetstänkande sker också en stegrad kritisk mobilisering gentemot storföretagens expansion i utvecklingsländer och marknadsliberalernas försvar av den ekonomiska marknadens ”hegemoni”. Här handlar det då om att sätta moraliska gränser för den ekonomiska marknaden genom de mänskliga rättigheterna. Vissa nyttigheter såsom hälsovård och utbildning har nämligen ett allmänmänskligt värde och kan med andra ord inte göras till föremål för ett köpsläende på en ekonomisk marknad. Sammanfattningsvis

har alltså de mänskliga rättigheterna utvecklats till kritiska korrektiv i förhållande till kyrkan, staten och marknaden.

Trots denna globala rättighetsrevolution med allt fler deklARATIONER/konventioner, aktörer och institutioner med mänskliga rättigheter som ledstjärna har däremot utbildningen kring mänskliga rättigheter startat relativt sent och ännu inte fått någon central och given plats inom utbildningsväsendet – vare sig det gäller skolan eller universiteten i ett flertal länder. Det är nämligen först i mitten av 1990-talet som vi kan se ett stegrat intresse för utbildning kring mänskliga rättigheter (även om ämnet figurerat tidigare i en mer begränsad skala inom ämnen som internationell rätt, politiskt filosofi och etik på universiteten). Som talande exempel kan nämnas vidare att utifrån en kartläggning 1996 förekom mänskliga rättighetsfrågor i nationella läroplaner i Albanien, Australien, Brasilien, Kanada, Danmark, Norge, Storbritannien och Ukraina (Tibbitts 2008). Numera kan vi dock se en ökad medvetenhet kring de mänskliga rättigheterna i skolpolitiska sammanhang.

Förklaringar till den mänskliga rättighetsutbildningens sena genombrott

Varför har då utbildningen kring mänskliga rättigheter i skilda former släpat efter i den globala rättighetsrevolutionen? Varför har det exempelvis funnits så få böcker och artiklar om just mänsklig rättighetsutbildning innan 1990? Enligt den kanadensiske filosofen Brian Orend som gjort en grundlig studie kring mänskliga rättigheter som akademiskt ämne är det förhållandevis dåligt representerat på skilda lärosäten – inte minst i USA (Orend 2004). Det förefaller också som om utbildningar kring mänskliga rättigheter faktiskt främst har vuxit fram just under det decennium som av FN proklamerats som ett decennium för mänsklig rättighetsutbildning (om det nu var proklamationen eller andra faktorer som var avgörande för denna framväxt är en annan historia).

Man kan självklart svara att det måste finnas en grogrund i form av mänsklig rättighetsaktivism, debatter, idéutveckling kring mänskliga rättigheter samt institutionella ramverk mer generellt innan konkreta utbildningsåtgärder kan komma igång på allvar. Ett sådant svar uttömmar dock inte det som kan vara en rimlig förklaring på den ovanstående frågan om den mänskliga rättighetsutbildningens relativt sena expansion runt om i världen. Skillnader kan självklart påvisas utifrån olika länders demokratiska traditioner och deras respekt för mänskliga rättigheter i praktisk politik och lagstiftning. I flera auktoritära stater har således officiella referenser till

mänskliga rättigheter varit mer ornamentala än substantiella. I ett land som USA har även medborgerliga rättigheter ("civil rights") varit ett vanligare språkbruk i skolan och i andra centrala samhällssfärer. Ganska sällan har nämligen amerikanska officiella aktörer använt sig av begreppet mänskliga rättigheter, vilket inte minst har visat sig i den högsta domstolens arbete (Roth 2004).

Begreppet mänskliga rättigheter fick också, enligt vissa historiker, ett sent genombrott i den breda samhällspolitiska debatten i exempelvis Europa och Nordamerika. Under 1960-talet i 68-rörelserna runt om i Västvärlden - figurerade visserligen närliggande begrepp som jämlikhet, jämställdhet, frihet och rättvisa men mer sällan var dessa begrepp kopplade på ett explicit sätt till mänskliga rättigheter. Genombrottet för mänskliga rättigheter i samhällsdebatten och i de politiska diskurserna kom framför allt under 1970-talet med framväxten av frivilligorganisationer med mänskliga rättigheter som ledstjärnor såsom Amnesty - och - inte minst genom den amerikanske presidenten Jimmy Carters utrikespolitiska retorik (Moyn 2012). Helsingforsavtalet mellan "Väst"(USA och Västeuropa) och "Öst"(Sovjet och Östeuropa) 1975 med sina tre korgar - den säkerhetspolitiska, den ekonomiska och den människorättsliga innebar vidare en spridning av idématerial kring mänskliga rättigheter bakom järnridån, en spridning som tidigare lyst med sin frånvaro under en stor del av det kalla kriget.

Andra förklaringar till den relativt sena expansionen av en mänsklig rättighetsutbildning i flera länder - både på skol- och universitetsnivå - tar fasta på vanliga föreställningar om de mänskliga rättigheterna och hur dessa har påverkat tankar om rimligheten av en utbildning kring de mänskliga rättigheterna.

En föreställning som varit vanlig är att de mänskliga rättigheterna presenterar en alltför legalistisk, individualistisk och atomistisk syn på etiken där relationen mellan stat och individ särskilt kommer i fokus. Att fokusera sig på ytterst allvarliga etiska problem, vilket många mänskliga rättigheter gör, är också mycket viktigt, men, det uttömmar inte allt det som återfinns inom etiken och värdegrundsarbetet inom skolan. Vad etisk fostran ska syfta till, enligt många etiker och pedagoger, är istället att understödja olika sociala dygder hos eleverna som generositet, tolerans, civil kurage, demokratiskt sinnelag och medmänsklighet. Det handlar med andra ord inte om att främst lära sig abstrakta rättighetsprinciper som sätter individen i högsätet. Att främst betona rättigheter och inte moraliska skyldigheter ger också, enligt kritikerna, en snäv bild av moralen och vad en etisk fostran innebär i praktiken (MacIntyre 1981).

Enligt postmodernistiska kritiker av en etik med universella kulturöverskridande anspråk är det dessutom diskutabelt att påstå att mänskliga rättigheter (som de kommer till uttryck i FN

deklarationen) är universella och objektiva till sin karaktär (Orend 2004). Ofta fyller istället talet om universalitet och objektivitet i den mänskliga rättighetsretoriken maktpolitiska funktioner med syftet att lyfta upp en dominerande grupps etiska perspektiv till det allennarådande.

Enligt en närliggande kritik – den kulturrelativistiska – finns det vidare stora oenigheter mellan olika kulturer och samhällen när det gäller vilka moraliska värderingar som är sanna eller rimliga. Man kan, enligt detta perspektiv, inte fastställa på något objektivt sätt vilka etiska principer eller mänskliga rättigheter som är de mest fundamentala och mest rimliga för alla samhällen och kulturer eftersom oenigheten är så radikal. Detta har varit en vanlig kritik mot FN deklarationen från skilda grupper alltsedan de välkända uttalandena från ”the American Anthropological Association” 1948 i samband med det slutgiltiga färdigställandet av FN förklaringen (Roth 2012). Denna organisation menade att moraliska regler är relativa till olika kulturer och så länge världens kulturer skiljer sig åt i moraliskt tänkande kan man inte förorda en samling universella mänskliga rättigheter för alla människor. Enligt denna kritik ska mänskliga rättighetsprinciper, såsom de definieras i FN-deklarationen, istället tolkas som uttryck för en västerländsk liberal referensram.

Respons på kritiken mot mänskliga rättigheter och en mänsklig rättighetsutbildning

Hur pass rimlig är då ovanstående kritik av idén om universella mänskliga rättigheter? Som svar på den sistnämnda kritiken kan det exempelvis hävdas att alla människor delar grundläggande behov, det vill säga, materiella, sociala, kreativa, sexuella och existentiella – som tillsammans skapar en kulturöverskridande grund för etiken och de mänskliga rättigheterna. Människor runt om i världen har också i mångt och mycket likartade livsvillkor. Människan är i grunden en sårbar varelse som i flera fall lever under begränsade materiella förhållanden. Hon har ständigt och jämt utsatts för hot i form av sjukdomar, naturkatastrofer, marginalisering, exploatering och diskriminering. Tillika har människor stora behov av att koordinera sina handlingar med andra människor för att överleva och uppnå materiell trygghet och fysisk säkerhet. För att kunna åtnjuta drägliga levnadsförhållanden, kultur, social gemenskap, utbildning, vetenskap och ett praktiskt kunnande krävs även kollektiva ansträngningar för att förverkliga de mänskliga rättighetsidealen.

Om vi utgår ifrån FN förklaringen som pedagogiskt grunddokument, så innehåller inte bara denna text ett tal om rättigheter. Moraliska skyldigheter nämns även i artikel 29 där det sägs att människan har moraliska skyldigheter till sin samhälleliga gemenskap, vilken är central för den enskilda människans utveckling. Begrepp som broderskap figurerar också i texten i samma anda som den Franska revolutionens credo frihet, jämlikhet och broderskap. Det nämns också i deklARATIONENS förord att ansvaret för att förverkliga de mänskliga rättigheterna inte bara vilar på stater utan att det också vilar på de enskilda individerna och grupperna i samhället. Man kan då följaktligen inte säga att de mänskliga rättigheterna bara är en angelägenhet för enskilda individer och stater. Vad som även ska tilläggas i sammanhanget är att huvudförfattarna till FN – förklaringen kom från skilda länder med olika kulturella traditioner (Nordamerika, Europa, Mellanöstern, Indien och Kina). Detta gav också en FN- förklaringen en mångkulturell karaktär (Roth 2007).

Mänsklig rättighetsutbildning handlar inte heller bara om att ”lära sig principer” i olika konventioner och deklARATIONER utan det handlar också om att uppnå ett slags praktisk visdom, det vill säga, en förmåga att kunna tillämpa principerna med en lyhördhet för människans konkreta livsomständigheter. Eleanor Roosevelts tankar om att de mänskliga rättigheterna ska läras ut i de små sociala sammanhangen harmonierar väl med denna ståndpunkt. En mänsklig rättighetsutbildning strävar således efter att förstärka elevernas möjligheter att vara kreativa subjekt i skolans vardag och inte bara vara ”objekt” för inläring. En mänsklig rättighetsutbildning syftar med andra ord till att elever ska utveckla en kritisk medvetenhet kring centrala mänskliga rättighetsfrågor och även ges färdigheter att bemästra etiska utmaningar i vardagen.

I utbildningen kan till exempel ingå (beroende på skolnivån) referenser till olika sätt att argumentera för de mänskliga rättigheterna. Det som just var frapperande med FN:s allmänna förklaring var att människor med så skilda religiösa och ideologiska utgångspunkter kunde komma överens om trettio rättighetsartiklar med en så stor spännvidd. Centralt är också att uppmärksamma norm- eller rättighetskonflikter i utbildningen kring mänskliga rättigheter. Vad gör vi när barnens rätt till tanke- och åsiktsfrihet tycks komma i konflikt med föräldrarnas rätt att få bestämma sina barns utbildning (exempelvis genom att placera dem i en religiös friskola)? Hur förhåller sig rätten till yttrandefrihet (och rätten till kritik av olika religiösa inslag) till rätten att inte bli diskriminerad som religiös grupp i samhället? Vissa diskussioner inbegriper också vilka som är de primära rättighetssubjekten. I abortdebatten ställs bland annat

frågan hur rätten att få bestämma om sin egen kropp förhåller sig till fostrets rätt till liv. Att kritiskt reflektera kring sådana komplicerade rättighetskonflikter är centralt för att skapa ett större intentionsdjup i ens rättighetsdiskussioner.

Till de olika rättigheterna korresponderar även centrala dygder och förhållningssätt. Civila och politiska rättigheter kräver att det utvecklas demokratiska förhållningssätt, tolerans och öppenhet samt civil kurage. Sociala/ekonomiska rättigheter kräver å sin sida att människor utvecklar solidaritet, medmänsklighet och sympati till varandra medan de kulturella rättigheterna uppmanar tolerans och respekt för skilda kulturella särdrag. Vad dessa ovanstående dygder kan sägas vila på är en grundläggande respekt för den *inneboende* mänskliga värdigheten och hur denna värdighet bäst kan beaktas i skilda samhällsomständigheter och livsfaser. Det mänskliga rättighetsarbetet består med andra ord av att uppmärksamma människans mångfacetterade behov, kapaciteter och sårbarheter mot bakgrund av ständigt närvarande hotbilder i hennes tillvaro. En mänsklig rättighetsutbildning kan följaktligen sträva efter att få elever att lära sig vad det faktiskt innebär att vara människa och hur respekten för den mänskliga värdigheten kan ta sig uttryck i konkreta vardagssituationer (Adami 2014).

Närvaron av andra utbildningsperspektiv har dessutom bidragit till att mänsklig rättighetsutbildning har haft svårt att hävda sig. Att introducera nya ämnesområden inom skolan kan vara en seg, långsam process om tidigare närliggande ämnen redan har etablerat sig. Under de senaste decennierna har vi sett ett etablerande av utbildningar som fredsfostran, medborgarskapsutbildning, och genuspedagogik. Ytterligare exempel är ideal om kosmopolitiska, mångkulturella, interkulturella och socialt inklusiva utbildningar i många skolor runt om i världen. Vad som är viktigt för en förespråkare av en mänsklig rättighetsutbildning är då att argumentera för att den mänskliga rättighetsutbildningen kan kopplas naturligt till de andra utbildningsperspektiven på ett sätt som inte negligerar deras särarter och existensberättigande (Holland & Martin 2014).

Projektet blir med andra ord att visa att respekten för de mänskliga rättigheterna är en grogrund för fred och global rättvisa, bland annat genom att utgå ifrån rätten till att inte utsättas för våld och diskriminering - samt - den mänskliga rättigheten att få en hygglig levnadsstandard. Medborgarskapsutbildningen fokuserar också främst på en aspekt av den mänskliga rättighetsutbildningen nämligen medborgarnas rättigheter i förhållande till staten/nationen. Men, den mänskliga rättighetsutbildningen berör även andra aspekter och sociala relationer

i samhällslivet som individers relationer till olika lokala grupper, transnationella rörelser och företag.

Den mångkulturella och interkulturella utbildningen fokuserar vidare på väsentliga frågor kring olika minoriteters förhållanden till staten, majoritetsbefolkningarna och till varandra i mångkulturella samhällen. Den mänskliga rättighetsutbildningen syftar med andra ord till att belysa allvarliga moraliska problem som just kan uppstå i mångkulturella samhällsmiljöer. En sådan utbildning försöker också förklara varför diskriminering, intolerans och marginalisering av skilda minoriteter är moraliskt orätt. Diskriminering och marginalisering utifrån ens grupptillhörighet innebär nämligen en kränkning av *den inneboende mänskliga värdigheten*, det vill säga, ”motorn” för de mänskliga rättigheterna. Alltså – en mänsklig rättighetsutbildning kan både ha ett bredare och djupare perspektiv på utbildningen än de föregående utbildningsfilosofierna eftersom den förklarar varför det är så viktigt att involvera sig i de skilda utbildningsperspektiven.

Sammanfattningsvis kan man följaktligen säga att något som eventuellt har försvårat framväxten av mänskliga rättighetsutbildningar mer generellt - både inom skolan och inom universitetsväsendet - har varit olika uppfattningar om rättighetsetikens begränsningar samt eventuella svårigheter att formulera en pedagogik för undervisning om mänskliga rättigheter mot bakgrund av flera befintliga utbildningsperspektiv. Vi har ovan försökt bemöta några av dessa kritiska synpunkter. Nedan ska konturerna till en mänsklig rättighetsutbildning tecknas på ett mer tydligt sätt.

Mänsklig rättighetsutbildning – olika innebörder.

Strävan efter att förverkliga en mänsklig rättighetsutbildning måste självklart inta ett kontextuellt perspektiv – både lokalt och nationellt. Olika länder har nämligen haft skilda mänskliga rättighetsproblem och vissa av problemen har varit särskilt dominerande. Stater som relativt nyligen fått en fungerande rättsstat och genomgått demokratiseringsprocesser fokuserar sig mycket på frågor kring historisk skuld och rättvisa - och -hur medborgarna ska relatera sig till tidigare auktoritära styren. I vissa stater finns det också begränsade möjligheter att utveckla en mänsklig rättighetsutbildning i den allmänna skolan eftersom staten i så liten utsträckning låtit sig påverkas av de mänskliga rättigheterna. I dessa sistnämnda sammanhang blir frivilligorganisationer viktiga som kunskapsförmedlare kring de mänskliga rättigheterna.

Lite rapsodiskt man säga att i de stater som verkligen behöver en mänsklig rättighetsutbildning är en sådan många gånger svår att förverkliga – åtminstone på kortare sikt - medan i de stater där en sådan utbildning är realistisk och ganska lätt att förverkliga har samhället i en relativt stor utsträckning lyckats bemästra många mänskliga rättighetsproblem.

Utbildning kring mänskliga rättigheter är också ett mångtydigt fenomen. Det kan stå för åtminstone fyra olika verksamheter: utbildning i, om, för och med. Dessa verksamheter är även länkade till varandra på skilda sätt.

- 1) Utbildning i (eller utifrån) mänskliga rättigheter: när exempelvis en Amnesty aktivist får ökade kunskaper i vilka mänskliga rättigheter som ska följas i ens arbete som representant för en mänsklig rättighetsorganisation - eller - då en elev och lärare får insikter i vilka de mänskliga rättigheterna är och hur de ska påverka skolans vardag. Mycket av det som faller in under benämningen skolans värdegrundsarbete kan hänföras till denna punkt. Vad det handlar om är att skolan ska engagera sig i en social fostran av eleverna där just mänskliga rättigheter är centrala delar.
- 2) Utbildning om mänskliga rättigheter: när en elev eller student får ökade kunskaper om de mänskliga rättigheternas historiska framväxt och idéutveckling samt ökade kunskaper om brott mot de mänskliga rättigheterna både ur ett historiskt och aktuellt perspektiv.
- 3) Utbildning för mänskliga rättigheter: när skolverksamheten organiseras på ett sådant sätt att det leder fram till en ökad respekt för de mänskliga rättigheterna – till exempel då undervisningsprojekt skapas med ett syfte att befrämja ett gemensamt ansvarstagande, en empati för andra elevers perspektiv än det egna och en solidaritet med de elever som inte har samma förutsättningar som en själv i skolarbetet. Det är viktigt att betona i detta sammanhang att en utbildning för mänskliga rättigheter inte nödvändigtvis behöver ha mänskliga rättigheter i centrum för lärandet även om närliggande normer kan stå i fokus. En respekt för mänskliga rättigheter i skolan kan till exempel ha sin grund i att elever lär sig lyssna på varandra och lär sig samarbeta inom ramen för ett konkret studieprojekt.

- 4) Utbildning med mänskliga rättigheter som riktlinje: när ett visst ämnesområde och problemkomplex studeras just för att de vetter mot viktiga mänskliga rättighetsproblem såsom studierna av kolonialpolitiken och den industriella revolutionen i Europa under 1800-talet samt de politiska revolutionerna under 1800-och 1900-talen.

Man skulle eventuellt kunna fråga sig om inte denna lista behöver kompletteras med en ytterligare punkt nämligen utbildning genom mänskliga rättigheter, det vill säga, det MR-lärande som kommer till stånd då elever erfar att de blir bemötta som fullvärdiga människor med rättigheter (och förpliktelser). Motsatsen skulle då vara att eleverna lär sig om mänskliga rättigheter (och övriga ämnen) på ett sätt som inte tillerkänner dem mänskliga rättigheter - att de exempelvis inte tillskrivs rätten till tanke- eller yttrandefrihet i "lärandeprocesserna". I det sistnämnda fallet betraktas eleverna som osjälvständiga varelser som ska styras och skolas in i bestämda värderingsmönster utan att de själva får några möjligheter att diskutera och ge uttryck för sina egna uppfattningar.

Ovanstående synpunkt om en utbildning genom mänskliga rättigheter kan vara viktig att nämna för att lyfta fram ett underförstått antagande i punkterna 1) till 4) ovan. De mänskliga rättigheterna är universella – de gäller för *alla* oavsett ålder och skolstadium. När en utbildning i, om, för och med mänskliga rättigheter ska organiseras sker detta med utgångspunkt i att både elever och lärare är självständiga subjekt med grundläggande friheter och rättigheter (liksom alla andra människor oavsett sociala roller). Detta medför att lärandet kring mänskliga rättigheter är en ömsesidig process inom vilken både eleven/studenten och läraren är aktiva rättighetssubjekt. Viktigt i sammanhanget är också det självlärande som eleven/studenten engagerar sig i när han eller hon närmar sig ett ämnesområde eller en problemställning utifrån ett mänskligt rättighetsperspektiv. Att själv kunna reflektera utifrån ett mänskligt rättighetsperspektiv kring exempelvis miljö- och diskrimineringsfrågor är en central del i en mänsklig rättighetsutbildning – inte minst i samband med de egna erfarenheterna från det dagliga livet (Waldron & Ruane 2011).

I skolans värdegrundsarbete och etiska fostran är det självklart viktigt att punkterna ovan kombineras på skilda sätt i lämpliga tidssekvenser. Att få elever att följa mänskliga rättighetsnormer innebär således att de ges kunskaper om vilka de mänskliga rättigheterna är, vilken kamp som har förts för dem genom historien och i dagens värld, samt, vilka ämnen och frågekomplex som särskilt aktualiserar mänskliga rättighetsproblem. Inte minst är det viktigt för befrämjandet

av mänskliga rättigheter i skolan att eleverna och skolpersonalen själva utgår ifrån mänskliga rättigheter i sina relationer till varandra. Punkterna 1)-4) har nämligen som naturlig följsats att elever och övriga aktörer i skolans värld ser varandra som rättighetssubjekt som också har moraliska förpliktelser att beakta varandras rättigheter.

Att bli betraktad som en bärare av mänskliga rättigheter med en grundläggande mänsklig värdighet innebär till exempel att lärandet och undervisningen tar sin utgångspunkt i varje människas rätt till tanke-, tros- och yttrandefrihet. Här ingår även rätten till politiskt deltagande i frågor som är gemensamma (Smith 2007). Eleverna är inga objekt som ska bli inpräntade dogmatiska sanningsanspråk och lärarna är inga megafoner vars enda uppgift är att överföra ett dekret ”från ovan”. Mänskliga rättigheter i skolans praktik betyder istället att elever, lärare och övrig skolpersonal möter varandra såsom ansvarskännande rättighetssubjekt i ett fritt meningsutbyte. Om skolan utgår ifrån rättighetsartiklar som artikel 26:2 i UDHR (som uttrycker att ”Utbildningen ska syfta till att utveckla personligheten till fullo...”) och artikel 27:1 (”Var och en har rätt att fritt delta i samhällets kulturella liv...”) kan inte heller ett lärande bara ta sin utgångspunkt i att eleverna ska bli så kallat gångbara aktörer på en framtida arbetsmarknad. Utbildningen syftar till något mycket större nämligen att ge möjligheter för eleverna att få bildning och bli aktiva samhällsmedborgare.

Inom universiteten handlar det inte på samma sätt som i skolan att studenter ska ges en etisk fostran som under punkt 1) ovan. Studenterna ska dock självklart följa etiska regler och förhållningsätt på samma sätt som övriga medborgare och även inspireras av den värdegrund som särskilt har präglat universitetslivet genom åren – kritisk reflektion, sanningssökande och internationalism/globalism. Universiteten ska också sträva efter att skapa kurser med stor samhällsrelevans samt uppmuntra forskning som kan ha ett stort värde för mänskligheten. I de sistnämnda fallen har också de mänskliga rättigheterna en klar relevans – inte minst för att sätta gränser för vad som kan vara en etiskt acceptabel forskning. Inom forskningsetiken har det utvecklats principer om bland annat informerat samtycke och respekt för människans integritet, vilka finner sin grund i ett mänskligt rättighetstänkande (Petersson 1994). Hur ”samhällsnyttigt” ett forskningsprojekt än förefaller vara finns det etiska gränser för vad som kan göras i själva forskningsprocessen.

Om vi återgår mer specifikt till skolan, så kan den mänskliga rättighetsutbildningen bestå av en blandning av de skilda perspektiven ovan, det vill säga, utbildning i, om, för och med. Viktigt i sammanhanget är dessutom vilka praktiska arrangemang som är ändamålsenliga

givet andra ämnen, kunskapsbehov och praktiska förutsättningar i skol- och universitetsmiljön.

Närvaron av de mänskliga rättigheterna i skolan kan också ta sig olika uttrycksformer beroende på vilka sammanhang som vi fokuserar oss på. Mänskliga rättigheter kan få ett utrymme i läroplaner, kursplaner och officiella deklARATIONER i skolan. Men, frågorna kan också ges ett utrymme genom att man skapar ett eget ämne mänskliga rättigheter, vilket kan definieras mer eller mindre vitt. Man kan också tänka sig ”mainstreaming” i form av att mänskliga rättighetsaspekter blir en strimma i varje ämne i skolan. Mänskliga rättigheter kan som sagt även på ett partiellt sätt uppmärksammas när de tas upp inom ramen för ämnen som fredsfostran, hållbarhetstänkande, genusstudier, interkulturellt lärande. Dessa perspektiv utesluter inte nödvändigtvis varandra utan man kan tänka sig en blandning av de olika utbildningsinslagen för att öka kunskaperna och förståelsen kring de mänskliga rättigheterna.

Att medvetandegöra mänskliga rättighetsfrågor i utbildningen innebär således att elever inte bara lär sig den politiska, juridiska och filosofiska debatten kring mänskliga rättigheter. Det handlar också om att illustrera och fördjupa förståelsen kring rättighetsfrågorna genom konkreta livserfarenheter och exempel från skönlitteratur, film, teater, konst och musik. Viktigt är även att studera personer och rörelser som stått upp för de mänskliga rättigheterna på ett särskilt iögonfallande sätt såsom Rosa Parks, Nelson Mandela, Mahatma Gandhi och medborgarrättsrörelser. Användandet av narrativa framställningar, biografier och rollspel kan här visa sig vara lämpliga undervisningsmetoder. Studiebesök på museum med mänskliga rättigheter i fokus är också viktigt i sammanhanget. Ett illustrativt exempel i sammanhanget är *de la Museo Memoria y los Derechos Humanos* i Santiago som öppnade år 2010, ett museum som särskilt fokuserar sig på brotten mot de mänskliga rättigheterna under det auktoritära styret i Chile och kampen för de mänskliga rättigheterna hos civilbefolkningen.

Att uppmärksamma historien kring särskilda platser och händelser är dessutom viktigt eftersom det ger inkörsportar till de längre skeendena i en politisk kamp. Särskilda händelser kan också ha en djup symbolisk innebörd. Talande exempel i sammanhanget är Martin Luther Kings tal i Washington DC den 28 augusti 1963 (”I Have a Dream”) som också inbegriper retorikstudier. Andra illustrativa exempel under senare tid är Gezi park protesterna i Istanbul 2013 som riktade sig mot förstörandet av en park nära Taksim torget. Det sistnämnda exemplet är intressant genom att de politiska aktivisterna mobiliserade sig genom nya sociala media såsom Twitter.

I en mänsklig rättighetsutbildning är det vidare angeläget att uppmärksamma vardagshjältarnas insatser och inte bara de hjältar som verkat i mer storpolitiska sammanhang såsom Gandhi, King och Mandela. Ett illustrativt exempel från Sverige är undersköterskan Sara Wägnert som på 1990-talet protesterade mot missförhållandena på ett äldreboende i en förstad till Stockholm. Hennes aktioner ledde sedermera fram till *Lex Sarah* – en ny lag som instiftades för att motverka vanvården av de äldre. Att genom konkreta handlingar på en arbetsplats eller i ett klassrum utgå ifrån mänskliga rättigheter i bemötandet av varandra (via till exempel motverkandet av kränkningar, mobbing och diskriminering) är också en av de viktigaste grunderna för att förankra de mänskliga rättigheterna i skilda sociala miljöer.

Förståelsen av ovanstående personer och rörelsers kamp mot mänskliga rättighetsbrott inbegriper vidare kunskaper om de mekanismer eller metoder som olika aktörer använt för att marginalisera, diskriminera och underordna skilda kategorier av människor genom historien. Dessa mekanismer och metoder har varit allt ifrån lagstiftning till massmedial påverkan och sedvänjor. I fokus för en mänsklig rättighetsutbildning står de aktörer som har försvårat ett brett förverkligande av de mänskliga rättigheterna – exempelvis etniska grupper med rasistiska strategier och intoleranta religiösa rörelser.

För en pedagog är det självklart viktigt att vara medveten om hur vissa ämnen i skolan kan användas för att ge skeva och diskriminerande framställningar av olika gruppers levnadsförhållanden och historia. Historia ämnet blir således särskilt relevant för en mänsklig rättighetsutbildning genom att historiska studier ofta formar en nationell identitet och kan användas för att marginalisera olika minoriteter och förtryckta grupper (Ajagan 2000).

Ytterligare frågor

De mänskliga rättigheterna som ämnesområde i skolan och universiteten uppfyller två huvudkriterier för att vara ett eget ämne inom undervisning och forskning. Ämnets studieobjekt uppfyller kravet på *teoretisk signifikans* – något som ämnet delar med till exempel ideologi-, livsåskådnings- och religionsstudier. Det finns med andra ord intressanta vetenskapliga frågor att ställa om begrepp, tolkningar och argumentationer kring mänskliga rättigheter på varierande abstraktionsnivåer. Ämnets studieobjekt har också en *kausal signifikans* genom att föreställningar om mänskliga rättigheter ofta kan spela en betydelsefull roll i praktisk politik. Detta är även något som ämnet delar med ideologier, livsåskådnings- och religiösa trossystem.

Det handlar också om temastudier som är relevanta för en rad olika ämnen i skolan och på universiteten – analogt med ”urbana studier” och ”migrationsstudier”. Liksom alla tvär – eller mångvetenskapliga studier möter här mänskliga rättighetsstudierna ofta en skepsis från representanter för mer traditionella ämnen. Förespråkarna för de mänskliga rättighetsstudierna måste således argumentera för studieobjektets teoretiska och kausala betydelse, vilket är själva inträdesbiljetten till skolans och universitetets värld.

De mänskliga rättigheterna är dock inte en väl avgränsad samling entydiga principer som ska läras ut från katedern och implementeras på ett mer eller mindre mekaniskt sätt. De står snarare tillsammans för en normativ föreställningsram och en global praxis som ständigt och jämt kan bli föremål för ett kritisk skärskådande i teori och praktik. De mänskliga rättigheterna i deklamationer och konventioner har nämligen blivit föremål för nya tolkningar, revideringar och tillägg genom historien. (De få mänskliga rättighetsprinciper som är mer eller mindre entydiga och absoluta är som sagt principer som rätten att inte torteras.) Detta ställer också särskilda krav på pedagogiken och didaktiken inom området. Viktigt i sammanhanget är således en historisk medvetenhet och en lyhördhet inför de konkreta kontexterna.

Om mer traditionella pedagogiska metoder används för att ”lära ut” de mänskliga rättigheterna (såsom presentation och förklaring av de mest kända rättighetstexterna) så kan man lätt få intrycket av att ämnet är ganska så formalistiskt till sin karaktär, ungefär på samma sätt som när elever blir upplysta om vilka tio Guds bud är i Bibeln. Att en elev får reda på vilka artiklar som ingår i FN:s allmänna förklaring och även får en inblick i deras historia är bara de första stegen i undervisningen kring de mänskliga rättigheterna. Att visa på hur dessa principer blivit tolkade och praktiserade av olika aktörer i skilda sociala sammanhang är ytterligare viktiga steg på vägen i lärandet kring de mänskliga rättigheterna. Intressanta studier har exempelvis bedrivits kring hur barn lär sig förstå och praktisera mänskliga rättighetsprinciper med utgångspunkt i Konventionen om barnens rättigheter just för att få ett större inflytande i sin vardag (Qvarsell 2007 och Abdi & Shultz 2008).

Att kunna förstå att de moraliska mänskliga rättigheterna – trots sina universella och tidlösa anspråk – mycket handlar om ”ett här och nu” inom vilket de ska praktiseras är också en av de största pedagogiska utmaningarna.

Noter

1. Detta är en kraftigt omarbetad och utökad version av en uppsats "Educación en Derechos Humanos: Posibilidades y Desafíos" som tidigare blivit publicerad i den chilenska universitetstidskriften *Paideia* 52 (2013). Tack för värdefulla synpunkter från en extern anonym läsare. Författaren till artikeln är professor i mänskliga rättigheter vid Institutet för Turkietstudier vid Stockholms universitet och har tidigare arbetat som professor i pedagogik vid samma universitet. Hans senaste publicerade bok är "Är religion en mänsklig rättighet?" (Stockholm: Norstedts förlag 2012).

Referenser

- Abdi, Ali & Shultz, Lynette red. (2008): *Educating for Human Rights and Global Citizenship*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Adami, Rebecca (2014): *Human Rights Learning: the Significance of Narratives, Relationality and Uniqueness*. Stockholm: Stockholm University Press.
- Ajagán-Lester, Luis (2000): "De andra": *afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768-1965)*. Stockholm: HLS förlag.
- Fritzsche, K.Peter (2007): What do human rights mean for citizenship education? *Journal of Social Science Education* 6(2), 40-49.
- Glendon, Mary Anne (2001): *A World Made New: Eleanor Roosevelt and the Universal Declaration of Human Rights*. New York: Random House.
- Harpham, Geoffrey (2012): Human rights in the humanities. *The Chronicle of Higher Education*, July 23.
- Holland, Tracey & J. Paul Martin (2014): *Human Rights Education and Peacebuilding*. London: Routledge.
- Ignatieff, Michael (2001): *Human Rights as Politics and Idolatry*. Princeton: Princeton University Press.
- Lee, Sharon.E. (2013): Education as a human right in the 21st century. *Democracy and Education* 21(1), 1-9.
- MacIntyre, Alastair (1981): *After Virtue*. London: Duckworth.
- Morsink, Johannes (1999): *Universal Declaration of Human Rights: Origins, Drafting and Intent*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Morsink, Johannes (2009): *Inherent Human Rights*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Moyn, Samuel (2012): *The Last Utopia: Human Rights in History*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Orend, Brian (2004): Human rights education: Form, content & controversy. *Encounters on Education*, 5, 61-80.
- Qvarsell, Birgitta (2007): Children's rights and perspective as global educational challenges. *Paideia* Nr 42, sid.23-38.
- Petersson, Bo. (1994): *Forskning och etiska koder*. Nora: Nya Doxa
- Rohidekar, S.R. (2000): "U.N.decade for human rights education. I Hemlata Talesra , Nalini Pancholy, Mai Lai Nagda, red. *Human Rights Education – A Global Perspective*, 3-8. New Delhi: Regency Publications.
- Roth, Hans Ingvar (2004): *Särbehandlingens dimensioner*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Roth, Hans Ingvar (2007): *Vad är mänskliga rättigheter?* Stockholm: Natur och kultur.
- Roth, Hans Ingvar (2012): *Är religion en mänsklig rättighet?* Stockholm: Norstedts förlag.
- Sen, Amartya (2012): The global reach of human rights. *Journal of Applied Philosophy* 29(2), 91-100.
- Smith, Anne B. (2007): Children and Young People's Participation Rights in Education. *International Journal of Children's Rights*, 15, 147-164.
- Tibbits, Fiona (2008): Human Rights Education. I *Encyclopedia of Peace Education*. New York: Teacher's College, Columbia University.
- Waldron, Fionnuala & Ruane, Brian(2011): *Human Rights Education: Reflections on Theory and Practice*. Dublin: Liffey Pr.