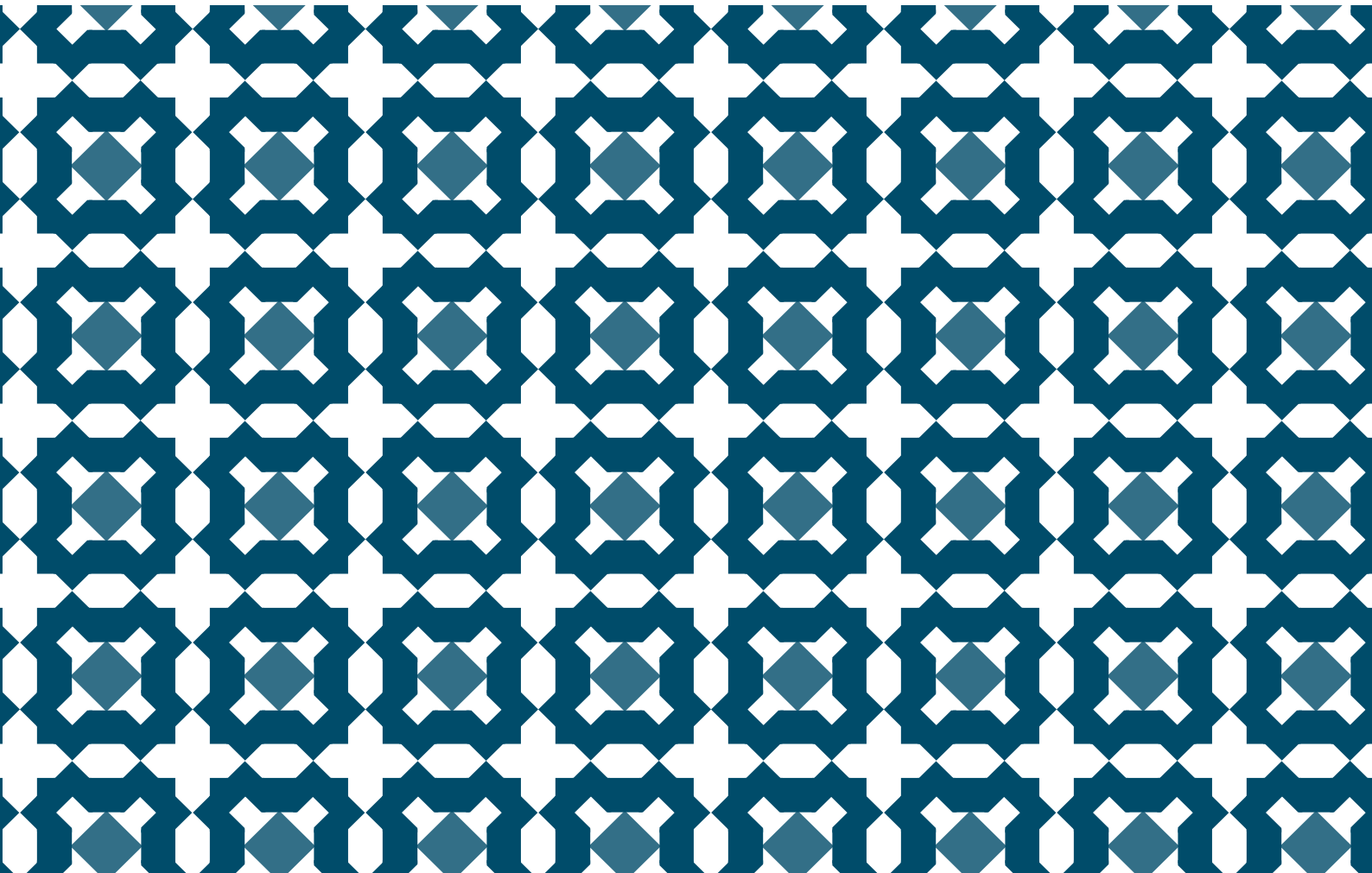


*Ungas rätt till samtal*  
*en antologi om människorättsfostran*

red. Charlotta Hilli & Camilla Kronqvist



UNGAS RÄTT TILL SAMTAL  
EN ANTOLOGI OM MÄNNISKORÄTTSFOSTRAN

Ungas rätt till samtal  
En antologi om människorättsfostran

Charlotta Hilli och Camilla Kronqvist (red.)

Arbetet med antologin har fått finansiellt understöd av  
[Svenska Kulturfonden](#).

ISBN 978-952-12-3519-1

©Författarna 2017

Layout: Marika Granlund och Camilla Kronqvist

Antologin är utgiven av Åbo Akademi, Åbo, Finland

<https://manniskorattsfostran.wordpress.com/>

## Innehåll

- 1 Inledning till antologin  
Camilla Kronqvist & Charlotta Hilli
- 7 Om språkets makt och hatiskt prat  
Elina Pirjatanniemi
- 23 Mänskliga rättigheter i den nya läroplansgrunden för den grundläggande utbildningen – skolans och individens ansvar  
Katarina Frostell
- 41 Mänskliga rättigheter i skolan – något att ha kunskap om eller leva i?  
Rita Nordström-Lytz
- 55 Barnets rättigheter möter småbarnspedagogiken  
Marina Lundkvist
- 75 Barnets rätt att bli hörd inom skolan  
Maija Mustaniemi-Laakso
- 97 Normkritiska perspektiv på kön och ras/etnicitet i en skolkontext  
Salla Tuori
- 118 Medborgarorganisationer som (globala) människorättsfostrare  
Heidi Henriksson
- 143 Samtal som riskerar att inte bli av inom yrkesutbildning  
Birgit Schaffar
- 163 Sju tolkningsnivåer av dialogism som didaktisk erfarenhet  
Charlotta Hilli & Hannah Kaihovirta
- 179 Etisk expertis eller moralisk vishet? Att undervisa moralfilosofi  
Camilla Kronqvist

# Inledning till antologin

Camilla Kronqvist & Charlotta Hilli, Åbo Akademi

Antologin fick sin början hösten 2014 när rättsvetare vid Åbo Akademis Institut för mänskliga rättigheter initierade ett tvärvetenskapligt samarbete kring människorättsfostran. Det fanns då, och finns fortfarande, en viss oro över huruvida mänskliga rättigheter beaktas i den finländska undervisningen och om det finns kunskap att undervisa om dem.

Undersökningar i skolor och analyser av läroplaner tyder på att mänskliga rättigheter lätt blir objektiva fakta som ska läras utan att beakta de moraliska, juridiska eller pedagogiska dimensioner som framträder när rättigheter, skyldigheter och respekt för människor diskuteras.

Vi hade och har frågor gällande hur människorättsfostran kan te sig i pedagogiska sammanhang. Flera av författarna är lärarutbildare och ser det som en viktig uppgift att belysa denna fråga tillsammans med lärarstuderande oavsett studieinriktning. Det säger sig självt att området är komplext. Utöver ämnesmässiga kunskaper krävs också metodmässiga överväganden för att elever och studerande ska få en djupare inblick i fältet.

Det som följde var flera seminarier där rättsvetare, pedagoger, filosofer, sociologer och genusvetare möttes för att dryfta dessa frågor. Vi insåg snart att den kunskap vi tillsammans hade kunde samlas i någon form av skrift. Under åren 2016-2017 inledde vi arbetet med föreliggande texter. Vi har strävat efter att finna arbetsformer där texterna i så hög grad som möjligt har redigerats gemensamt av författarna. Resultatet av samarbetet ser du framför dig på skärmen; antologin *Ungas rätt till samtal – en antologi om människorättsfostran*. För att öka tillgängligheten valde vi två digitala format, en pdf-fil och en blogg. Vi vill att lärare, lärarstuderande och alla andra intresserade ska få ta del av de frågor vi brottats med.

Vi har fört många samtal om vad som kan innefattas i begreppet människorättsfostran. Ett uttalat syfte med antologin är att lyfta fram komplexiteten i begreppet genom att erbjuda flera perspektiv på det. I de flesta texter använder författarna "case" eller exempel för att utifrån praktiska företeelser konkretisera begreppet.

I det följande ger vi en första inblick i de tre begrepp som ingår i människorättsfostran och som förenar våra vetenskapsområden, nämligen människa, rätt och fostran. Vi vill i antologin genomgående uppmärksamma hur de här begreppen ges olika betydelser då vi närmar oss dem från ett juridiskt, pedagogiskt, sociologiskt eller ett etiskt-filosofiskt perspektiv. Vi frågar hur vårt begrepp om "människan" relaterar till begreppen "rättigheter" och "fostran"? Vilken bild av människan framträder om vi sätter rättigheterna, ur ett juridiskt perspektiv, i förgrunden? Vilken bild kan

Copyright 2017 Författarna.

Kronqvist, C. & Hilli, C. (2017). Inledning till antologin. I C. Hilli & C. Kronqvist (Red.) *Ungas rätt till samtal. En antologi om människorättsfostran*. Åbo: Åbo Akademi.

vi framteckna om det snarare är olika pedagogiska idéer om fostran som lyfts fram? Hur relaterar frågor om både rättigheter och fostran till frågor om vad moral är?

En viktig utgångspunkt är att vår förståelse av moral kommer att skifta i de fall vi sätter rättigheter i centrum och i de fall vi betonar fostrande möten mellan människor som båda kan lära av. Därför är det viktigt att uppehålla sig vid de betydelser som i olika sammanhang ges åt begreppen "människa", "rättighet" och "fostran". Olika bilder av vad det är att vara människa genomsyrar olika förståelser av "människorättsfostran". Enbart genom att undersöka de här bilderna kan vi se vad de uppmärksammar och vad de döljer.

## Människa, rätt och fostran

"Du intresserar mig inte."

"Det är inte din person som intresserar mig, utan det är du."

Smaka på de två meningarna en stund. Tänk dig situationer där du eller någon annan kunde säga dem. Spelar det någon roll här vad du säger? "Du" eller "din person"?

Exemplet kommer från filosofen Simone Weils essä "Personen och det heliga". För Weil är skillnaden mellan "du" och "din person" oändlig. Orden "Du intresserar mig inte", skriver hon, är ord "som en människa inte kan säga till en annan utan att vara kärlekslös och kränka rättfärdighetskravet" (Weil, 1994, s. 11). Orden "Det är inte din person som intresserar mig, utan det är du", däremot, "kan yttras i ett förtroligt samtal mellan två nära vänner utan att såra det finaste i vänskapen" (Weil, 1994, s. 11).

För en läsare av idag kan kontrasten mellan "du" och "din person", eller mellan "du som människa" och "du som person" kännas märklig och ovan. Är inte orden person och människa nästan synonyma? De kan åtminstone många gånger användas om vartannat utan att betydelsen nämnvärt varierar. Samtidigt är det inte svårt att se att den kontrast Weil gör är angelägen. När jag tröstar en förtvivlad vän, eller en nedslagen partner, är det inte min väns eller partners person, eller personlighet, som står i förgrunden. Det är inte deras egenskaper, tankar, särdrag jag berörs av. Inte heller är det den andra som en bärare av rättigheter, intressen, eller viljor som berör mig. Det är just den andra människan, som just då behöver mig, som jag står inför. Möten som dessa bidrar till den vördnad vi kan känna inför andra människor. De skänker liv åt erfarenheten av att vi inte kan förbryta oss mot den andra, lämna henne ensam i sin sorg och förtvivlan eller strö salt i såren utan att förgripa oss mot henne.

Simone Weil skyggar inte för att tala om det okränkbara i en annan människa som det heliga i henne. Därför var hon också skeptisk till arbetet med deklARATIONEN om mänskliga rättigheter som antogs av FN 1948, fem år efter hennes död. Betoningen på människors rättigheter, liksom på deras personlighet, innefattade, enligt henne ett alltför snävt etiskt perspektiv på de anspråk våra relationer till andra gör på oss. Framför allt bortsåg den från att tal om rättigheter bara har kraft när en annan

människa erkänner sina skyldigheter mot den andra. Därför skissade Weil istället på en [alternativ deklARATION om människans skyldigheter](#) (se också Weil, 1992).

Weils diskussion pekar på viktiga spänningar i hur vi förstår rättigheter och skyldigheter, samt det mänskliga och personliga. Här vill vi till att börja med stanna upp vid att det finns olika sätt att förstå det okränkbara i en människa. Handlar det här om att människan, i egenskap av de intressen hon har som person, har rättigheter som inte får kränkas? Utgör med andra ord rättigheter en moralisk grund för att inte kränka andra? Eller går det som är okränkbart i en annan människa djupare än så, även om vi inte kan definiera vad detta okränkbara består i? Är det till och med så att tanken på något odefinierbart men ändå okränkbart är grunden för att tänka kring vad det är att vara människa?

Liknande spänningar uppstår då vi tänker på rättigheter ur ett juridiskt, samhällsligt perspektiv och då vi betraktar dem i ljuset av nära mänskliga relationer. Betoningen på att iakttä individens rättigheter har en annan betydelse när vi talar om relationen mellan statliga myndigheter och individer och när jag möter dig som en medmänniska. I ljuset av det här är det också viktigt att notera att läraren i relation till sina elever har en dubbel roll. Dels är läraren, som representant för skolväsendet, en offentlig maktutövare. Dels möter läraren eleverna som en medmänniska.

Den här poängen kan också belysas av det som kallas lärarens dubbla uppdrag. Läraren är dels satt att utveckla och främja kunskaper och färdigheter hos eleven, men har också ett fostrande uppdrag. Medan kunskapsuppdraget begränsar sig till undervisningssituationen, har fostran som begrepp inom pedagogiken betraktas som en mer öppen process, med klara existentiella grundtoner. Det handlar om inget mindre än människans tillblivelse som människa. Att vara människa, i den här vida bemärkelsen, är inget som vi är utan något som vi blir, i dialog med andra.

I ljuset av den här förståelsen av vad det är att vara människa, kan det mänskliga i mänskliga rättigheter ses som ett både snävare och bredare begrepp om vad det är att vara människa. Det är snävare i den mening att rättigheterna tillskrivs alla människor, oberoende av var de befinner sig i sin tillblivelse som människor. Just därför är det också ett mycket bredare begrepp om vad som kan ingå i det mänskliga. Det tillåter en stor variation och oenighet om vad som är acceptabla inlägg i t.ex. en samhällelig debatt.

Idén om mänskliga rättigheter har kritiserats för att trots sina universella anspråk vara blind för väsentliga skillnader mellan människor och för att nedtona speciellt svagare och minoritetsgruppers intressen. I synnerhet har mänskliga rättigheter setts som ett otillräckligt verktyg för att möta strukturellt förtryck av marginaliserade grupper och globala orättvisor. Den har också kritiserats för att vara självblind, för att inte se sin egen eurocentriska och koloniala historia, och de intressen som ligger bakom politiska ställningstaganden för mänskliga rättigheter. Den här kritiken är viktig, speciellt för att den hjälper en att placera in diskussioner om mänskliga rättigheter i ett socialt och ekonomiskt sammanhang.

Alltför svepande beskrivningar av ett begrepps idéhistoria tenderar ändå att dölja väsentliga oenigheter i samma begrepps historia. Weils kritik av rättighets-



begreppet är också en del av det europeiska tankearvet, även om hennes deklARATION om mänskliga skyldigheter hamnat i skymundan av förklaringen om de mänskliga rättigheterna. Filosofiskt sett är det svårt att ens i den västerländska diskussionen etablera en samstämmighet om vad som ska ses som de mest centrala begreppen för att förstå moral.

Det finns både filosofiska och moraliska invändningar mot att göra rättigheter till det centrala verktyget för att åstadkomma social förändring. En viss styvhet uppstår dessutom när moraliska värden institutionaliseras. Politiskt sett har ändå arbetet för mänskliga rättigheter skördat stora framgångar. Inte minst har det gett verktyg att kritisera maktavares brott mot mänskliga rättigheter. I de här avseendena är mänskliga rättigheter självklart något vi måste värna om.

Vi kan ändå aldrig sätta all vår tilltro till ett juridiskt dokument. Juridiken förväntas ofta vara svartvit och ge entydiga svar. Men som Elina Pirjatanniemi konstaterade under ett av våra möten: "Rätten utgår från att det mesta är grått."

Förhoppningen med antologins texter är att de ska kunna bredda och fördjupa perspektiven på de frågeställningar som kan ingå under rubriken människorättsfostran. En ytterligare förhoppning är att texterna ska inspirera till att föra vidare samtal om vad det innebär att arbeta med, och med utgångspunkt i, mänskliga rättigheter i olika undervisningsmiljöer. En genomgående tråd i antologins bidrag är nämligen tron på hur viktigt det är att engagera unga och äldre i samtal för att fostra en förståelse, eller olika förståelser, för människorätsfrågor.

## Översikt av texterna

Elina Pirjatanniemi inleder antologin med en artikel om [yttrandefriheten och dess gränser](#). Hon utgår från en förståelse av språk som samtliga bidrag i antologin kan samlas kring. Ord är inte enbart beskrivningar. De är handlingar som bidrar till att gestalta vår förståelse av oss själva, andra och vår omvärld. Det här är inte minst en väsentlig aspekt av rättsligt språk, där rättigheter och skyldigheter slås fast. Pirjatanniemi tar mer specifikt upp frågan om hatprat och vilka lagliga grunder som kan finnas för att begränsa yttrandefriheten, en av våra mest diskuterade mänskliga rättigheter. Hon pekar också på det rättsliga språkets gränser. Vi kan inte enbart förlita oss på lagen om vi vill bli bättre på att föra goda samtal med varandra.

Katarina Frostell fortsätter på den här tråden i sin diskussion av [mänskliga rättigheter i den nya läroplansgrunden](#). Hon påpekar att mänskliga rättigheter i skolans styrdokument dels diskuteras ur ett juridiskt perspektiv och dels ur ett etiskt perspektiv. Med andra ord lyfter frågor om mänskliga rättigheter i skolan upp såväl frågor om rättslig reglering som frågor om individens personliga ansvar. Hon poängterar att det juridiska regelverket inte ger uttömmande svar på hur man ska agera i det konkreta skolarbetet. Fall som exempelvis berör mobbning nämns väldigt kort i lagtexter, och kräver lyhördhet inför situationen och ett långsiktigt preventivt arbete.

Rita Nordström-Lytz fördjupar frågan om hur [det juridiska och det etiska perspektivet](#) kommer in i människorättsfostran från ett pedagogiskt perspektiv. Hon lyfter fram att människorättsfostran, om det ska vara en form av fostran, inte enbart

kan handla om att ge elever kunskaper om en katalog av rättigheter. Att lära sig att respektera andras rättigheter måste gå hand i hand med insikten om att vi som människor också har skyldigheter mot varandra och ett ansvar för varandra. Den här insikten kan bara nås genom att vi lever med varandra som medmänniskor. För att förverkliga mänskliga rättigheter i skolans praxisvärld behövs därmed lyhördhet, lyssnande och samtal.

Maija Mustaniemi-Laakso och Marina Lundkvist fortsätter med att utveckla de här frågorna om rättigheter och samtal med ett specifikt fokus på vad det innebär att lyfta fram barnets rätt att bli hörd och barnets bästa i skola och dagvård. Mustaniemi-Laakso tar sin utgångspunkt i [barnets rätt att bli hörd i skolvärlden](#). Hon diskuterar hur synen på barn förändrats inom olika juridiska diskurser och frågar hur barnets rätt till deltagande förhåller sig till behovet att skydda barnet. Hon reflekterar även kring vad meningsfullt deltagande innebär och hur det kan förverkligas i ljuset av olika handlingssätt och maktförhållanden i skolan.

Lundkvist vänder sig till en [småbarnspedagogisk kontext](#). Hon pekar på att det skett en begreppsförändring då pedagogiken rört sig från att tala om småbarnsfostern till att diskutera småbarnspedagogik. Hon frågar hur man ska förstå barnets rätt till en småbarnspedagogisk verksamhet i vilken barnets bästa alltid ställs i främsta rummet. I texten synliggör Lundkvist barnets rättigheter i relation till barnets behov och anknyter också till diskussionen om det är någon skillnad mellan barnperspektiv och barnets perspektiv.

En genomgående tanke i de här texterna är att även om juridiska och etiska perspektiv samverkar i frågor om människorättsfostran, så kan det etiska perspektivet inte reduceras till det juridiska. En lärare som är intresserad av vad människorättsfostran innebär i skolvardagen och på daghemmet kan inte enbart förlita sig på lagstiftning för att förstå de etiska frågeställningar som präglar relationen till och mellan elever och barn. Pedagogisk forskning har här en viktig roll för att fördjupa förståelsen för lärarens medmänskliga uppdrag.

Salla Tuoris och Heidi Henrikssons texter lyfter upp hur normkritiska och postkoloniala perspektiv ytterligare komplicerar bilden. Att vädja till alla människors lika värde förklarar inte varför inte alla elever syns och hörs på samma sätt i skolan. Tuori diskuterar hur betoningar på det allmänmänskliga, och speciellt [förväntningar på den normala elevens kön och hudfärg](#), gör vissa liv som inte passar in i normen osynliga. Hon diskuterar hur läraren kan ska förhålla sig till frågor om köns mångfald och mångkultur för att inte låta outtalade normer begränsa alla elevers handlingsutrymme.

Henriksson placerar in [skolan i ett globalt perspektiv](#). Hon diskuterar de undervisningsmaterial medborgarorganisationer använder för att motarbeta orättvisor i världen som uppstått till följd av globaliseringen. Medborgarorganisationerna har en viktig roll i att utveckla människorättsfostran, men Henriksson påpekar att organisationerna inte utgör en enhetlig grupp. De drivs av olika intressen som även formar deras framställning av vad människorättsfostran ska handla om. Handlar människorättsfostran t.ex. i första hand om att föra fram behovet av humanitär hjälp

eller utvecklingssamarbete, eller borde man också föra en kritisk diskussion om de ekonomiska och sociala strukturer och den politik som bidrar till orättvisor och fattigdom?

Birgit Schaffar för likaså en diskussion om hur ekonomiska och politiska omständigheter inverkar på den roll [mänskliga rättigheter ges i utbildningen på andra och tredje stadiet](#). Hennes specifika fokus berör yrkeslärarutbildningen som i högre grad än den allmänbildande utbildningen anses betjäna arbets- och näringslivet. Hon diskuterar vilken betydelse det här har för hur mänskliga rättigheter blir synliga, och ibland osynliga, i yrkesutbildningens styrdokument. Hon belyser problematiken med hjälp av exempel ur yrkeslärarens vardag. Yrkesskicklighet och -stolthet ges en viktig roll i människorättsdokument och i yrkesutbildningens styrdokument. Trots det medför pågående reformer att vissa samtal om det meningsfulla i att kunna ett yrke riskerar att inte bli av.

Med utgångspunkt i Michail Bachtins dialogism diskuterar Charlotta Hilli och Hannah Kaihovirta vad det kan innebära att omsätta pedagogiska teorier om vikten av [dialog och samtal i praktiken](#). Deras diskussion visar hur utmanande det kan vara att som lärare engagera studerande i dialog, och vilka krav den ställer på båda parter. Återigen uppmärksammar de lockelsen i att tänka på dialog som något som det räcker att ha schematisk kunskap om, istället för att ge sig i kast med dialogen som ett mellanmänskligt handlande. I dialogen visar sig förhoppningen om att finna statistiska undervisningsformer och -metoder vara falsk.

I det avslutande bidraget vidgar Camilla Kronqvist diskussionen om människorättsfostran till att beröra moralisk fostran mer allmänt och [undervisningen i etik eller moralfilosofi](#) mer specifikt. Hon diskuterar, bl.a. med utgångspunkt i Elizabeths Anscombe och Iris Murdochs filosofi, hur vår förståelse av vad moral är återspeglas i vad vi ser som centrala etiska begrepp. Hon tillbakavisar idén att moraliska teorier främst är något att ha kunskap om, och därmed något som man kan bli expert på. Istället föreslår hon att studiet av moral kan kräva att man omformas som människa, och finner nya sätt att tala om det som är angeläget i mänskligt liv. Mänskliga rättigheter ges också en annorlunda belysning i diskussionen. Istället för att tänka att mänskliga rättigheter formulerar en yttersta lag för mänsklig moral, ses de som en politisk-samhällelig förutsättning för att kunna dela ett liv som präglas av en mångfald röster.

## Referenser

Weil, S. (1992). *Att slå rot*. Skellefteå: Artos & Norma.

Weil, S. (1994). *Personen och det heliga*. Skellefteå: Artos bokförlag.

# Om språkets makt och hatiskt prat

Elina Pirjatanniemi, Åbo Akademi

Elina Pirjatanniemi är professor i statsrätt och folkrätt vid Åbo Akademi. Hon är också föreståndare för Institutet för mänskliga rättigheter vid Åbo Akademi. Artikeln [Om språkets makt och hatiskt prat](#) koncentrerar sig på yttrandefriheten och dess gränser. Särskild uppmärksamhet kommer att fästas vid hatiska uttryck och hatprat. Artikeln börjar med en kort introduktion av yttrandefriheten och dess stora betydelse i demokratiska rättssamhällen. Därefter diskuteras de grunder enligt vilka man kan begränsa yttrandefriheten och hur man kan motivera att vissa typer av uttryck inte alls åtnjuter yttrandefrihetens skydd. Artikeln avslutas med reflektioner om det goda samtalet och om rättens gränser när det gäller att fostra människor till ansvarsfulla debattörer.

# Om språkets makt och hatiskt prat

Elina Pirjatanniemi, Åbo Akademi

Människan har ett behov att kommunicera med andra. Vi vill berätta vad vi tycker, tänker och upplever samt hur vi förhåller oss till vår omgivning. En del av kommunikationen är diskret, rentav intuitiv, såsom sättet hur vi spänner ögonen i den som talat för länge på ett möte. Den medvetna kommunikationen kan ske på olika sätt, men oftast förlitar vi oss på orden. Vi formulerar önskemål, befallningar och vädjanden, vi ropar ut vår glädje, sorg och förtvivlan. Orden viskas fram i de mest privata av stunder och med orden formar vi även samhällets gemensamma riktlinjer.

Den här artikeln koncentrerar sig på de ord och uttryck som vi använder inom ramen för den offentliga sfären. Den mer specifika avsikten är att analysera hur vi borde förhålla oss till hatiskt prat eller hatprat. För att kunna dryfta denna fråga bör vi först skapa oss en uppfattning om hurdana rättsliga regler det finns gällande vårt språkbruk. Artikeln börjar därför med en allmän introduktion till yttrandefriheten och dess begränsningar. Därefter fördjupar vi oss i frågan om hatiskt prat. Artikeln undersöker dess förhållande till yttrandefriheten och belyser svårigheterna med att definiera hatiskt prat. Därutöver diskuteras de rättsliga konsekvenserna av hatprat. Till sist presenteras avslutande synpunkter kring juridikens pedagogiska roll. Kan rättsnormer stödja oss när vi försöker lära oss hur vi kan föra ett kritiskt samtal utan att kränka en annan människa?

Artikeln utgångspunkt är att all språkanvändning kan aktualisera frågor om makt och maktutövning. Man kan dock med fog hävda att denna egenskap är särdeles framträdande i det rättsliga språket. Rättsliga texter formulerar påbud och förbud, skapar befogenheter och rättsligt relevanta tillstånd. Eftersom man då utövar samhällelig makt, är det viktigt att förhålla sig kritiskt till de rättsliga texterna. Det som är rättsligt godtagbart kan nämligen vara problematiskt ur något annat perspektiv.

Artikeln har därmed två olika syften. För det första ämnar den analysera hur rätten identifierar, kategoriserar och definierar godtagbart språkbruk. För det andra illustrerar den hur dylikt maktspråk fungerar och hur det skiljer sig från vanlig, icke-juridisk, kommunikation. Avsikten med det sistnämnda är att erbjuda läsaren verktyg för att självständigt reflektera över rättsnormernas möjligheter och begränsningar.

## 1. "Jag håller inte med om vad du säger...

... men jag är beredd att gå i döden för din rätt att säga det." Frasen i fråga hör till ett av de mest kända försvarerna av yttrandefriheten. Citatet tillskrivs vanligen Voltaire, men i verkligheten har de odödliga orden skrivits ner år 1906 av den kvinnliga historikern Evelyn Beatrice Hall. Hon beskrev visserligen med dessa ord uttryckligen Voltaire's

Copyright 2017 Författaren.

Pirjatanniemi, E. (2017). Om språkets makt och hatiskt prat. I C. Hilli & C. Kronqvist (Red.) *Ungas rätt till samtal. En antologi om människorättsfostran*. Åbo: Åbo Akademi.

syn på yttrandefriheten, men formuleringen i sig är inte Voltaires utan Halls. Kanske kan man se ödets ironi i detta? Yttrandefriheten försvaras med ett citat som i sig självt har lett till diskussioner om källkritikens betydelse.

Yttrandefriheten skattades högt av upplysningstidens filosofer och spår av denna uppskattning syntes även i de tidiga rättighetsförklaringar som formulerades i samband med de stora revolutionerna i slutet av 1700-talet. Yttrandefriheten ingick tillsammans med åsiktsfrihet och rätten till information i ett kluster av rättigheter som gav individen en emanciperad ställning i förhållande till den medeltida sociala ordningen. I den sistnämnda hade det religiösa i hög grad påbjudit vad som är korrekt att tänka och säga. Man kan med andra ord konstatera att dessa tre rättigheter var centrala för den nya ansvarsfulla och rationella medborgaren som nu själv skulle ta itu med samhällsbygget. (Nowak, 2005, s. 438.)

Yttrandefriheten hör även till de rättigheter som har upptagits i olika länders nationella konstitutioner och som också inkluderades i Förenta nationernas allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna år 1948 (artikel 19). Den har sedermera befästs i flera internationella konventioner<sup>1</sup> och rättigheterna har fastslagits i såväl Europeiska Unionens stadga om de grundläggande rättigheterna<sup>2</sup> som i Finlands grundlag ([Finlands grundlag 731/1999](#)). De detaljerade formuleringarna i dessa rättsliga instrument skiljer sig i viss mån från varandra, men huvudtanken är i stort sett densamma.

Kännetecknande för yttrandefriheten är att var och en har frihet att utan ingripande hysa åsikter samt söka, ta emot och sprida tankar, information, uppgifter och idéer utan att någon i förväg hindrar detta. Det här betyder att alla typer av meddelanden, vare sig de är neutrala, upprörande, kritiska, politiska, konstnärliga eller kommersiella skyddas av yttrandefriheten. I detta sammanhang är det särskilt viktigt att inse att yttrandefriheten skyddar även sådana yttranden som någon kan uppfatta som frånstötande. Yttrandefriheten är visserligen inte absolut, men tröskeln för att begränsa den är hög.

*Många av de budskap som omger oss kan uppfattas som upprörande av någon. Yttrandefriheten förutsätter dock att vi har en rätt så hög tolerans till varandras yttringar. Postens Tom of Finland frimärken utgör ett bra exempel på detta. Posten lanserade 2014 en ny serie frimärken med Tom of Finland som motiv. I samband med utgivningen lämnades det in sju klagomål mot lanseringen till justitieombudsmannen. Enligt klagomålen kränkte de homoerotiska frimärkena sedlighetsnormerna samt spred pornografi och bröt mot tobakslagen. Biträdande justitieombudsmannen Maija Sakslin bedömde att utgivningen hade skett i*

---

<sup>1</sup> Med tanke på Finland är särskilt följande internationella och regionala konventioner av betydelse: Konventionen om medborgerliga och politiska rättigheter (MP-konventionen, art. 19) FN:s konvention om medborgerliga och politiska rättigheter; Europeiska människorättskonventionen (EMRK, art. 10) Europeiska konventionen om skydd för de mänskliga rättigheterna; Barnkonventionen (CRC, art. 13) Barnkonventionen; Konventionen om funktionshindrade personers rättigheter (CRPD, art. 21) FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionshinder.

<sup>2</sup> Europeiska Unionens stadga om de grundläggande rättigheterna (art. 11) Europeiska Unionens stadga om de grundläggande rättigheterna.



*överensstämmelse med de normer som reglerar yttrandefriheten. Sakslin betonade att skyddet för yttrandefriheten omfattar också sådan information som en del av befolkningen uppfattar som kränkande eller upprörande. Sakslin poängterade ytterligare att i Europeiska människorättsdomstolens rättspraxis har detta ansetts motiverat med syftet att främja pluralism, tolerans och vidsynthet, vilka alla är nödvändiga i en demokrati. (Biträdande justitieombudsman Sakslin, 12.12.2014, Dnro 2199/4/14.)*

Yttrandefriheten gäller oberoende av uttrycksmedel. Såsom det stipuleras i Förenta nationernas konvention om medborgerliga och politiska rättigheter, kan de skyddade yttringarna formuleras "i tal, i skrift och i tryck, i konstnärlig form eller genom annat valfritt uttrycksmedel" (MP-konvention, art. 19). Den lista på uttrycksformer som finns i de internationella och regionala instrumenten samt i vår grundlag är öppen. Det innebär att uttrycken omfattar också moderna former av yttranden, såsom till exempel tweets, bloggtexter eller bilder som man laddar upp på Instagram.

Av ovan nämnda rättsliga dokument framgår det även tydligt att yttrandefriheten inte ska begränsas utgående från territoriella gränser. Detta är den juridiska utgångspunkten, det vill säga det tillstånd som borde råda. En annan sak är att en del länder i praktiken hindrar människor från att sprida eller ta del av information.

*I Kina övervakas det virtuella nyhetsflödet av en särskild myndighet för cybersäkerhet. Den kan också påföra sanktioner mot personer eller medier som sprider regimkritiska nyheter eller andra uppgifter som kan anses strida mot statens intressen. Internet övervakas överlag väldigt strängt. De uppenbara kränkningarna av yttrandefriheten motiveras främst med hänsyn till statens säkerhet (Yle: Kina skärper övervakningen av internet ytterligare). Den som reser till Kina ska med andra ord inte bli förvånad om till exempel Facebook, Twitter eller WordPress inte fungerar som de borde.*

Yttrandefriheten har ett värde i sig, men den är också en bra mätare på hur väl en stats rättsstats- och demokratiprocess har framskridit. Finland utgör ett ypperligt exempel på detta. Nuförtiden rankas Finland högt i olika slags mätningar som gäller yttrandefriheten. År 2016 placerades Finland sjunde gången i rad som världsetta i fråga om pressfrihet ([World Press Freedom Index 2016](#)). Indexet uppdateras av organisationen Reportrar utan gränser och anses utgöra en tillförlitlig analys av pressfriheten. Indexet baserar sig på olika kriterier, såsom journalisters säkerhet, pluralism i samhället, mediernas oberoende och på relevant lagstiftning i de analyserade 180 länderna. Det är viktigt att notera att den fina finländska placeringen är ett resultat av medvetet arbete för mänskliga rättigheter i allmänhet och yttrandefrihet i synnerhet. Historiskt sett har Finland inte alltid hört till de bästa i klassen (se till exempel [Tiellä sananvapauteen](#)).

*Höga positioner i rankingar av dessa slag garanterar inte yttrandefriheten i sig. Det gäller också pressfriheten som ständigt bör bejakas. Diskussionen om*

*Rundradions (Yle) oberoende är ett aktuellt exempel på detta. På senhösten 2016 bevitnade finländare en märklig episod i Rundradions historia. Händelsen fick sin början när Yle rapporterade om att ett bolag som ägs av statsminister Juha Sipiläs släktingar hade fått en stor beställning av det statliga gruvbolaget Terrafame. Gruvbolaget hade nyligen fått ett statligt tilläggsanslag för att överhuvudtaget kunna överleva. I offentligheten uppstod en fråga huruvida statsministern kunde anses vara jävig eller inte. Statsministern blev irriterad av Yles sätt att hantera nyheten. Som uttryck för sin frustration skickade han vidare 17 e-postmeddelanden till en journalist. Responsen innehöll argt feedback som statsministern fått av medborgare på grund av misstankarna. Han uttryckte också tydligt sin frustration över Yle. Hans agerande läckte ut efter vilket han anklagades för att ha försökt tysta ner public service-bolaget (Sipilä anklagas: Försökte tysta Yle). Efter denna nyhet kom även andra uppgifter fram om påstådda justeringar av nyhetsflöde vid Yle. Diskussionen blev en allvarlig påminnelse om att journalisternas integritet inte är en självklarhet ens i sådana länder som anses vara förebilder för yttrandefriheten.*

Den starka kopplingen mellan yttrandefrihet och demokratins grundvalar har i flera repriser bekräftats bland annat av Europeiska människorättsdomstolen. Domstolen har ytterligare betonat att yttrandefriheten är en nödvändig förutsättning för såväl samhällsutveckling som individens möjligheter att förverkliga sig själv (se till exempel [Lingens v Austria](#), 8.7.1986). Yttrandefriheten är naturligtvis även av största vikt i fråga om vetenskaplig utveckling. Dess betydelse för konst samt underhållning är likaså given. De kommersiella intressen som är anknutna till friheten att yttra sig är inte heller att förakta. Reklam kan nämligen också anses utgöra sådana yttranden som åtnjuter yttrandefrihetens skydd, även om begränsningar av kommersiella budskap är lättare att motivera än begränsningar av exempelvis politiska yttringar (Randall, 2006, s. 70–84).

## 2. Ingen absolut rättighet

I den allmänna diskussionen möter man ibland uppfattningen enligt vilken yttrandefriheten är absolut. Denna uppfattning är missvisande, även om det är uppenbart att det finns skillnader i olika kulturers syn på yttrandefriheten och dess gränser. Det finns nyansskillnader mellan de europeiska länderna (Neuvonen, 2014, s. 34–36). Den i detta sammanhang viktigaste skiljelinjen gäller rasistiskt eller hatiskt prat och finns mellan USA och Europa. Många uttryck som i en del europeiska länder rentav har förbjudits, såsom till exempel förintelseförnekelse, åtnjuter yttrandefrihetens skydd i USA (Bleich, 2014, s. 297). Generellt sett förutsätts det i USA att det föreligger en klar och akut fara av att någon övergår från tal till handling innan yttrandefriheten kan begränsas. Det europeiska förhållningssättet är präglad av andra världskriget då systematisk, hatisk propaganda utnyttjades för att skapa grogrund för folkmord och andra allvarliga brott. Det är dock viktigt att betona att även om yttrandefriheten av



historiska och kulturella orsaker är mer omfattande i USA än i Europa, är den inte heller där obegränsad (Ruane, 2014, s. 1–5).

Utövandet av yttrandefriheten medför ett särskilt ansvar och skyldigheter. Orsaken till detta är att kommunikation av olika slag alltid har konsekvenser. Ord och uttryck påverkar opinioner och förändrar världen. En dåligt formulerad tweet kan leda till tumult i sociala medier (se t.ex. [Sportchef fick avsked efter twitterskandal](#)).

Ett videoklipp som presenterar en lärare i dålig dager kan vara enkelt att ladda upp på YouTube, medan dess följder kan vara svårare att hantera. När videoklipppet har laddats upp har det publicerats, vilket betyder att dess upphovsman är ansvarig för det juridiskt. I värsta fall kan videon utgöra grund för ett åtal för ärekränkning. Det är viktigt att komma ihåg att straffrättsligt ansvar börjar när man har fyllt 15 år.

De straffrättsliga sanktionerna gäller enbart de värsta kränkningarna. Med kränkande ord kan man dock skapa stor skada redan innan den straffrättsligt relevanta tröskeln har överskridits. Det vet de som varit föremål för hån och mobbning. Elakt tal kan etsa sig fast i minnet för årtionden.

Yttrandefriheten bör därmed användas ansvarsfullt. På grund av den oerhörda makt som ord och uttryck har får yttrandefriheten också begränsas, men enbart under strikta förutsättningar. Inskränkningarna bör för det första vara angivna i lag. Därtill ska de vara nödvändiga i ett demokratiskt samhälle för att tillgodose särskilda allmänna eller enskilda intressen. En lista på dylika finns i den Europeiska människorättskonventionens artikel 10 (2). Inskränkningar ska vara nödvändiga med hänsyn till statens säkerhet, den territoriella integriteten, den allmänna säkerheten, förebyggande av oordning eller brott, skyddande av hälsa eller moral eller av annans goda namn och rykte eller rättigheter, förhindrande av att förtroliga underättelser sprids, eller upprätthållande av domstolarnas auktoritet och opartiskhet.

Det som anses som en inskränkning varierar. I Europeiska människorättsdomstolens rättspraxis har till exempel en straffpåföljd med anledning av ett yttrande ansetts som ett ingripande. Likaså har konfiskering av skrifter eller konstföremål ansetts som ett ingrepp. Ett förbud av en domstol att inte sprida viss typ av information har också uppfattats som en inskränkning.

Utöver kravet på att inskränkningen är föreskriven i lag och tjänar något av de allmänna eller enskilda ändamål som räknades upp tidigare, bör inskränkningen vara proportionerlig. Den ska med andra ord vara nödvändig i ett demokratiskt samhälle för att tillgodose till exempel skyddandet av någon annans ära.

*Att finna en balans mellan de olika intressena är inte alltid lätt. Mitt i valrörelsen på senvintern 2007 publicerade statsminister Matti Vanhanens tidigare partner Susan Ruusunen en bok *Pääministerin morsian* (Statsministerns brud). I boken berättar Ruusunen om samlivet med statsministern – också om de mest intima stunderna – på ett detaljerat sätt. Statsministern polisanmälde boken eftersom han ansåg att den innehöll uppgifter som kränkte hans rätt till privatliv. Ärendet behandlades av alla inhemska domstolsinstanser. Högsta domstolen ansåg slutligen att det var rätt att döma Ruusunen samt förläggaren till böter (HD 2010:39).*

*De dömda förde ärendet vidare till Europeiska människorättsdomstolen med hänvisning till att deras rätt till yttrandefrihet hade kränkts.*

*Domstolen ansåg att själva publicerandet av boken i sig var försvarbart, eftersom allmänheten har ett intresse av att ta del av olika typer av information av högt uppsatta människor. Det problematiska i boken var uppgifterna om statsministerns sexliv. Även om offentliga personer måste tåla förhållandevis utförlig insyn i sina liv, hör uppgifter om deras sexliv till privatlivets kärna. Den borde i sin tur vara okränkbar också hos offentliga personer. Därmed ansåg Europeiska människorättsdomstolen att Högsta domstolen hade hittat rätt balans mellan yttrandefriheten å ena sidan och rätten till privatliv å andra sidan (Ruusunen v Finland, 14.1.2014).*

Såsom redan konstaterades, bör tröskeln vara hög innan man inskränker yttrandefriheten. När det gäller journalistik är det också viktigt att notera branschens självreglering, som syftar till att stödja ett ansvarsfullt bruk av yttrandefriheten i massmedierna och främja den yrkesetiska diskussionen. De så kallade journalistreglerna föreskriver de mest centrala yrkesetiska koderna och fastställer också de intervjuades rättigheter samt de sätt hur eventuella rättelser bör göras (Se [Opinionsnämnden för massmedier](#)). Opinionsnämndens beslut har en central roll i strävan efter sanningsenlig och etisk journalistik. Journalistreglerna är i praktiken striktare än lagstiftningen. När branschen bevakar sitt eget agerande effektivt minskar det behovet att i lag reglera dess verksamhet, vilket i sin tur skyddar det manöverutrymme som medierna åtnjuter. Om man är missnöjd med mediernas agerande, kan man rikta ett klagomål till Opinionsnämnden för massmedier. Besluten i dessa klagomål ger viktig information om yttrandefrihetens gränser.

Som ett exempel fungerar en artikel som ingick i lokaltidningen Borgåbladet. Intervjuade föräldrar hade i tidningen berättat om att deras barn hade blivit mobbade i skolan. Den elev som påstods vara själva mobbaren kunde identifieras på basis av artikeln. Opinionsnämnden ansåg att tidningen i sin behandling av ett viktigt ämne försummade att trygga integritetsskyddet för det barn som påstods vara mobbare. I skolan i fråga fanns det endast två parallellklasser på de lägre årskurserna. I och med att elevernas föräldrar uppträdde med namn och avslöjade en hel del detaljer om det misstänkta barnet, var det lätt att sluta sig till hans identitet. Opinionsnämnden för massmedier ansåg att detta var oskäligt för barnet som gick i första klass ([Fällande 5341/SL/13 - JSN](#)).

Alla medier har inte förbundit sig till att följa dessa regler. Detta innebär att det bland medierna finns en hel del aktörer som saknar etiska riktlinjer. Exempel på dessa är de så kallade trollmedierna eller hetsmedierna, som är sajter som maskerar sig som riktiga medier men som för fram olika former av osanningar eller okontrollerade rykten. Dylika fusksajter används ofta för att systematiskt sprida hatiskt tal.

### 3. Bortom yttrandefriheten

De ovannämnda inskränkingsgrunderna och mediebranschens självreglering hänför sig till situationer där yttrandefriheten blir föremål för inskränkningar eller reglering på legitima grunder. Vissa typer av uttryck är däremot till sin natur sådana att de inte överhuvudtaget faller inom ramen för yttrandefriheten.

Grunden för detta kan härledas från det förbud mot missbruk av rättigheter som kodifierats i många rättsliga instrument. Exempelvis Europeiska människorättskonventionen stipulerar i artikel 17 att inget i konventionen må tolkas att medföra rätt "för någon stat, grupp eller person att ägna sig åt verksamhet eller utföra handling som syftar till att tillintetgöra någon av de fri- och rättigheter, som angivits i konventionen, eller till att inskränka dem i större utsträckning än som däri medgivits." Det ter sig logiskt att ingen får utnyttja sina mänskliga rättigheter för att omintetgöra andras rättigheter.

Förbudet mot missbruk av rättigheter är väsentligt också med tanke på att många av de mest diskriminerande beslut som genomförts i mänsklighetens historia har grundat sig på formellt giltiga lagar och normer. Till exempel i Nazityskland framtogs judarna såväl det tyska medborgarskapet som rösträtten lagstiftningsvägen. Den formella lagen och lagstiftningsprocessen hindrade inte att den tyska riksdagen stiftade innehållsmässigt orättvisa lagar. Det som är lagenligt behöver med andra ord inte vara rättvist. Vetskapen om detta syns också i förbudet.

Förbudet mot missbruk av rättigheter gäller alla rättigheter, yttrandefriheten medräknad. Utöver detta finns det även uttryckliga förbud mot vissa typer av yttranden. MP-konventionen utgår från att allt främjande av nationalistiskt hat, rashat eller religiöst hat som innebär uppvigling till diskriminering, fiendskap eller våld, skall vara förbjudet i lag. Förenta nationernas konvention om avskaffande av alla former av rasdiskriminering förutsätter likaså att staterna kriminaliserar handlingar som syftar till att sprida idéer som grundar sig på rasöverlägsenhet eller rashat eller som uppmanar till rasdiskriminering. Ytterligare förutsätter konventionen att sådana organisationer som främjar och uppmanar till rasdiskriminering förklaras ogiltiga och förbjuds.

På ett allmänt plan är det lätt att godkänna dessa utgångspunkter. I praktiken kan det däremot vara svårt att bedöma var gränsen för till exempel uppvigling till diskriminering och yttrandefrihet ska dras. Utgående från de övervakningsorgan som kontrollerar efterlevnaden av internationella konventioner förefaller det dock som om Finland fortfarande skulle ha en hel del att göra i detta hänseende. Finland har fått kritik bland annat för att det inte har klarat av att stävja intolerans, rasism och främlingshat samt att Finland inte effektivt lyckats hantera växande mängden hatprat (se till exempel [Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities, Opinion on Finland, October 2016](#) eller [Committee on the Elimination of Racial Discrimination, Concluding Observations on Finland, August 2012](#)).

## 4. Om hatprat – en kort introduktion

Det finns ingen universellt accepterad definition på hatprat. Inom Europarådets regi har man dock kommit överens om följande definition: hatprat är förolämpande tal eller uttryck som inskränker en individs rätt att finnas och bli hörd såsom man är. Hatprat angriper en individ eller en människogrupp på grund av etnisk bakgrund, modersmål eller hudfärg, kön, könsidentitet eller sexuell riktning, religion, världsåskådning eller åsikt, handikapp eller någon annan egenskap ([Recommendation on Hate Speech, 30.10.1997](#)).

Yttrandefriheten innebär, såsom ovan redan konstaterats, att var och en har rätt att utan ingripande framföra olika slags åsikter och synpunkter. Det ligger i sakens natur att förhandscensur, bortsett från några undantag i syfte att skydda barn, är förbjuden. Därmed har staten egentligen endast två olika sätt att hantera hatprat. För det första kan staten med lämpliga medel sträva till att påverka opinionerna så att människor avstår från hatiska uttryck. Det här omfattar ett stort urval av olika metoder, allt från skolornas läroplaner till enskilda riktade kampanjer. Den andra vägen att stoppa hatprat är via straffrättsliga sanktioner och skadestånd. Den här artikelns huvudfokus är på den rättsliga regleringens roll i sammanhanget, men det är oerhört viktigt att betona att utbildning och fostran på alla sätt är mer effektiva och meningsfulla vägar att förebygga hatprat. Hatprat är med andra ord inget som rättsordningen ensam kan få bukt på. Den goda lärarens insats är minst lika viktig.

### 4.1 Hatprat och strafflagen

De straffrättsliga sanktionerna fungerar som sista utväg och de visar också var gränsen går för det som vi i det fria samhället ska tolerera. I kapitel 11 i strafflagen finns det stadganden om de allra grövsta former av kränkande uttryck. Dessa gäller hets mot folkgrupp (10§) och grov hets mot folkgrupp (10a§) ([Strafflag 19.12.1889/39](#)). För hets mot folkgrupp döms den som "för allmänheten tillgängliggör eller annars bland allmänheten sprider eller för allmänheten tillhandahåller information, åsikter eller andra meddelanden där en grupp hotas, förtalas eller smädas på grund av ras, hudfärg, härstamning, nationellt eller etniskt ursprung, religion eller övertygelse, sexuell läggning eller funktionsnedsättning eller på grunder som är jämförbara med de nämnda grunderna." Straffet är böter eller fängelse i högst två år.

Hets mot folkgrupp riktar sig alltid, såsom namnet indikerar, mot en grupp. Detsamma gäller kriminaliseringen som strävar efter att skydda trosfrid. Enligt 10 § i kapitel 17 i strafflagen döms den som "offentligt hädar Gud eller i kränkande syfte offentligen smädar eller skymfar något som annars hålls heligt inom en kyrka eller ett trossamfund" för brott mot trosfrid till böter eller fängelse i högst sex månader. Hatiska uttryck riktar sig ofta mot religioner och/eller personer som har en viss religion, vilket innebär att denna paragraf också är mycket relevant med tanke på den juridiska analysen av hatprat.

Om hatiska uttryck riktar sig mot en enskild person kan de utgöra olaga hot som har kriminaliserats i kapitel 25 (7§). För att tröskeln för olaga hot överskrids krävs

det dock att det finns en grundad anledning att frukta för att den hotades personliga säkerhet eller egendom är i allvarlig fara. Maximistraflet för detta brott är två års fängelse.

Samma krav på konkret fara krävs däremot inte för att ett uttryck eller yttrande kan utgöra ärekränkning. Straffstadganden gällande ärekränkning finns i strafflagens 24 kapitel (9§, 10§). För ärekränkning kan dömas den som

framför en osann uppgift eller antydning om någon så att gärningen är ägnad att orsaka skada eller lidande för den kränkta eller utsätta honom eller henne för missaktning.

För ärekränkning kan dömas även den som på något annat motsvarande sätt förnedrar någon. Maximistraflet för ärekränkning är böter. Om ärekränkningen är grov, det vill säga den orsakar stort lidande eller särskilt stor skada, kan straffet uppgå till fängelse i högst två år. Som ärekränkning anses inte kritik som riktar sig mot någons förfarande inom politiken, näringslivet, i en offentlig tjänst eller ett offentligt uppdrag eller inom vetenskap, konst eller med dessa jämförbar offentlig verksamhet och som inte tydligt överskrider det som kan anses som godtagbart. Kännetecknande för alla dessa områden är en kritisk debattkultur där deltagarna måste antas klara av att hantera även sådana påståenden som i andra sammanhang kan väcka anstöt. Inom alla dessa områden är också behovet för öppen diskussion särskilt påfallande.

Sammantaget kunde man konstatera att ur strafflagens perspektiv utgör hatprat sådana yttranden och uttryck som är hotfulla och kränkande. Uttryckens straffrättsliga relevans analyseras alltid i en kontext, vilket innebär att det för det första är viktigt att avgöra vem som är föremålet för det hatiska uttrycket. Vissa grupper och individer måste på grund av sin ställning tåla mer än andra, medan andra grupper kan anses vara i särskilt utsatt läge när det gäller negativa uttalanden. Om en grupp eller en människa hotas eller stämplas utgående från de förbjudna diskrimineringsgrunder som räknas upp i Finlands grundlag (6§) är tröskeln betydligt lägre. Listan på diskrimineringsgrunderna omfattar kön, ålder, ursprung, språk, religion, övertygelse, åsikt, hälsotillstånd och handikapp. Listan är dock inte uttömmande utan även andra liknande orsaker som gäller en människas person kan utgöra förbjudna diskrimineringsgrunder.

I den straffrättsliga analysen av diverse yttranden bör man alltid ta i beaktande att kriminaliseringar och bestraffningar kan kränka yttrandefriheten. Därför är det svårt att på ett allmänt plan säga vad som är förbjudet eller tillåtet. Som en enkel illustration av den stora betydelsen av kontext kunde man presentera två fiktiva exempel. I den ena konstaterar en oppositionspolitiker på Twitter att regeringen är idiotisk och att dess politik dödar oskyldiga. Yttrandet är utan vidare kränkande, men faller inom ramen för det som är tillåtet rent juridiskt på grund av den kontext där det presenteras. Föremålet för kritiken är makthavande politiker som måste tåla mer än andra. I det andra exemplet twittrar en lokalpolitiker att muslimer är idiotiska och att deras religion dödar oskyldiga. Här kommer vi nära förbjudet hatprat. Den kritiserade gruppen utgör en religiös minoritet. Budskapet är ytterst kränkande



och stämplar en hel grupp på grund av deras religion. De riktigt svåra fallen befinner sig någonstans emellan dessa två ytterligheter.

#### 4.2 Hatprat i rättspraxis – några exempel

Ett av de mest uppmärksammade rättsfallen i fråga om hatprat gällde bloggaren Jussi Halla-aho som sommaren 2008 skrev uppmärksammade påståenden om islam och somalier i sin blogg. I blogginläggen påstod han bland annat att islam är en religion som gynnar pedofili och att stöld och parasiterande på skattemedel är ett nationellt, förmodligen till och med genetiskt särdrag hos somalier. Han åtalades för brott mot trosfriden och för hets mot folkgrupp.

Halla-aho försvarade sig genom att hänvisa till yttrandefriheten. Helsingfors tingsrätt dömde honom dock till ett bötesstraff på 30 dagsböter för brott mot trosfriden och bestämde att en del av blogginläggen skulle avlägsnas. Åtalet för hets mot folkgrupp däremot förkastades. Ärendet avancerade vidare till Helsingfors hovrätt som inte ändrade tingsrättens dom. Både Halla-aho och åklagaren ansökte om besvärstillstånd hos Högsta domstolen (HD), vilket också beviljades.

Enligt HD var Halla-ahos påståenden om islam smädande och skymfande både när det gäller innehållet och uttryckssättet. HD ansåg att Halla-aho hade handlat i kränkande syfte, vilket bestämmelsen om brott mot trosfriden förutsätter. HD betonade även att det skulle ha varit möjligt för Halla-aho att framföra sin kritik mot islam utan att skända värden som betraktas som heliga inom nämnda religion. Hovrättens dom i fråga om brott mot trosfrid ändrades därmed inte.

När det gäller hets mot folkgrupp valde HD en annan linje än de lägre domstolarna. HD konstaterade att karakteriseringen av somalier var förtal och förolämpande mot somalier som folkgrupp. Uttalandena syftade till att väcka intolerans, förakt och eventuellt också hat mot somalier. Eftersom uttalandena kunde betraktas som hatprat skyddades de inte heller av yttrandefriheten. Högsta domstolen dömde följaktligen Halla-aho även för hets mot folkgrupp och ansåg att bötesstraff skulle betraktas som ett lämpligt straff för gärningarna ([HD 2012:58](#)).

Högsta domstolens avgörande var intressant såtillvida att tröskeln för att döma någon för hets mot folkgrupp är hög. För det första förutsätts att de kränkande uttrycken görs tillgängliga eller sprids för allmänheten. Utöver detta bör den som sprider meddelanden vara medveten om att hen hotar, förtalar eller förolämpar någon genom handlingen. Lagrummet syftar till att förhindra sådana kränkande meddelanden som framförs i syfte att skada eller hota ([RP 317/2010 rd](#), s. 38). Det kan vara ytterst svårt att avgöra huruvida den åtalade verkligen syftade till att skada någon med sina meddelanden, vilket också diskuterades i samband med fallet Halla-aho.

Avgörandet belyser också ett av lagrummets främsta målsättningar, vilket är att skydda grupper som är i behov av skydd eftersom de i allmänhet kan anses ha en svagare ställning i samhället ([RP 317/2010 rd](#), s. 40). Det innebär att skyddet i vanliga fall inte omfattar personer som hör till majoritetsbefolkningen. I fallet Halla-aho hade en av de kränkande texterna skrivits som en reaktion mot en ledare om

finländarnas dryckesvanor. I ledaren hade skribenten konstaterat att dråp i fyllan är ett nationellt, förmodligen till och med genetiskt särdrag hos finländare. Det är lätt att notera att ifrågavarande påstående är rätt så kränkande, men eftersom den riktar sig mot majoriteten kommer man inte över tröskeln för det straffbara. När de centrala orden byttes blev situationen en annan.

Högsta domstolens avgörande har väckt mycket diskussion inte minst därför att Halla-aho hade blivit riksdagsledamot 2011. Uppfattningarna om den vassa bloggarens, sedermera lagstiftarens, agerande har varierat (Hyttinen, 2013, s. 940–950). Rättsligt sett är det möjligt att argumentera både för en tolkning som ser uttalandena som hatprat och för en tolkning som anser det motsatta. Problemet med den straffrättsliga diskussionen är att den måste fokusera sitt intresse på enskilda händelseförlopp. I detta och liknande fall betyder det att domstolen kan avgöra om vissa blogg-inlägg eller yttranden är problematiska. Det som domstolen inte nämnvärt kan ta i beaktande är det samhällsklimat som råder och hur den här typen av inlägg påverkar detsamma. Den kontext som domstolen kan ta med i sin argumentation är med andra ord relativt begränsad. När det gäller straffrätten finns det inte riktigt några alternativ. Om vi börjar tolka strafflagen så att vi går förbi lagens bokstav kränker vi fort principen om legalitet, som i sin tur utgör straffrättens centrala utgångspunkt. Straffrätten är, såsom man brukar säga, ett väldigt trubbigt vapen. Strävan efter ett gott debattklimat förutsätter att vi har tillgång till mycket mer nyanserade verktyg. Här är lärarens roll givetvis alldeles central.

Många så kallade invandrarkritiska människor har på senare tid blivit åtalade och dömda för hets mot folkgrupp. Sannfinländarnas ungdomsorganisation har rentav krävt att paragraferna gällande hets mot folkgrupp skulle upphävas eftersom de är för mångtydiga. De sannfinländska unga motiverar sin ståndpunkt med att paragraferna leder till att man av rädsla för rättsliga repressalier inte vågar tala om problem med deras rätta namn ([ÅU: Sannf-unga vill bli av med brottet hets mot folkgrupp](#)).

När det gäller hets mot folkgrupp kan man konstatera att även om det är en relativt öppen kriminalisering, är den inte svårförståelig i sig (Hyttinen, 2013, s. 946). Det problematiska är att föremålet för tolkningen ändras kontinuerligt. Det räcker inte att man vet vad som står i strafflagen utan man måste också följa med hur yttrandefrihetens gränser har dragits till exempel i Europeiska människorättsdomstolen. Uppfattningen om vilka typer av uttryck och meddelanden är kränkande ändras, vilket i sin tur leder till att något som tidigare inte ansågs straffbart mitt i allt kan vara det (Hyttinen, 2013, s. 947). Samtidigt är detta något som är kännetecknande för lagstiftning i allmänhet. Alla lagar innehåller föremål för tolkning och tolkningen kan ändras med tiden. Följer man diskussionsflödet i sociala medier verkar det inte finnas särskilt mycket stöd för påståendet att nuvarande straffstadganden hämmar debatten.

### 4.3 Hatprat i sociala medier

I och med Internet och sociala medier har människor fått tillgång till det offentliga samtalet på ett sätt som de som levde tidigare bara kunde drömma om. Det är fantastiskt att kunna nå världen direkt, att diskutera i Twitter med kända journalister och att kritisera Statens järnvägar direkt när tåget stannat på spåren. Allt detta förstärker demokratin och innebär en möjlighet att påverka och delta i samhällsbygget. I teorin finns det inte längre något filter mellan avsändaren och mottagaren, informationen sprids fritt. I praktiken styrs kommunikationen på diverse sätt. Dels handlar det om vad som är tekniskt möjligt, vi behöver till exempel någon typ av filtrering av information för att internet överhuvudtaget ska kunna fungera. Dels har informationsflödet en enorm kommersiell betydelse och det som vi ser och hör styrs av kommersiella aktörer. Det oaktat har vi en sällan skådad möjlighet att nå varandra med våra mångahanda budskap.

Denna nya makt är, som sagt, en positiv kraft. Samtidigt torde det inte vara en överdrift om vi hävdar att människor inte riktigt har vant sig vid dessa friheter ännu. Vi klämmer ur oss ord och tankar utan att reflektera över hur snabbt och effektivt de sprids och hur många som kan ta del av våra ogenomtänkta kommentarer. Sociala medier möjliggör också anonymitet, vilket kan vara ett viktigt sätt att skydda debattörer, men som också skyddar dem som vill kränka och hota. Det är ingen hemlighet att sociala medier används för spridning av hatiska uttryck och hatprat.

Juridiskt sett är mediernas form inte relevant med tanke på det straffrättsliga ansvaret. Den stora skillnaden är att i den digitala världen kan det i praktiken vara svårt att spåra dem som sprider hatprat. Så länge som diskussionen sker inom ramen för medier som följer journalistiska regler finns det klara ansvarskedjor. De etablerade medierna har till exempel en skyldighet att moderera debatterna på sina nätsidor, och de bär ansvar för vad som publiceras. Yrkeskunniga journalister är också noggranna med källkritik, vilket bidrar till bättre debatter.

När diskussionen flyttar över till de så kallade alternativa medierna är situationen en annan. Om strävan efter sanning inte spelar någon roll finns det inte mycket man kan göra. Vi har alla en möjlighet att sprida information, och i värsta fall desinformation, obehindrat eftersom förhandsensur är strikt förbjuden. Även om man givetvis kan reagera på överträdelser i efterskott har skadan ofta redan skett. Allt detta händer med sällan skådad snabbhet – vi följer varandra överallt i realtid. Yttrandefrihetens andra sida, ansvaret för yttranden, är därmed viktigare än någonsin.

## 5. Avslutning – mot det goda samtalet

I de föregående kapitlen har vi talat om uttryckligen rättens möjligheter att stävja hatiskt och kränkande tal. Det faktum att man tyr sig till rättslig reglering är förståeligt med tanke på att rätten skapar maktförhållanden människor emellan. Den som har löpt amok i sociala medier kan hitta sig själv i tingsrätten åtalad för brott. Rättsregler förstärks av det faktum att de tillstånd, förhållanden och slutsatser som de ger uttryck



för vid behov backas upp av samhällets formella maktapparat: myndigheter, poliser och domstolar.

Rätten stöds av sanktioner, men den har också sina svaga sidor. Straffrättsliga processer leder alltid till en antingen eller situation. Antingen är man skyldig eller oskyldig. Det finns inga gråzoner. Vissa former av beteenden anses utgöra hets mot folkgrupp eller ärekränkning, medan andra inte anses utgöra det. Det som någon upplever som sårande eller kränkande är med andra ord inte nödvändigtvis det i termernas straffrättsliga bemärkelse. Juridiken kategoriserar våra upplevelser på ett sätt som inte alltid motsvarar vår uppfattning om vad som är rättvis behandling eller vad som upplevs rättvist i ett samhälle. Det här är viktigt att komma ihåg. Det innebär att mycket av det prat som är kränkande och som inte möjliggör ett gott samtal är fullständigt lagligt och tillåtet. Vi kan med andra ord inte lita på att juridiken är det enda saliggörande i sammanhanget. Juridiken skapar i bästa fall de yttersta ramarna för vad som är ett gott samtal, men det är bara en början.

Grunden för det goda samtalet är enkel. Vi måste respektera varandras människovärde. Det innebär också att vi godkänner varandra som jämlika parter i en debatt. Givet är att man aldrig ska avvisa någons åsikter genom att hänvisa till dennes person. Utöver respekten för människovärdet måste förbudet mot diskriminering utgöra en väsentlig utgångspunkt för det goda samtalet.

Ingen har heller rätt att utkora sig till ett språkrör för sanningen. Ett sunt samhälle strävar efter de bästa lösningarna för sina utmaningar. Ingen har automatiskt sanningen på sin sida. Var och en som ger sig in i en debatt bör ytterligare minnas att en debatt handlar om åsiktsutbyte. Ingen kan därmed förutsätta att alla kommer att hålla med en. Den som inte godkänner den här utgångspunkten, är inte redo för det goda samtalet. Mycket av informationen omkring oss kan bäst karakteriseras som propagandistiskt tal. En människa hävdar det ena, medan den andra hävdar något annat. Kännetecknande är att viljan att mötas saknas och självkritiken lyser med sin frånvaro. En dylik inställning skapar inte goda förutsättningar för en debatt. Du får säga din åsikt, men du måste vara redo att också lyssna på andras. Det är också klokt att alltid ställa sig frågan, hur vet vi detta? Källkritik är oerhört viktigt nu när alla informationskanaler är öppna.

I en saklig debatt får vi inte heller ljuga eller medvetet förvränga saker och ting. Vi måste kunna ta varandras avsikter på allvar. Det betyder också att vi måste inse att budskapet kan uppfattas av andra på ett sätt som man inte har avsett. Om så sker måste man försöka klargöra sitt ursprungliga budskap. Då är det viktigt att åhörarna lyssnar på vad man ämnar säga. Den som har yttrat sig mindre lyckat måste ges en rejäl chans att förklara sig.

Framför allt bör vi minnas språkets enorma makt. Ord är också handling. Var och en av oss är ansvariga för våra yttranden.

## Referenser

Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities, Restricted, ACFC/OP/IV(2016)002, Fourth Opinion on Finland. Adopted on 24 February 2016 Published on 6 October 2016.

Tidningarnas Telegrambyrå (2016, 30 november). Sipilä anklagas: Försökte tysta Yle. Aftonbladet. Hämtad 2016-02-14, från <http://www.aftonbladet.se/senastenytt/tnyheter/utrikes/article24017529.ab>

Barnkonventionen, Finlands författningssamlings fördragsserie 59-60/1991.

Biträdande justitieombudsman Sakslin, 12.12.2014, Dnro 2199/4/14.

Bleich, E. (2014). Freedom of Expression versus Racist Hate Speech: Explaining Differences Between High Court Regulations in the USA and Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40(2), 283–300 doi: 10.1080/1369183X.2013.851476

Committee on the Elimination of Racial Discrimination, Concluding observations on the twentieth to twenty-second periodic reports of Finland, adopted by the Committee at its eighty-first session (6–31 August 2012), CERD/C/FIN/CO/20-22.

Council of Europe's Committee of Ministers, Recommendation No. R (97) 20 of the Committee of Ministers to Member States on "Hate Speech" (Adopted by the Committee of Ministers on 30 October 1997, at the 607th meeting of the Minister's Deputies)

Finlands grundlag, 11.6.1999/731.

Hyttinen, T. (2013). KKO 2012:58 – Kokiko Jussi Halla-aho oikeusmurhan? *Defensor Legis*, 6/2013, 240–250.

Europeiska människorättskonventionen, Finlands författningssamlings fördragsserie 18-19/1990.

Europeiska Unionens stadga om de grundläggande rättigheterna, Europeiska unionens officiella tidning, 30.3.2010, C83/389.

FNB (2016, 21 juli): Sannf-unga vill stryka hets mot folkgrupp. Hämtad 2016-12-06, från <http://online.vasabladet.fi/Artikel/Visa/109395>

HD 2012:58

HD 2010:39

Journalistreglerna. Opinionsnämnd för massmedier. Hämtad 2016-02-14, från <http://www.jsn.fi/sv/journalistreglerna/>

Konventionen om funktionshindrade personers rättigheter, Finlands författningssamlings fördragsserie 26-27/2016.

Konventionen om medborgerliga och politiska rättigheter, Finlands författningssamlings fördragsserie 8/1976.

Neuvonen, R. (2014). Eurooppalaisen sananvapauden ideaali ja todellisuus. Tillikka, P. (Red.). (2014). Sananvapaus puntarissa. Viestintäoikeuden vuosikirja 2013. Helsinki: Kansainvälisen talousoikeuden instituutti.

Nowak, M. (2005). U.N. Covenant on Civil and Political Rights. CCPR Commentary. Second revised edition. Kehl: N.P. Engel, Publisher.

Randall, M. H. (2006). Commercial Speech under the European Convention on Human Rights: Subordinate or Equal? *Human Rights Law Review*, 6 (1), 53–86.

Reporters Without Borders (2016), World Press Freedom Index. Hämtad 2016-11-29, från <https://rsf.org/en/ranking?>

Ruane, K.A. (2014). Freedom of Speech and Press: Exceptions to the First Amendment. Congressional Research Service. September 8/2014. Tillgänglig: <https://www.fas.org/sgp/crs/misc/95-815.pdf>

Song Hak R. (2016, 7 november). Kina skärper övervakningen av internet ytterligare. Svenska Yle. Hämtad 2016-11-29, från <https://svenska.yle.fi/artikel/2016/11/07/kina-skarper-overvakningen-av-internet-ytterligare>

Strafflagen, 19.12.1889/39.

Tiellä sananvapauteen, Suomalaisen sananvapauden ja sensuurin muistikirja. Tillgänglig: <https://sananvapauteen.fi>

#### Väsentliga konventioner för Finlands del

[FN:s konvention om medborgerliga och politiska rättigheter](#)

Europeiska människorättskonventionen (EMRK, art. 10)

[Europeiska konventionen om skydd för de mänskliga rättigheterna](#)

Barnkonventionen (CRC, art. 13) [Barnkonventionen](#)

Konventionen om funktionshindrade personers rättigheter (CRPD, art. 21) [FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionshinder](#).

Europeiska Unionens stadga om de grundläggande rättigheterna (art.11) [Europeiska unionens stadga om de grundläggande rättigheterna](#).

# Mänskliga rättigheter i den nya läroplansgrunden för den grundläggande utbildningen – skolans och individens ansvar

Katarina Frostell

Katarina Frostell (PL) arbetar vid Institutet för mänskliga rättigheter vid Åbo Akademi. Hon har tidigare verkat som sakkunnigmedlem i Människorättscentrets sektion för människorättsfostran och -utbildning. Frostell granskar människorättsbegreppet i den nya läroplansgrunden för den grundläggande utbildningen. Hon inleder med att diskutera juridiska och etiska perspektiv på mänskliga rättigheter i läroplanens värdegrund och inom olika läroämnen speciellt samhällslära, religion och livsåskådningskunskap.

Syftet är att förstå hur de olika perspektiven samverkar och hur det personliga ansvaret och handlandet kommer till uttryck i den rättsliga regleringen av mänskliga rättigheter. Diskussionen förankras i skolvärlden och utnyttjar mobbning samt rättighetskonflikter mellan barn och föräldrar som exempel för att konkretisera frågorna.

I texten granskas för det första situationer där skolan bär ansvaret för att skydda den enskilda mot människorättskränkningar som en annan person gör sig skyldig till. Vidare studeras situationer där inskränkningar i den enskildas människorättsskydd kan göras för att man ska kunna trygga att en annan persons rättigheter kan förverkligas. Avslutningsvis diskuteras den enskildas rättsliga ansvar för kränkningar i en annan persons rättigheter. Forskningsmaterialet består av internationella människorättskonventioner, nationell lagstiftning och förarbeten, rättsfall från den europeiska människorättsdomstolen och finska domstolar samt justitieombudsmannens ställningstaganden i enskilda klagomål.

# Mänskliga rättigheter i den nya läroplansgrunden för den grundläggande utbildningen – skolans och individens ansvar

Katarina Frostell

Den nya läroplansgrunden innehåller flera referenser till mänskliga rättigheter och barnets rättigheter än något motsvarande dokument i Finland tidigare gjort (Utbildningsstyrelsen, 2014). De två viktigaste människorättskällorna som omnämns är Förenta nationernas allmänna förklaring om mänskliga rättigheter<sup>1</sup> och konventionen om barnets rättigheter. Förklaringen omnämns i läroplansgrunden 10 gånger och konventionen hela 17 gånger. Hänvisningar görs även till andra människorättsinstrument såsom till den europeiska konventionen om skydd för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna. De mänskliga rättigheterna genomsyrar alla delar av läroplansgrunden, de utgör delar av normverket, värdegrunden, verksamhetskulturen, utbildningens allmänna mål, kompetensbeskrivningarna, samt läroämnenas mål och innehåll. Läroämnena med referenser till mänskliga rättigheter i sina mål- och/eller innehållsbeskrivningar är religion, livsåskådningskunskap, omgivningslära, samhällslära, det andra inhemska språket, främmande språk, geografi, hälsokunskap och historia.

Redan en ytlig läsning av den nya läroplansgrunden ger vid handen att man närmar sig de mänskliga rättigheterna både ur ett rättsligt och etiskt perspektiv. I det andra inledande kapitlet anges att FN:s barnkonvention "ger juridisk grund för den grundläggande utbildningen" medan FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna ger uttryck för "en grundläggande historisk och etisk tolkning av betydelsen av mänskliga rättigheter" (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 12). De olika tyngdpunkterna hänförs till det faktum att de två människorättsinstrumenten har juridiskt sett olika ställning. Medan barnkonventionen utgör ett folkrättsligt förpliktande avtal mellan stater, är den allmänna förklaringen en deklARATION med politisk snarare än juridisk tyngd.

Utgångspunkten för denna artikel är att båda perspektiven är centrala för en djupare förståelse av de mänskliga rättigheternas ställning och roll i samhället och i relationen mellan människor. En ensidig fokusering på enbart den ena aspekten ger en bristfällig bild av dynamiken kring mänskliga rättigheter. Samtidigt är det dock inte alltid klart vad perspektiven betyder i praktiken.

---

<sup>1</sup> I den svenskspråkiga läroplansgrunden används begreppet FN:s deklARATION om de mänskliga rättigheterna.

Copyright 2017 Författaren.

Frostell, K. (2017). Mänskliga rättigheter i den nya läroplansgrunden för den grundläggande undervisningen - skolans och individens ansvar. I C. Hilli & C. Kronqvist (Red.) *Ungas rätt till samtal. En antologi om människorättsfostran*. Åbo: Åbo Akademi.

Syftet med denna artikel är att lyfta upp denna fråga till en närmare granskning. Jag kommer till en början att diskutera skillnader och likheter mellan de rättsliga och etiska perspektiven, för att sedan övergå till att studera hur de samspelar med varandra. Frågan kommer att behandlas först och främst ur ett juridiskt perspektiv. Jag kommer så långt som möjligt att förankra diskussionen i en fiktiv skolmiljö. Utöver människorättsnormer utnyttjas lagstiftning och rättsfall för att åskådliggöra de olika rättighetsperspektiven i situationer där potentiella rättighetskonflikter kan uppstå. Jag kommer speciellt att titta på mobbningsituationer och situationer där föräldrars och barns rättigheter kan komma i konflikt med varandra eller med allmänna intressen. Det bör dock betonas att detta inte är en studie i regleringen av mobbningsituationer eller andra rättighetskonflikter. Mitt syfte är istället att genom rättsfallen fördjupa förståelsen för människorättsdiskussionen i sig.

## 1. Rättsliga och etiska perspektiv på mänskliga rättigheter i skolans styrdokument

Jag inleder detta avsnitt med att ge en överblick över hur mänskliga rättigheter omnämns i utbildningslagstiftningen och läroplansgrunden för den grundläggande utbildningen. Sedan granskar jag närmare den nya läroplansgrunden för den grundläggande utbildningen i syfte att åskådliggöra hur det rättsliga och det etiska perspektivet på mänskliga rättigheter uttrycks i planen.

### 1.1. Mänskliga rättigheter i utbildningslagstiftningen och läroplansgrunden

Lagen om den grundläggande utbildningen (628/1998), som antogs 1998 och som sedermera reviderats flera gånger, innehåller inga direkta referenser till mänskliga rättigheter. Enligt 2 § är utbildningens mål "att stödja elevernas utveckling till humana människor och etiskt ansvarskännande samhällsmedlemmar samt att ge dem sådana kunskaper och färdigheter som de behöver i livet". I statsrådsförordningen (1435/2001) där målen preciseras stipuleras att utgångspunkten för elevernas utveckling till humana människor och samhällsmedlemmar är "respekt för livet, naturen och de mänskliga rättigheterna" (2 §). I texten betonas skolans uppdrag att forma eleverna till individer som kan ta ansvar för att mänskliga rättigheter respekteras och förverkligas i samhället. Man kan säga att tyngdpunkten i utbildningslagstiftningen ligger på det etiska perspektivet.

Denna skrivning kan sägas utgöra den normativa basen för läroplansgrundens betoning på mänskliga rättigheter. Läroplansgrunden är en förpliktande rättskälla i det finska rättssystemet och utgör således en del av den riksomfattande utbildningslagstiftningen som alla skolor ska följa. Den har utfärdats av utbildningsstyrelsen i form av en nationell föreskrift och placerar sig normhierarkiskt under statsrådsförordningen. I enlighet med läroplansgrunden bör varje utbildningsanordnare (d.v.s. kommuner) utarbeta en eller flera lokala läroplaner för sina skolor. Syftet med den lokala läroplanen är att fungera som "ett strategiskt och pedago-



giskt verktyg som styr utbildningsanordnarens verksamhet och skolornas arbete” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 7).

De rättsliga ramarna för verksamheten i skolan styrs självfallet inte enbart av läroplansgrunden eller annan utbildningslagstiftning, utan även av ett flertal andra normer, inte minst de grundläggande fri- och rättigheterna i grundlagen, såsom barnets rätt till deltagande och lika behandling (6 §), rätt till utbildning (16 §) och rätt till god förvaltning (21 §) (Hakalehto-Wainio, 2012, s. 23, 31, 41). Även internationella människorättsnormer påför Finland förpliktelser med direkt relevans för skolvärlden och skolans roll som människorättsfostrare. Förenta nationernas barnkonvention anför att ett av målen med utbildningen av barn bör vara att utveckla respekten för mänskliga rättigheter och grundläggande friheter (artikel 29).

Expertkommittén som övervakar att medlemsstaterna efterlever bestämmelserna i barnkonventionen har i samband med behandlingen av Finlands senaste statsrapport betonat vikten av att öka kunskapen om konventionen bland personer som arbetar med barn däribland lärare (UN doc. CRC/C/FIN/CO/4, para. 20). Man kan säga att Finland tagit ett första steg i denna riktning genom att i den nya läroplansgrunden betona barnkonventionens centrala betydelse i skolarbetet och undervisningen. Nästa steg är följaktligen att förverkliga utbildningsinsatser på området. Under behandlingen av Finlands statsrapport i FN:s människorättsråd fäste Slovenien i sina rekommendationer uppmärksamhet vid att Finland borde inkludera människorättsutbildning som en obligatorisk del av lärarutbildningen (UN doc. A/HRC/21/8, para. 90.22). På grund av de finländska universitetens autonoma ställning, kunde Finland inte formellt omfatta en rekommendation med tvingande normering av lärarutbildningens innehåll (UN doc. A/HRC/21/8/Add.1, para. 4).

## 1.2. Rättsligt perspektiv speciellt inom samhällsläran

Det rättsliga perspektivet på mänskliga rättigheter i läroplansgrunden kommer fram inte enbart i betoningen på barnkonventionen utan även inom olika läroämnen och då speciellt samhällsläran. I årskurs 4–6 är syftet med ämnet att ”stödja eleven att uppfatta sig själv som en individ och medlem i olika grupper och handleda eleven att förstå betydelsen av de mänskliga rättigheterna och jämlikhet samt att känna till grunderna i rättssystemet”. Särskilt referensen till grunderna i rättssystemet ger vid handen att mänskliga rättigheter är något som ytterst tryggas inom ramen för den juridiska diskursen. I årskurs 7–9 fördjupas detta synsätt genom att man fäster uppmärksamheten vid att ”handleda eleven att förstå rättsstatliga principer och betydelsen av människorättsfrågor i ett globalt perspektiv och att fördjupa sina kunskaper om det finländska rättssystemet och hur det fungerar”.

Det rättsliga perspektivet omfattar således både en internationell och nationell dimension. Genom barnkonventionen som en folkrättsligt förpliktigande konvention framhävs det internationella ansvaret som Finland har när det gäller att tillförsäkra att rättigheterna faktiskt förverkligas. Den klassiska folkrättsliga frågeställningen i förhållande till detta ansvar inbegriper en diskussion om hur omfattande statens skyldighet är att respektera, skydda och befrämja individens rättigheter.

För att kunna förverkliga detta internationella ansvar förbinder sig Finland genom ratificering av internationella människorättsavtal att se till att den nationella lagstiftningen och praxisen överensstämmer med rättigheternas bokstav och andemening. Detta sker i Finland på två sätt.

Å ena sidan inkorporeras de internationella avtalen genom en blankettlag i den finska lagstiftningen och görs därmed bindande för lagstiftaren, domstolar och myndigheter på lokal, regional och central nivå. Å andra sidan integreras (transformeras) innehållet i internationella människorättskonventioner i den existerande lagstiftningen genom lagreformer där det anses nödvändigt för att Finland ska kunna uppfylla sina internationella förpliktelser. Om reglering inom ett specifikt område tidigare saknats kan även helt nya lagar stiftas. Ofta krävs minst transformering av människorättskonventionernas innehåll för att de ska bli bindande även i förhållande till enskilda individer, arbetsgivare och privata aktörer (Scheinin, 2012, s. 36).

Sammanfattningsvis kan man säga att det juridiska perspektivet på mänskliga rättigheter handlar om rättslig normering, betoning på statens skyldigheter och individens rättigheter, samt i allmänhet även möjligheten till rättslig prövning i domstol eller andra organ av potentiella människorättskränkningar.

### 1.3. Etiskt perspektiv i värdegrunden och i läroämnena religion och livsåskådningskunskap

Det etiska perspektivet på mänskliga rättigheter lyfts fram i läroplanens avsnitt om värdegrunden för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 12–14) och då speciellt stycket som rubricerats "humanitet, bildning, jämlikhet och demokrati". Det inleds med konstaterandet att "den grundläggande utbildningen ska stödja elevernas utveckling till humana människor" och upprepar därmed samma målformulering som ingår i lagen och förordningen om den grundläggande utbildningen. Snarare än att fokusera på att eleverna bör inneha viss kunskap om eller förståelse för mänskliga rättigheter och etiska normer läggs tyngdpunkten i detta sammanhang vid att eleven kan integrera detta perspektiv i sitt handlande. Således framgår av texten i läroplansgrunden att den grundläggande utbildningen bör ge eleverna färdigheter att sträva efter sanning, godhet och skönhet samt rättvisa och fred, respektera andra människor, handla rätt, försvara det goda samt respekten för livet och mänskliga rättigheter, hantera motsättningar på ett etiskt och empatiskt sätt samt fatta beslut utgående från etisk reflektion, en annan människas situation och kunskap (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 13).

Man kan säga att läroplansgrundens formuleringar ger stöd för samma tanke som återges i Förenta nationernas deklaration om människorättsfostran som generalförsamlingen antog 2012. I artikel 2 definieras människorättsfostran och människorättsutbildning på följande sätt:

All sådan fostran, utbildning, information och undervisning samt insatser som ökar medvetenheten som syftar till världsomfattande respekt och efterlevnad av de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna och som således bland annat förebygger kränkningar av och brott mot de mänskliga



rättigheterna genom att ge människorna kunskap, förmåga och förståelse och genom att utveckla deras attityder och tillvägagångssätt för att ge dem kraft att skapa och främja en universell människorättskultur.

Utöver kunskap om människorättsnormer, -principer och -mekanismer betonas i deklARATIONEN att människorättsfostran omfattar "fostran för mänskliga rättigheter, som ger människorna egenmakt att åtnjuta sina rättigheter och använda dem samt respektera och försvara andras rättigheter" (artikel 2.2 (c)). För att återgå till läroplansgrunden kan man notera att detta perspektiv utvecklas inom målbeskrivningarna för olika läroämnena.

Som exempel kan anges att ett av målen med religionsundervisningen i årskurs 1–2 är att "vägleda eleven att handla rättvist, leva sig in i andras situation och att respektera andras tankar och övertygelser samt mänskliga rättigheter". Livsåskådningskunskapen i årskurs 3–6 handlar om att "vägleda eleven att bekanta sig med människorättsetiken som baserar sig på FN:s deklARATION om de mänskliga rättigheterna, i synnerhet barnets rättigheter". I årskurs 7–9 betonas att syftet med livsåskådningskunskap är att "vägleda eleven att inse betydelsen av och den etiska grunden för människovärdet, de mänskliga rättigheterna och människors jämlikhet". Det etiska perspektivet på mänskliga rättigheter framhäver således värden, det personliga ansvaret, individens skyldigheter, samt det kollektiva samfundet.

## 2. Mänskliga rättigheter i skolan

Med utgångspunkt i den enskildas handlande, övergår jag nu till att diskutera på vilket sätt det juridiska människorättsbegreppet inkorporerar tanken om ett personligt ansvar. Vi kommer att se närmare på tre olika exempel, där den enskildas handlande direkt eller indirekt formar tillämpningen av mänskliga rättigheter i olika situationer. I det första exemplet fokuserar vi på det ansvar som staten har att skydda den enskilda från kränkningar som någon annan enskild person gör sig skyldig till. I det andra exemplet studerar vi möjligheten att begränsa en persons rättigheter i syfte att trygga någon annans rättigheter. Till sist granskar vi det direkta ansvaret i form av plikter och skyldigheter som den enskilda har mot samfundet.

### 2.1. Skyldigheten att skydda den enskilda mot människorättskränkningar

Som tidigare poängterats har staten ett centralt ansvar i skyddet av de mänskliga rättigheterna. I detta avsnitt kommer vi att fokusera på hur detta ansvar kommer till uttryck i den finländska skolan och då speciellt i mobbningsituationer. Vi ska dock inleda med att se på hur frågan regleras inom det europeiska människorättssystemet.

### 2.1.1. Den europeiska människorättsdomstolens praxis

I avsnitt 1.2 talade jag om att internationellt reglerade mänskliga rättigheter påför staterna förpliktelser att respektera, skydda och befrämja individens rättigheter. Medan termen "respektera" ger uttryck för statens förpliktelse att inte kränka mänskliga rättigheter i den egna verksamheten, hänför sig termen "skydda" till statens skyldigheter att reglera genom lagstiftning och på annat sätt relationen mellan individer, för att sålunda undvika och beivra människorättskränkningar som utförs av privata personer och andra icke offentliga aktörer. Med statens skyldighet att "befrämja" rättigheternas förverkligande hänvisas till de aktiva åtgärder som en stat bör vidta för att se till att alla de facto kan åtnjuta sina rättigheter.

Som framgår av rubriken kommer jag i detta avsnitt att speciellt fokusera på den andra typen av förpliktelser, d.v.s. statens förpliktelse att skydda individen mot kränkningar från tredjepart.

I en skolmiljö är det framförallt eleverna, men också lärarna, som rättsligt skyddas av de mänskliga rättigheterna. Det offentliga ansvaret att se till att skyddet även förverkligas i praktiken ligger hos skolan, skolmyndigheterna, kommunen och i sista hand staten. Lärarnas roll är här tudelad, de representerar å ena sidan det offentliga, men åtnjuter som anställda även rättigheter i förhållande till sin arbetsgivare.

I situationer där människorättskränkningar direkt kan hänföras till en offentlig institution eller person som handhar offentliga uppgifter eller utövar offentlig makt kan man förhållandevis enkelt etablera innehavarna av rättigheter och skyldigheter. Frågan hur man ska hantera situationer där en privat person gör sig skyldig till kränkning av en annan persons rättigheter är betydligt svårare att avgöra. Mobbning utgör här ett bra exempel. Frågan jag ställer mig är vilka människorättsdimensioner mobbning har mot bakgrunden av att staten och i förlängningen den offentligt anställda läraren inte själva bidrar till själva mobbningen. Även detta kan naturligtvis förekomma, men faller utanför diskussionen här.

Även om jag i detta sammanhang diskuterar mobbning ur ett människorättsperspektiv är min avsikt inte primärt att argumentera för att detta perspektiv alltid är det bästa när det gäller att hantera mobbning i skolor. Angreppssättet som utnyttjas i denna artikel tillåter inte att slutsatser dras vare sig för eller emot en sådan hållning. Jag är således inte ute efter att påvisa vilken metod som bäst motverkar mobbning i skolan. Snarare vill jag använda mobbning som ett skolrelaterat fenomen genom vilket centrala aspekter i strukturen på de mänskliga rättigheterna kan åskådliggöras. Därför kommer jag inte att fördjupa granskningen av den omfattande antimobbningsforskningen som finns inom exempelvis det psykologiska området (Salmivalli, 2010).

Istället kommer jag att närma mig frågan utgående från den människorättspraxis som finns att tillgå. Jag avser här det material som exempelvis internationella människorättsorgan, framförallt den europeiska människorättsdomstolen, producerat genom sin behandling av klagomål från enskilda. Antalet fall som tangerat mobbning är inte stort. Den europeiska människorättsdomstolen har i ett klagomål som behandlats 2011 diskuterat skolmobbning mellan elever utgående från den

europiska människorättskonventionens bestämmelser. För oss är det speciellt intressant att titta närmare på hur domstolen gått tillväga för att fastställa om fallet aktualiserar en människorätsfråga speciellt mot bakgrunden av att det inte involverade kränkande behandling som utfördes av offentliga personer.

I fallet *Durdevic mot Kroatien* behandlades vid sidan av polisbrutalitet även mobbning i skolan som riktade sig mot en 15 årig romsk pojke. I klagomålet refereras olika vittnesmål om de incidenter som pojken råkade ut för i skolan under en treårsperiod till följd av skolkamraternas fysiska och psykiska angrepp samt även de våldsamma handlingar mot klasskamraterna som pojken själv gjorde sig skyldig till. Vidare beskrivs åtgärderna som skolan vidtog för att få stopp på mobbningen. Skolan lät utreda incidenterna, genomförde samtal med alla parter inklusive föräldrarna, samt organiserade möten. För att människorättsdomstolen ska kunna behandla klagomål av denna typ bör den till en början etablera att fallet faller in under det människorättsskydd som konventionen erbjuder. Domstolen slår i detta skede inte ännu fast om en kränkning ägt rum utan enbart om frågan tangerar en specifik rättighet som tryggas i konventionen. Rättigheterna som fallet potentiellt aktualiserar är förbudet mot tortyr, omänsklig och förnedrande behandling (artikel 3) samt rätten till privatliv (artikel 8).

Den klassiska tolkningen av dessa rättigheter utgår från att den enskilda skyddas gentemot otillbörliga kränkningar som representanter för statsmakten gör sig skyldiga till. I *Durdevic*-fallet utgjorde polisbrutaliteten, som inte hade undersökts effektivt och opartiskt av myndigheterna, ett typexempel på en klassisk kränkning av tortyrförbudet (Schabas, 2015, s. 191). Även om kränkningen inte når upp till rekvisiten för tortyr, omänsklig och förnedrande behandling, kan den omfattas av det skydd som någon annan rättighet erbjuder, i detta fall framförallt rätten till privatlivet (Schabas, 2015, s. 370). Med andra ord kan man konstatera att även om olika rättigheter har sitt egna specifika innehåll så finns det kränkningar som parallellt tangerar flera olika rättigheter.

Europeiska människorättsdomstolen har redan länge behandlat fall där privata personer gjort sig skyldiga till kränkningar av enskildas rättigheter. Till en början hänfördes dessa fall till rätten till privatliv men senare även till förbudet mot tortyr, omänsklig och förnedrande behandling. I dessa fall har alltså staten funnits kränka sina skyldigheter att skydda den enskildas rättigheter. Fallen har bland annat berört situationer där den nationella lagstiftningen inte möjliggjort straffrättslig domstolsprövning vid våldtäkt av handikappade barn, där kroppslig aga av barn varit tillåtet, eller där socialmyndigheternas skydd av barn som försummats av sina föräldrar varit otillräckligt.

I domstolens tolkning har statens skyldighet att skydda den enskilda funnits extra stark när offret för kränkningarna varit i en speciellt sårbar situation eller hört till en sårbar grupp. Sårbarhetskriteriet har alltså här använts för att förstärka statens skyldigheter att vidta positiva åtgärder för att skydda den enskilda. Ofta har barn ansetts sårbara. Så också i *Durdevic*-fallet, där den 15 åriga pojken, i de specifika omständigheter han befann sig i, enligt domstolen kunde anses falla in under grup-

pen "sårbara individer" som har rätt till statligt skydd (Durdevicfallet, 2011, para 109).

Efter den allmänna diskussionen om principerna för appliceringen av artiklarna 3 och 8 på fallet, övergick domstolen till att tillämpa de identifierade principerna på fakta i fallet. På grund av att de klagande inte hade specificerat tillräckligt klart vilka överträdelser Kroatien gjort sig skyldig till och inte till alla delar lyckats visa att incidenterna ägde rum i skolan, ansåg domstolen till slut att mobbningsanklagelserna inte kunde bestyrkas och att fallet därför till denna del måste avslås. Trots det negativa slutresultatet så visade domstolen genom sitt domstolsutslag på viktiga tolkningar av betydelse för hur mobbning kan behandlas i en människorättskontext.

### 2.1.2. Den finländska skolans skyldigheter att skydda den enskilda

Vad betyder detta i ett finländskt sammanhang? Kan man skönja motsvarande människorättsperspektiv på hur mobbning behandlas i Finland? Den rättsliga grunden för antimobbingsarbetet i finska skolor hittas i Lagen om den grundläggande utbildningen och bestämmelsen om rätten till en trygg studiemiljö (29 §). Bestämmelsen är formulerad som en rättighet även om det förefaller klart att mänskliga rättigheter inte utgjorde den primära basen för denna formulering när den skrevs in i skollagstiftningen (Regeringens proposition 86/1997 rd, s. 13) i slutet av 1990-talet. Lagreformen motiverades redan då på ett allmänt plan med Finlands internationella människorättsförpliktelser. Motiven som preciserades i regeringspropositionen var ändå närmast kopplade till rätten till kostnadsfri utbildning, rätten att välja utbildning enligt övertygelse, minoriteters utbildningsrättigheter och andra liknande rättigheter. I takt med att bestämmelsen om studiemiljön reviderats och preciserats har referenserna till mänskliga rättigheter och grundrättigheter utvidgats i lagberedningsmaterialet. Således har man i samband med 2013 års reform av 29 § uttryckligen gjort hänvisningar i lagförslaget till rätten till liv, trygghet, frihet och integritet (Grundlagen 7 §). En kraftfull referens görs även till FN:s barnkonvention och statens förpliktelser att vidta åtgärder för att skydda barn mot våld, skada, övergrepp, misshandel, vanvård eller försumlig behandling och utnyttjande (artikel 19). Den här formuleringen anses även inbegripa skolmobbning (Regeringens proposition 66/2013 rd, s. 6).

Det förefaller klart mot bakgrunden av det ovannämnda att man inom utbildningssektorn i Finland varit lyhörd för kravet att det offentliga bär ett ansvar för mobbning som äger rum i skolorna.

Det är således tveklöst att en skola inte på grund av att en skolelev gör sig skyldig till kränkande behandling av en annan elev kan frånta sig ansvaret att vidta åtgärder för att få slut på mobbningen. Men vad bör skolan göra och vilka åtgärder är ur skolans ansvarsställning tillräckliga? I vilken utsträckning kan den vars rättigheter åsidosätts få upprättelse och i så fall genom vilka kanaler? Lagstiftningen i sig innehåller väldigt få detaljerade svar på dessa frågor. Man är därför tvungen att gå till de tolkningar som myndigheter och domstolar gjort vid behandlingen av enskilda mobbningsfall.

Utan att här eftersträva en fullständig analys av den rättsliga hanteringen av mobbning i finländska skolor (Mäntylä et al., 2013), fokuserar jag på situationer där det kollektiva eller offentliga ansvaret aktualiseras. Jag lämnar åsido diskussionen om eventuellt ansvar som den enskilda läraren eller eleven har, vi återkommer till det senare. Frågan om det offentliga ansvaret är komplext inte minst för att den berör olika rättsområden, både skadeståndsrätten och förvaltningsrätten och för att rättsområdena hanterar mobbning på väldigt olika sätt. Medan skadeståndsmål avgörs som tvistemål i allmänna domstolar, behandlas förvaltningsrättsliga fall i huvudsak som klagomål av regionförvaltningsverken och de högsta laglighetsövervakarna, d.v.s. justitieombudsmannen och justitiekanslern. Detta utgör två diametralt olika sätt att rättsligt närma sig frågan om mobbning och avspeglas både i hur de rättsliga frågorna ställs och vilka konsekvenserna är i enskilda situationer. Låt oss börja med det förvaltningsrättsliga perspektivet.

Detta aktualiseras framförallt i samband med tolkningen av huruvida skolan uppfyller de krav som lagen uppställer på en trygg studiemiljö (L om grundläggande utbildning 29 §). På grund av att frågan i regel ställs i förhållande till skolans och skolmyndigheternas faktiska verksamhet snarare än i anslutning till ett formellt förvaltningsbeslut, där ändring kan sökas genom besvär, är rättsmedlet som blir aktuellt förvaltningsklagan (Kulla, 2014, s. 374–376). Genom en förvaltningsklagan eller ett klagomål söker man alltså inte ändring i ett beslut, straffrättsliga påföljder eller skadestånd. Istället granskar man om en myndighet handlat lagstridigt eller felaktigt. Om så skett fästs uppmärksamhet vid detta så att liknande försummelser kan undvikas i framtiden.

Forskare som studerat klagomål i mobbningssituationer har kunnat konstatera att de som klagat ofta saknar kunskap om vad man kan uppnå med en förvaltningsklagan. Yrkande på pekuniära ersättningar görs ofta trots att dessa inte kan behandlas i klagoprocessen (Mäntylä & Ollila, 2014, s. 49). Även om klagomål är vanligare än besvär i mobbningssituationer, så kan även förvaltningsbesvär bli aktuella i hanteringen av mobbningsfall. Speciellt gäller detta när frågan som behandlas är kopplad till ett formellt beslut såsom ett disciplinärt straff (L om grundläggande utbildning 42 a §).

Efter denna exposé återgår jag till att granska vilka minimikrav den finska rättspraxisen uppställer i förhållande till mobbning och myndigheternas skyldighet att agera. Till en början kan man konstatera att det faktum att mobbningen fortsätter, trots att skolan och skolmyndigheterna vidtagit åtgärder för att få stopp på den, inte ännu bevisar att skolan eller myndigheterna misskött sitt uppdrag eller gjort sig skyldig till lagstridigt eller på annat sätt klandervärdt agerande. I ett klagomål till justitieombudsmannen anförde föräldrarna till en pojke som utsattes för långvarig mobbning att skolan inte i tid vidtagit tillräckliga åtgärder för att få slut på mobbningen (Justitieombudsmannen, 2012). Ur fallbeskrivningen framgår att mobbningen, som var både fysisk och psykisk, började redan i daghemmet och fortsatte ännu i årskurs 8. Skolan hade i olika sammanhang tagit upp detta till diskussion även med



föräldrarna, som dock inte förstod hur allvarlig situationen var bl.a. på grund av barnets önskan att skolan inte skulle föra saken vidare.

Ombudsmannen anför i sin bedömning av fallet att grundlagens bestämmelse som skyddar rätten till utbildning (16 §) inbegriper att man med lag kan säkra en skyddad och trygg inlärningsmiljö för alla som deltar i utbildningen (s. 3–4). Detta förutsätter enligt ombudsmannen att alla mobbningssituationer behandlas på ett adekvat sätt, att man strävar efter att utreda mobbningsfallen omgående samt att man vidtar tillräckliga åtgärder i varje enskilt fall (s. 4). Vidare konstateras att den lagstadgade planen för att skydda eleverna mot mobbning (L om elev- och studerandevård (1287/2013) 13 §) är ett centralt verktyg för antimobbingsarbetet i skolorna. Planen ska inte bara göras upp utan även förverkligas och övervakas. Dessutom är samarbetet mellan hem och skola viktigt. I detta sammanhang betonar justitieombudsmannen att i situationer där barnet förbjuder skolan att berätta om mobbningen till föräldrarna bör man bedöma om detta är förenligt med barnets bästa. I det aktuella fallet hade skolan genom att inte informera föräldrarna valt att inte följa skolans egen plan för hantering av mobbningssituationer. En annan rättsskyddsfråga som omnämns i avgörandet är avsaknaden av tillräcklig dokumentation av de åtgärder som vidtagits. Detta har i sin tur negativa följder för möjligheten att följa upp åtgärdernas effekter och behovet att vidta nya åtgärder om situationen inte förbättras (Justitieombudsmannen, 2012).

Även om liknande bedömningar rörande myndigheters skyldighet att agera görs i skadeståndsmål där skolmyndigheternas civilrättsliga ansvar bedöms, kan tolkningar inte automatiskt överföras från förvaltningsrätten till skadeståndsrätten. Enligt skadeståndslagen (412/1974) är ett offentligt samfund "skyldigt att ersätta skada, som förorsakats genom fel eller försummelse vid myndighetsutövning" (3 kap. 2 § 1 mom.). Bakom denna formulering finns en rik rättspraxis där innehållet i bestämmelsen preciserats genom domstolstolkning (Hakalehto-Wainio, 2008). Det är inte möjligt att gå in på denna reglering i detalj, men allmänt kan man konstatera att skadestånd i allmänhet förutsätter vållande, dvs. att man kan påvisa att myndighetens handlande eller underlåtenhet att handla lett till en fysisk, psykisk eller materiell skada. För att skadeståndsansvar ska uppstå måste man utöver detta även kunna påvisa att det offentliga samfundet åsidosatt krav som skäligen kan ställas på handhavandet av ifrågavarande uppgifter med beaktande av verksamhetens art och ändamål (3 kap. 2 § 1 mom.)

I ett mobbningssammanhang uppstår därmed frågan när myndighetens försummelse att vidta åtgärder för att få slut på mobbningen kan tänkas vara så grov att ett skadeståndsrättsligt ansvar infinner sig? Även om mobbningsfall behandlats i tings- och hovrätter är det ytterst få fall som lett till skadeståndsansvar för skolmyndigheterna i en kommun. I de fall där den lägre domstolen bifallit yrkanden om skadestånd har kraven ofta omkullkastats i högre instans. I ett fall från 2001 har hovrätten dock bifallit den kärandes yrkanden på skadestånd i linje med avgörandet på lägre rättsnivå (Åbo hovrätt, 2001).

*Fallet berörde en flicka som under flera år mobbades både fysiskt och psykiskt av sina klasskamrater i högstadiet och gymnasiet. En av de centrala frågorna som domstolen diskuterade var om staden som upprätthöll skolan hade försummat sin övervaknings- och handlingsplikt som kunde härledas ur de dåvarande grundskol- och gymnasielagarnas bestämmelser och som idag återfinns bl.a. i 29 § i lagen om den grundläggande utbildningen? Skolan hade genom samtal tillrättaviserat mobbarna, flyttat den mobbade till annan klass, befriat henne från närvaro i skolan under en termin och slutligen arrangerat möjlighet för henne att slutföra skolgången i ett kvällsgymnasium. Trots dessa åtgärder lyckades skolan inte få slut på mobbningen, som i förlängningen ledde till att eleven var tvungen att ty sig till psykiatrisk vård, terapier och medicinering för att hantera den ångest som situationen skapade. Domstolen konstaterade att med beaktande av att mobbningen fortsatte under flera år borde skolan aktivare ha sökt efter åtgärder som skulle ha rättat till situationen utöver att tillrättavisa mobbarna och flytta flickan bort från hennes skolgemenskap. Enligt domstolen innebär detta att staden försummande sin övervaknings- och handlingsskyldighet och staden tvingades betala skadestånd till flickan (Kumo tingsrätt, 1999). Även om fallet inte explicit refererar till mänskliga rättigheter, visar det på vilket sätt den offentliga maktens skyldighet att skydda den enskilda från angrepp från privata personer kan förverkligas i praktiken.*

## 2.2. Möjligheten att begränsa den enskildas rättigheter

Den allmänna förklaringen om mänskliga rättigheter anför i artikel 29:

Vid utövandet av sina rättigheter och friheter får en person endast underkastas sådana inskränkningar som har fastställts i lag och enbart i syfte att trygga tillbörlig hänsyn till och respekt för andras rättigheter och friheter samt för att tillgodose ett demokratiskt samhälles berättigade krav på moral, allmän ordning och allmän välfärd.

Bestämmelsens huvudsakliga syfte är att tillförsäkra att alla inskränkningar i den enskildas rättigheter uppfyller vissa minimikrav. Således förutsätts att en inskränkning alltid görs med stöd i lag samt för att trygga centrala samhällsliga värden såsom andras rättigheter och friheter. Indirekt ger bestämmelsen även uttryck för tanken att mänskliga rättigheter inte alltid är absoluta. Speciellt vid förverkligandet av rätten till privatliv och till yttrande-, förenings-, församlings- och religionsfrihet ingår ofta i rättighetens formulering en begränsningsklausul som påminner om den som ingår i den allmänna förklaringen.

I regel krävs att de inskränkningar som görs står i proportion till det legitima mål man vill uppnå. Om samma mål kunde uppnås med ett snävare ingrepp i rättighetsskyddet, så kan begränsningar som går längre än nödvändigt innebära en kränkning av den ifrågavarande rättigheten. Snarare än att fördjupa behandlingen av allmänna begränsningsklausuler, kommer mitt fokus att ligga på människorättskonflikter där två individers rättigheter ställs mot varandra och där den ena

individens rättigheter eller intressen måste ge vika för den andras för att konflikten ska kunna lösas. Återigen återfinns grundkonflikten i relationen mellan enskilda individer, snarare än mellan det offentliga och det privata.

Hur kan denna fråga konkretiseras i ett skolsammanhang? Man kan förhållandevis enkelt konstruera rättighetskonflikter som involverar både lärare och elever. Lärarens rätt till integritet och privatliv kan exempelvis sättas mot elevens rätt till yttrandefrihet i situationer där eleven lägger ut komprometterande bildupptagningar av läraren på internet. Å andra sidan kan en elevs rätt att manifesteras sin religion sättas mot de andra elevernas rätt att gå i en sekulär skola. Emedan det inte förefaller finnas internationella människorättsfall (ännu) där den förstnämnda frågan debatterats, finns det flera rättsfall där den senare frågan tagits upp till behandling. Diskussionen kring dessa fall är komplex och svår att inrymma i denna artikel. Eftersom syftet här inte är att uttömmande analysera olika rättigheters innehåll, utan snarast använda rättsfallen för att åskådliggöra hur mänskliga rättigheter kommer till uttryck i relationen mellan enskilda individer, föredrar jag att utgå från ett förhållandevis avgränsat exempel som åtminstone i någon form behandlats av internationella människorättsorgan.

En utgångspunkt för en sådan diskussion kunde vara den bestämmelse i europakonventionen om mänskliga rättigheter som reglerar rätten till utbildning. Enligt artikel 2 i det första tilläggsprotokollet till den europeiska konventionen om skydd för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna får ingen "förvägras rätten till undervisning". Vidare stipuleras att staten ska "respektera föräldrarnas rätt att tillförsäkra sina barn sådan utbildning och undervisning som står i överensstämmelse med föräldrarnas religiösa och filosofiska övertygelse". Redan i rättighetens formulering finns en inbyggd konflikt mellan barnets rätt till undervisning och föräldrarnas rätt till religiös och filosofisk övertygelse.

För att konkretisera vad detta kan betyda i praktiken ska vi titta närmare på rättspraxisen under människorättskonventionen. Det visar sig att fallen där spänningen mellan barn och föräldrar explicit aktualiserats är mycket få (Schabas, 2015, s. 1000). Istället har människorättsdomstolen betonat att artikel 2 ska ses som en helhet där den första meningen uttrycker den primära rättigheten och den andra meningen bidrar till att ge den sitt innehåll. Endast i enstaka klagomål har frågan om relationen mellan de två meningarna satts på sin spets.

*I ett mål från 1993 diskuterade den europeiska kommissionen för mänskliga rättigheter huruvida föräldrarnas filosofiska övertygelse väger lika tungt som deras religiösa övertygelse när det gäller möjligheten att få befrielse för sina barn från skolans moraliska undervisning. I det aktuella fallet var det enbart religiös övertygelse som kunde leda till befrielse från denna typ av undervisning. Även om omständigheterna i fallet inte uppfyllde de krav som ställs på ett fall som kan tas upp till saklig behandling slog kommissionen fast att föräldrarnas övertygelse enligt artikel 2 i det första tilläggsprotokollet hänvisar till övertygelser som inte står i konflikt med barnets fundamentala rätt till utbildning. När föräldrarnas*



*rätt istället för att stöda barnets rätt till utbildning kommer i konflikt med den, måste barnets rätt ges företräde (Bernard och andra mot Luxemburg).*

I klagomål där frågan om befrielse från sexualundervisning tagits upp har avvägningen stått mellan det allmänna intresset att erbjuda sexualundervisning åt barn och föräldrarnas rätt till religiös övertygelse. Klagomålen har således inte behandlats utifrån en skolelevs eventuella rätt till sexualundervisning. Orsaken till detta är att första meningen i artikel 2 har getts en förhållandevis snäv tolkning, den täcker närmast rätten till existerande utbildningsinstitutioner, rätten att överföra kunskap och intellektuell utveckling samt rätten att dra nytta av den utbildning som erbjuds genom tillgång till officiella betyg (Schabas, 2015, s. 996).

Redan år 1976 tog den europeiska domstolen upp ett danskt fall där flera föräldrar motsatte sig att sexualundervisning genomsytrade läroplanen och därmed gjorde det praktiskt omöjligt att få befrielse från den på religiösa grunder (Kjeldsen, Busk Madsen och Pedersen mot Danmark, para. 44). Vid behandlingen av fallet, slog domstolen fast viktiga principer som format tolkningen av artikel 2 ända fram till idag. För det första sade domstolen att syftet med den andra meningen är att trygga pluralismen i utbildningen och därmed skydda det demokratiska samhället. Samtidigt konstaterade domstolen att artikel 2 inte ger föräldrar en automatisk rätt att välja den undervisning som meddelas genom att kräva en exkludering av religiöst eller filosofiskt innehåll från sina barns studier. Avgörande ur konventionens synvinkel är att den undervisning som ges bör vara "objektiv, kritisk och pluralistisk" (para. 50–53). I det danska fallet ansåg domstolen att dessa principer beaktades och att föräldrarnas religiösa övertygelse inte hade kränkts.

*I ett nyare fall från 2011 har människorättsdomstolen ytterligare konkretiserat vad principerna om pluralism och objektivitet i förhållande till artikel 2 betyder i praktiken (Dojan och andra mot Tyskland). En grupp föräldrar klagade på att deras barn inte kunde få befrielse från skolans obligatoriska sexualundervisning, som inkluderade en teaterworkshop för skolelever i åldern sju till nio om förebyggande av sexuellt våld mot barn. Europeiska människorättsdomstolen biföll inte föräldrarnas krav, utan stödde sig istället långt på den nationella domstolens resonemang. Sexualundervisningens mål enligt den nationella läroplanen var att ge eleverna kunskap om sexualitetens biologiska, etiska, sociala och kulturella aspekter anpassad till elevernas ålder och mognad för att hjälpa dem att utveckla sin moraliska syn och självständiga förhållningssätt till den egna sexualiteten. Sexualundervisningens syfte var ytterligare enligt utbildningslagen att "uppmuntra till tolerans mellan människor oberoende av sexuell inriktning och identitet". Den nationella domstolen fortsatte med att säga att sexualundervisning för den ifrågavarande åldersgruppen var nödvändig för att ge barnen redskap att förhålla sig kritiskt till samhälleliga influenser.*

Människorättsdomstolen konstaterade att dessa syften var legitima och överensstämde med principen om pluralism och objektivitet i artikel 2 samt att de tyska skolmyndigheterna inte överträtt sin provningsmarginal. Även om människorättsdomstolen inte sträcker sig till att säga att barnen har en rätt till sexualundervisning så är det klart att domstolens resonemang kring barnets intresse i frågan ges stor betydelse i förhållandet till föräldrarnas religiösa och filosofiska övertygelse.

### 2.3. Den enskildas skyldigheter

I de två föregående avsnitten har vi diskuterat på vilket sätt mänskliga rättigheter kan komma att spela en roll i relationen mellan privata personer genom de skyldigheter som staten har att se till att alla kan åtnjuta sina rättigheter även i situationer där de kommer i konflikt med andras rättigheter eller när någons rättighet kränks av en privat person. I dessa fall utgör staten den centrala aktören som folkrättsligt bär ansvaret för att individens rättigheter respekteras och skyddas på ett adekvat sätt. Vad kan då sägas om den enskildas ansvar och skyldigheter? Den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna stipulerar att "Var och en har plikter mot samhället, i vilket den fria och fullständiga utvecklingen av hans eller hennes personlighet ensamt är möjlig" (artikel 29 (1)).

Den allmänna förklaringen preciserar dock inte vilka dessa plikter är. Även om försök har gjorts att ge begreppet enskildas skyldigheter ett rättsligt innehåll, kvarstår faktum att det är svårt att finna universella människorättsinstrument som etablerar ett folkrättsligt ansvar för den enskilda individen. Den internationella straffrätten utgör här ett viktigt undantag. För allvarliga människorättskränkningar såsom krigsförbrytelser, brott mot mänskligheten och folkmord, kan enskilda individer ställas till svars och dömas för sina handlingar vid internationella brottmålsdomstolar (Heikkilä, 2013, s. 117–135). Motsvarande möjlighet finns inte för "vanliga" människorättskränkningar.

Tvärtom kan man säga att det funnits ett starkt motstånd mot att tala om den enskildas skyldigheter inom den internationella människorättsdiskursen. Motståndet härrörs från rädslan att en fokusering på skyldigheter kan leda till en omotiverad förskjutning från statens till individens skyldigheter. Mänskliga rättigheters grundläggande tanke om att skydda individen från statens maktmissbruk riskerar att gå förlorad, ifall man inte beaktar den i grunden asymmetriska relationen mellan staten och individen (Opsahl, 1999, s. 637).

Även om det således är tveksamt om artikel 29 i den allmänna förklaringen kan sägas utgöra en realistisk grund för en diskussion om rättsligt normerade mänskliga skyldigheter kvarstår att individens ansvar ofta är relevant när vi talar om mänskliga rättigheter. Det är framförallt på den nationella nivån inom den nationella lagstiftningen som individens rättsligt reglerade skyldigheter framträder. För att återkoppla till skolan och mobbningsexemplet är det straffrätten, skadeståndsrätten och förvaltningsrätten som är centrala när man söker sätt att lagföra det personliga ansvaret.

Mobbning är inte i sig ett brott i den finska strafflagstiftningen. Beroende på mobbningens karaktär, måste därför ett straffrättsligt ansvar prövas i förhållande

till andra brottsrubriceringar, såsom misshandel, ärekränkning och spridning av information som kränker privatlivet. Straffrättens användbarhet i mobbnings-situationer begränsas ofta av åldern på den som mobbar. I den finländska lagstiftningen är barn under 15 år inte straffrättsligt ansvariga för sina handlingar. Även om mobbningsfallet utreds av polisen går det i allmänhet inte vidare efter att det fastställts att de inblandade är under straffbarhetsåldern.

Vi har tidigare i denna artikel diskuterat skolans skadeståndsrättsliga ansvar vid fall av mobbing. Nu återkommer vi till mobbarens egna ansvar. I motsats till straffrätten, finns ingen nedre åldersgräns för när ett skadeståndsrättsligt ansvar kan realiserars. I skadeståndslagen anförs dock att skadeersättningen bör anpassas till barnets eller den ungas ålder och utveckling (2 kap. 2 §).

Personskadan som kan ersättas kan vara både fysisk och psykisk. Även föräldrarna kan ha skadeståndsansvar för skada som deras barn åsamkat. I mobbnings-situationer begränsas dock detta i allmänhet av att föräldrarna inte kan förväntas ha uppsiktsplikt över sina barn när de befinner sig i skolan (Mäntylä, 2012, s. 362)

I lagen om den grundläggande utbildningen regleras skolans möjlighet att inleda disciplinärt förfarande mot en enskild elev. Detta inbegriper bl.a. kvarsittning, skriftlig varning och avstängning under högst 3 månader (36 § 1 mom.). De två sistnämnda formerna för disciplinärt förfarande definieras i lagen som disciplinära straff och bör grundas på ett överklagbart förvaltningsbeslut (36 a §).

Forskare har anfört att lagen om den grundläggande utbildningen även möjliggör att en elev som gör sig skyldig till mobbing kan mot sin vilja flyttas till en annan skola (Mäntylä, 2015, s. 265). Lagens 6 § 2 mom. stipulerar ”av grundad anledning som har samband med undervisning kan kommunen byta plats för undervisningen utan att ändra undervisningsspråket”. I litteraturen framhålls att för att denna bestämmelse ska kunna användas krävs att skoleleven och vårdnadshavaren hörs samt att allmänna förvaltningsrättsliga principer såsom jämlikhets-, ändamålsbundenhets-, objektivitets- och proportionalitetsprinciperna beaktas (Mäntylä, 2015, s. 259–261).

Ett individuellt ansvar i mobbnings-situationer kan således realiserars på flera olika sätt. Samtidigt har det visat sig att den rättsliga vägen ofta är osäker. Speciellt om mobbningen inte inkluderar fysiskt våld kan det vara svårt att bevisa skada i skadeståndsmål eller straffbar handling i brottmål (Mäntylä, 2012, s. 362).

Vidare kan man konstatera att alla typer av åtgärder mot mobbing förutsätter att mobbningen kommer till skolans och de vuxnas kännedom. Det har anförts att mobbningen ofta förblir osynlig med påföljden att inga åtgärder vidtas för att få slut på den. Även när skolan går in för att vidta åtgärder, är dessa inte alltid tillräckliga. Trots att det finns skäl att utveckla kompetensen i skolorna att hantera mobbing är det klart att det preventiva arbetet, där tyngden läggs vid att utveckla verksamhetskulturen i skolan, också är viktigt. I det preventiva arbetet betonas i allmänhet det gemensamma ansvaret som alla i skolan har för skolmiljön. Detta ansvar går utöver de juridiskt reglerade ramarna och inkluderar en etisk förståelse av ansvarsbegreppet (Slotte, 2005, s. 301).

### 3. Avslutning

I den nya läroplansgrunden framträder mänskliga rättigheter starkare än tidigare. Kännetecknande för läroplansgrunden är att den utgår både från en rättslig och etisk förståelse av människorättsbegreppet. I denna artikel har jag med avstamp i den juridiska förståelsen av mänskliga rättigheter diskuterat hur individen och individens handlande påverkar tolkningen och tillämpningen av de mänskliga rättigheterna. Syftet har varit att påvisa att även om staten genom olika offentliga myndigheter utgör huvudaktören på människorättsområdet, är individens handlande också betydelsefullt.

Utgående från ett finländskt skolsammanhang har jag försökt åskådliggöra hur individperspektivet direkt och indirekt kan komma att påverka realiseringen av enskildas rättigheter. För att kunna göra detta har det varit nödvändigt att skilja åt den folkrättsliga (internationella) regleringen av mänskliga rättigheter från den nationella lagstiftningen. På den internationella nivån har individen närmast en indirekt roll att spela, medan även att direkt personligt ansvar kan realiseras framförallt på den nationella nivån.

I takt med att rättighetsperspektivet i vårt samhälle fått en allt mera central ställning inom flera livsområden, är det viktigt att betona att mänskliga rättigheter inte kan bli verklighet om inte alla, inklusive politiker, tjänstemän, lärare, föräldrar och elever, ser sin dubbla roll som innehavare av både rättigheter och skyldigheter. Det är i denna förståelse som det juridiska och etiska ansvaret möts.

### Referenser

- Hakalehto-Wainio, S. (2008). *Valta ja vahinko. Julkisen vallan käyttäjän vahingonkorvausvastuu vahingonkorvauslaissa*. Helsinki: Talentum.
- Hakalehto-Wainio, S. (2012). *Oppilaan oikeudet opetustoimessa*. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.
- Heikkilä, M. (2013). *Coping with International Atrocities through Criminal Law. A Study into the Typical Features of International Criminality and the Reflection of these Traits in International Criminal Law*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Kulla, H. (2014). *Förvaltningsförfarandets grunder*. Helsingfors: Talentum.
- Mäntylä, N. (2012). *Koulukiusaaminen kiusaajan rikoksena*. *Oikeus* (41) 3, 357–380.
- Mäntylä, N. , Kivelä, J., Ollila, S. och Perttola, L. (2013). *Pelastakaa koulukiusattu! – koulun vastuu, puuttumisen muodot ja ongelmat oikeudellisessa tarkastelussa*. Kunnallisalan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisusarjan julkaisuja nro 70. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Mäntylä, N. & Ollila S. (2014). *Skolmobbing i Finland och elevernas problematiska rättsskydd*. *Nordisk Administrativt Tidsskrift*, 1/2014, 44–55.

Mäntylä, N. (2015). Kun mikään ei auta: opetuspaikan muuttaminen ratkaisuksi koulukiusaamistilanteisiin?. I Hakalehto, S. (toim.), Lapsen oikeudet koulussa (s. 252–278). Helsinki: Kauppakamari.

Opsahl, T. & Dimitrijevic, V. (1999). Articles 29 and 30. I G. Alfredsson & A. Eide (red.), The Universal Declaration of Human Rights. A Common Standard of Achievement. (s. 633–652). The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.

Regeringens proposition (1997), Förslag till lagstiftning om utbildning, RP 86/1997 rd.

Regeringens proposition (2013), Förslag till lagar om ändring av lagen om grundläggande utbildning, gymnasielagen, lagen om yrkesutbildning, lagen om yrkesinriktad vuxenutbildning och 41 och 45 § i lagen om statsandel för kommunservice, RP 66/2013 rd.

Salmivalli, C. (2010). Koulukiusaamiseen puuttuminen – kohti tehokkaita toimintamalleja. Juva: PS-kustannus.

Schabas, W.A. (2015). The European Convention in Human Rights. A Commentary. Oxford: Oxford University Press.

Scheinin, M. (2012). Characteristics of Human Rights Norms. I C. Krause & M. Scheinin (eds), International Protection of Human Rights: A Textbook. (s. 19–37). Turku/Åbo: Åbo Akademi University.

Slotte, P. (2005). Mänskliga rättigheter, moral och religion. Om de mänskliga rättigheterna som moraliskt och juridiskt begrepp i en pluralistisk värld. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Ståhlberg, P. & Karhu, J. (2013). Suomen vahingonkorvausoikeus. Helsinki: Tallentum.

Utbildningsstyrelsen.(2014).Grundernaförläroplanenfördengrundläggandeutbildningen 2014. Tillgänglig: [http://www.oph.fi/lp2016/grunderna\\_for\\_laroplanen](http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen)

### Rättsfall

Europeiska människorättsdomstolen, Durdevic mot Kroatien, klagomål nr. 52442/09, domslut 19.7.2011.

Europeiska människorättsdomstolen, Kjeldsen, Busk Madsen och Pedersen mot Danmark, klagomål nr. 5095/71, 5920/72, 5926/72, domslut 7.12.1976.

Europeiska människorättsdomstolen, Dojan och andra mot Tyskland, klagomål 319/08, beslut 13.9.2011.

Europeiska människorättskommissionen, Zénon Bernard och andra mot Luxemburg, klagomål nr. 17187/90, beslut 8.9.1993.

Justitieombudsmannen, Dnr. 4401/4/10, 7.12.2012.

## Mänskliga rättigheter i skolan – något att ha kunskap om eller leva i?

Rita Nordström-Lytz, Åbo Akademi

Rita Nordström-Lytz (PeD) är tidigare universitetslärare vid lärarutbildningen vid Åbo Akademi och verksam forskare inom bl.a. NORP (Nordiskt nätverk för Relationell Pedagogik). Nordström-Lytz diskuterar [två hållningar till mänskliga rättigheter i skola och utbildning](#). Inledningsvis redovisas den betydelse som mänskliga rättigheter har, eftersom värdegrunden för den grundläggande utbildningen i Finland, enligt Utbildningsstyrelsens läroplansgrunder 2014, utgörs av FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna, FN:s konvention om barnets rättigheter, ESK-konventionen, Europakonventionen, FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och FN:s konvention om urfolkens rättigheter. De mänskliga rättigheterna utgör därmed referensramen för mål, metoder och innehåll i skolans verksamhet.

Mänskliga rättigheter kan förverkligas i skolpraxisen på två olika sätt. Det ena handlar om kunskap; att veta det rätta, att känna till och förstå innebörden i de mänskliga rättigheterna. Det andra handlar om medlevandet med andra; att inse att andras mänskliga rättigheter utgör mina skyldigheter (liksom att mina rättigheter utgör andras skyldigheter), att öva sig i att göra det rätta. Utifrån detta dubbla perspektiv, att veta och att göra, ses lärarens uppdrag fokuserat dels på den närvarande klassrumssituationen med eleverna och dels på den värld som existerar utanför skolan – den värld som skolan förväntas utbilda elever för.

Med bas i läroplanens värdegrund diskuteras två frågeställningar. Den första frågan handlar om klassrumspraktiken: *Hur kan läraren forma en klassrumsgemenskap där respekten för den andras rättigheter kombineras med en insikt om de egna skyldigheterna?* Den andra frågan riktar sig bortom klassrummet, till den värld som dagens elever kommer att forma och leva i: *Hur lever vi mänskliga rättigheter i en värld där var och en månar huvudsakligen om de egna rättigheterna, medan det som går bortom dessa inte angår oss?*



# Mänskliga rättigheter i skolan

## – något att ha kunskap om eller leva i?

Rita Nordström-Lytz, Åbo Akademi

Skolan har generellt betraktats som en institution för vidgandet av kunskaper, färdigheter och attityder hos läropliktiga barn (se läroplaner från folkskolförordningen fram till vår egen tid exempelvis Cavonius, 1978). Den förnyade läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014) beskriver skolans uppdrag i termer av kompetens (medan man i den finska läroplanen använder begreppet *osaaminen*): förmåga att tänka och lära sig, kulturell och kommunikativ kompetens, vardagskompetens, multilitteracitet, digital kompetens, arbetslivskompetens och entreprenörskap samt förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid (Utbildningsstyrelsen, 2014, kap. 3.3). Dessa kompetenser inkluderar, som jag ser det, fortsättningsvis kunskaper, färdigheter och attityder. Kunskaper om mänskliga rättigheter kan betraktas som en grund för färdigheten att utöva dem och attityden till dem.

Att *veta* det rätta betraktas om inte ekvivalent med så åtminstone som förstadiet till att *göra* det rätta – kunskaper förväntas leda till ett rätt och riktigt agerande. Moralkodex för den tidiga folkskolan i slutet av 1800-talet, och före det i den undervisning som kyrkan tillhandahöll, hade sin grund i de gammaltestamentliga budorden: att förhålla sig respektfullt gentemot andra, inte stjäla, inte tala illa om andra, inte döda. Andra religiösa och kulturella traditioner har och har haft likartade påbud. Trots *kunskaperna* om det religiöst och kulturellt önskvärda har människor ändå betett sig illa mot sina medmänniskor, stulit hejdlöst, baktalat både grannar och goda vänner och slagit ihjäl varandra. *Färdigheterna* har måhända funnits, men de har inte förverkligats i praktiken. Jag vill hävda att även om *attityden* i fråga om bemötandet av andra är "god" så är därmed ändå inte givet att det som verkligen sker i mötet mellan människor är gott – lika litet i skola och utbildning som i samhället i övrigt.

Idén om mänskliga rättigheter har dryftats långt innan de första internationella människorättskonventionerna skrevs (Människorättscentret, 2014, s. 16). En grundfråga då det kommer till främjandet av mänskliga rättigheter i skolmiljön är, enligt min uppfattning, distinktionen mellan kunskaper om och levandet i eller med mänskliga rättigheter. Att känna till och kunna redovisa för innehållet i barnkonventionen eller FN:s deklaration om mänskliga rättigheter är en kunskapsfråga, som inte nödvändigtvis leder till annat gott än goda resultat i provet och på betyget. Att leva mänskliga rättigheter är mera krävande än att enbart kunna redovisa för dem. Det innebär en förändring förutom i tanke och ord också i handling och hållning, vilket diskuteras närmare senare i denna text.

Copyright 2017 Författaren.

Nordström-Lytz, R. (2017). Mänskliga rättigheter i skolan – något att ha kunskap om eller leva i. I C. Hilli & C. Kronqvist (Red.) *Ungas rätt till samtal. En antologi om människorättsfostran*. Åbo: Åbo Akademi.

Vad det i skolsammanhang betyder att leva med andra människor är ingen ny frågeställning, men det är en fråga som aktualiserats inom den relationella pedagogiken sedan början av 2000-talet. Den relationella pedagogiken är en samlingsrubrik för forskning som inkluderar bl.a. sociologiska, pedagogiska och filosofiska infallsvinklar för att förstå relationernas betydelse i undervisnings- och skolsammanhang (Bingham & Sidorkin, 2010; Biesta, 2006; Aspelin & Persson, 2013; McHenry, 1997; Jacobi, 2005). Oberoende av vetenskapligt perspektiv påminner den relationella pedagogiken oss om att skola och utbildning har med människor att göra – och att människan varken kan eller får begränsas till att betraktas enbart som en kunskapande, lärande och målinriktad varelse. Att vara människa är mera än det. Denna artikel diskuterar mänskliga rättigheter i skol- och utbildningssammanhang ur ett relationellt pedagogiskt perspektiv, i anknytning främst till värdegrunden i den nu aktuella läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014).

## 1. Mänskliga rättigheter i läroplanen och i praxisvärlden

Om inte kunskaperna i och medvetenheten om olikheter och annorlundaskap i en skolklass leder till genuin dialog och omsorg om den andra har skolans uppdrag med avseende på mänskliga rättigheter misslyckats (Lyon McDaniel, 2010). De förnyade grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014) beskriver skolans värdegrund utgående från bl.a. elevens rättigheter, jämställdhet, likabehandling, FN:s människorätts- och barnkonventioner (kap. 2.1 i läroplansgrunderna). Vidare betonas (i kap. 2.2) att "den grundläggande utbildningen ska stödja elevernas utveckling till humana människor som strävar efter sanning, godhet och skönhet samt rättvisa och fred". Att detta inte är någon enkel uppgift för skolan inser läroplansskribenterna, då man konstaterar att "motsättningar mellan strävan och rådande verklighet är oundvikliga". Detta föreslås hanteras via bildning, som bland annat innebär "att kunna hantera dessa motsättningar på ett etiskt och empatiskt sätt och våga försvara det goda."

Hur kan detta ske i den praxisvärld som skolan utgör? Jag utgår i mitt resonemang från två frågor. Den första berör lärare och elever som umgås med varandra under skolans vardag i alla dess former: i undervisande och lärande, i privata samtal, under måltider och lediga stunder, i gott samförstånd eller i konflikter. Den andra frågan sträcker sig bortom skolan, mot mänskliga rättigheter i den lokala, nationella och globala omvärld som eleverna just nu lever i och som de under sin skoltid förväntas förbereda sig för.

För det första: *Hur kan läraren forma en klassrumsgemenskap där respekten för den andras rättigheter kombineras med en insikt om de egna skyldigheterna?* Här inriktar jag mig på den lärar-elev-nära praxisen i skolans vardag. Rubriken öppnar för flera perspektiv. Ingegerd Tallberg Broman m.fl. (2011) diskuterar frågan utifrån begreppen normering, demokratisering och individualisering. Den tematiken omfattar bl.a. olika förståelser av barnkonventionens innehåll, stigmatiserande mediabilder, duktiga flickor och bråkiga pojkar, kamratmedling samt delaktighet och segregation.

En annan aspekt, som Sherry Turkle (2015) aktualiserar, är den digitala samvaron, som i dag utgör en naturlig och ofrånkomlig del av elevers liv. Frånvaron av den andras kroppslighet, framför allt i form av ansikte, försvårar förmågan att uppfatta den andras rättigheter, medan närvaron av den andres ansikte (Lévinas, 1999; 2003) uppmanar och utmanar till ansvar.

För det andra: *Hur lever vi mänskliga rättigheter i en värld där var och en mår huvudsakligen om de egna rättigheterna, medan det som går bortom dessa inte angår oss?* Under denna rubrik vill jag fånga skolans uppdrag, i enlighet med läroplansgrunderna, att fostra och utbilda ansvarskännande och ansvarstagande världsmedborgare. Det handlar om att våga och vilja se bortom de egna begränsningarna, att utsträcka nyfikenheten till att omfatta också det jag inte spontant är intresserad av. Alphonso Lingis (1994) konstaterar att mänskliga gemenskaper både konstitueras av och också producerar likheter och likartade intressen. Som en motvikt till detta föreslår han "the community of those who have nothing in common" – en gemenskap bestående av människor som saknar gemensamma nämnare. Som jag ser det är en finländsk skolklass ett gott exempel på en sådan gemenskap, fränsett gemenskapen att alla jämnåriga från ett visst bostadsområde ofta är elever i samma klass. Dessa elever representerar ändå varierande bakgrunder beträffande bl.a. socioekonomi, utbildning, språk, kultur och intressen, vilket kunde utgöra en god bas för att främja mänskliga rättigheter genom att vidga den egna, begränsade erfarenheten. Utbildning inkluderar därutöver interkulturell pedagogik och interkulturella arbetsformer. Främjandet av mänskliga rättigheter i mångkulturella sammanhang beskriver bl.a. Pirjo Lahdenperä och Hans Lorenz (2010) i form av olika interkulturella utvecklingsprojekt. Ett finlandssvenskt exempel är projektet "Fira tillsammans" vid Blomängens skola i Helsingfors (Parland, 2010). Detta projekt beskrivs kortfattat senare i texten.

## 2. Lyhördheten för den andra som växtplats för de mänskliga rättigheterna

Den relationella pedagogiken betonar betydelsen av genuina relationer i skolan; mellan lärare och elever, elever sinsemellan, mellan lärare och föräldrar, kolleger och andra samarbetsparter. Skola och utbildning har ett ansvar i att främja kunskapsutveckling och olika färdigheter som hör samman med samhället och samtiden – men får inte reduceras till produktutveckling. Framför allt är skola och utbildning en oförutsägbar process av lärande, utveckling och bildning, som är beroende av de i processen ingående människorna, lärarna och eleverna.

Martin Buber betraktas som en av den relationella pedagogikens förgrundsgestalter. Hans Jag-Du-dialogfilosofi (Buber, 1993a) utvecklades inte specifikt för pedagogiska sammanhang, även om den fått internationell spridning just där. Han förespråkar en hållning präglad av öppenhet och lyhördhet, där människan strävar efter att bli delaktig i den andras tankar, hållningar, rädslor och förväntningar. Att genuint *lyssna* till den andra är något annat än att enbart *höra* vad den andra säger. Det är en hållning som kräver tid och engagemang – av såväl lärare som elever. Vad menar du då du säger så? Vart strävar du med dina ord eller handlingar? Vilka

är dina argument och var har de sin grund? Vilka kan följderna tänkas bli för dig själv och för andra om du genomför det du tänker? Lyssnandet medför också en risk; nämligen risken för att den andra(s synpunkter) förändrar mitt eget tänkande. I bubersk mening kan man rentav hävda att något genuint lyssnande inte ägt rum, ifall den lyssnande människan inte i någon mening förändrats av den andras synpunkter eller hållningar. Förändringen behöver inte vara stor – men den måste finnas. Den kan bestå i en vidgad förståelse för den andras synsätt, en glimt av insikt om att det finns något jag kunde förändra hos mig själv, en aning om något jag hittills inte varit medveten om, även om jag (ännu) inte kan greppa vad det handlar om.

Lyssnandet är en konst, hävdar Kent Adelman (2009), som kräver medveten träning. Det är ett både svårt och vanskligt uppdrag för skolan, i en tid där lyhördhet inte är en självklar hållning. Att inse att rättigheter också innefattar skyldigheter är ett viktigt uppdrag för skolan. När det kommer till lyssnande innebär rättigheten att själv bli hörd också skyldigheten att lyssna till den andra. Att lyssna till den andras uppskattande ord om det jag sagt eller gjort är ett mindre krävande lyssnande – och framför allt ett lyssnande som jag gärna ägnar mig åt, eftersom det sannolikt gör mig glad. Det finns dock svårare arter av lyssnande, som t.ex. att lyssna till den andras kritik av eller missnöje med det jag sagt eller gjort. Också detta lyssnande är viktigt för att försöka förstå både den egna hållningen och den andras upplevelse av den. Verkligt svårt är lyssnandet om det inkluderar någon form av kränkningar, t.ex. i form av rasism. Också då den andra uttalar sig rasistiskt har jag en skyldighet att lyssna – men den som fällt det rasistiska uttalandet har också en motsvarande skyldighet att lyssna till hur jag konkret erfar det sagda, hur jag känner mig drabbad av det eller hur jag erfar att andra såras av uttalandet. Detta är ett krävande lyssnande för båda parterna. Uppmärksammandet av lyssnandet, med avseende på mänskliga rättigheter, är ett viktigt uppdrag för skolan.

Buber (2000) talar om *mellanrummet* mellan människorna som det kreativa utrymme där tankar, känslor och handlingskraft väcks. Det är inte det *jag* säger som är det avgörande och inte heller det *du* säger – men där våra ord, uttryck, handlingar och vår längtan möts i mellanrummet mellan oss sker något. *Jag* förändras av din hållning, dina ord, ditt väsen – liksom *du* förändras av mina – men på ett oförutsett och oförutsägbart vis. Mellanrummet är dialogens ort. Buber skriver: *Den som går ut ur en dialog likadan som när han gick in i den var egentligen aldrig där*. Det förutsätter dock att personen är närvarande i stunden och inte mentalt, digitalt eller på något annat sätt fångad av något annat.

Närvaron pekar på annat än det neutrala, kunskapsorienterade och strikt sakliga förhållningssättet till och i skola, undervisning och lärande. Det sakligt neutrala är dock en chimär och det existerar inga neutrala pedagogiska situationer, hävdar Richard Shaull i förordet till Paulo Freires klassiker *The Pedagogy of the Oppressed* (2000). Både lärare och elever bär med sig sin historia och sina sammanhang, präglade av bl.a. politiska, geografiska, socioekonomiska, kulturella och religiösa omständigheter. Dessa kommer att prägla hur var och en ser på sina egna och andras rättigheter, hur mångkultur ges utrymme (i det tämligen monokulturella samhälle

som Finland utgör, med beaktande av lokala skillnader) och hur lärare och elever ser på egna och andras behov i relation till de förväntningar och krav som (det lokala liksom det globala) samhället påkallar. Därför är lyssnandet till och lyhördheten inför den andra värdefulla element då det kommer till mänskliga rättigheter.

Mänskliga rättigheter kan uppfattas som, enbart eller främst, en kunskapsfråga. Givetvis är kunskaper nödvändiga i det konkreta pedagogiska hantverket kring mänskliga rättigheter, men denna artikel pläderar för att ett sådant förhållningssätt inte är tillräckligt. Jag diskuterar och problematiserar detta utgående från den relationella pedagogiken. Hur kan vi genom lyhördhet, lyssnande och samtal kan förverkliga mänskliga rättigheter i skolans praxisvärld? Utdrag ur läroplanen utgör en reflektionsgrund för diskussionen.

### 3. En klassrumsgemenskap med respekt för andras rättigheter och insikt om egna skyldigheter

Hur kan läraren bidra till att forma en klassrumsgemenskap, där respekten för den andras rättigheter kan kombineras med insikten om de egna skyldigheterna? Medvetenheten om det egna jaget, den egna viljan och rätten till egna ståndpunkter betonas på flera ställen i den finländska läroplanen. Det är viktigt och en del av människorättsfostran. Lika viktigt är det dock för läraren att öppna elevernas ögon för sambanden mellan rättigheterna och skyldigheterna.

Varje barn är unikt och värdefullt i sig. Var och en har rätt att växa till sin fulla potential som människa och samhällsmedlem. I detta behöver eleven uppmuntran och individuellt stöd. Eleven behöver känna sig hörd och uppskattad i skolgemenskapen samt känna att hen får stöd för sitt lärande och välbefinnande. (Utbildningsstyrelsen, 2014, kap. 2.2.)

En sådan människosyn är givetvis rätt och riktig, både ur ett allmänhumant och ur ett människorättsperspektiv. Den enskilda individen är värdefull, liksom medvetenheten om det egna jaget. Det i dag världsvida neoliberalistiska perspektivet tenderar dock att till överdrift betona individens själv tillräcklighet och oberoende. Ur ett nordiskt välfärds- och jämlikhetsperspektiv borde detta ses som ett bekymmer. Risker finns att ansvaret för det gemensamma (t.ex. i form av ansvar för andra, ögon för andras nöd, avståndet från egna privilegier till förmån för en annan) försvinner då det individuella starkt betonas (Carling, 2008; Biesta, 2006). Att själv, som elev i den grundläggande utbildningen, vara medveten om att *jag* är viktig och värdefull bör gå hand i hand med att uppfatta *dig* som lika värdefull. Ditt jag har samma värde som mitt. Det är lika viktigt att du blir hörd som att jag blir hörd. Båda är vi dock – ur ett människorättsperspektiv – skyldiga att lyssna till varandra, med beredskapen att förändra den egna uppfattningen. Det betonar förvisso också läroplanen:

Värdediskussioner som förs tillsammans med eleverna ger dem förutsättningar att känna igen och definiera värden och värderingar som de konfronteras med samt att kritiskt reflektera kring dem. Eleverna ska få stöd i att utveckla sin egen värdegrund. Gemensam reflektion kring värderingar i skolan och hemmen och



det samarbete som bygger på denna bidrar till att trygga elevernas helhetsmässiga välbefinnande. Skolans personal ska bemöta hemmens olika religioner, åskådningar, traditioner samt hemmens olika syn på fostran med öppenhet och respekt för att skapa förutsättningar för konstruktiv kommunikation. (Utbildningsstyrelsen, 2014, kap. 2.2.)

Hemmens åskådningar, traditioner och värderingar är knappast likartade. Jag fäster mig vid formuleringen "eleverna ska få stöd i att utveckla sin egen värdegrund". Här undrar jag i vilken mening och i vilken grad "en egen värdegrund" kan ges utrymme hos den enskilda eleven, dels i relation till hemmets värdegrund och dels i relation till den värdegrund som läroplanen pläderar för (på annan plats i kap. 2.2): "den grundläggande utbildningen ska stödja elevernas utveckling till humana människor som strävar efter sanning, godhet och skönhet samt rättvisa och fred". Formuleringen kan uppfattas så att det finns en "rätt" värdegrund, vid sidan om andra "felaktiga", och skolans uppdrag är att förmedla den "rätta". Hur lär vi oss då att respektera varandra? Hur respekterar man i skolgemenskapen "felaktiga" värden – d.v.s. värden som uppenbart strider mot de värden som är fastställda i läroplanen?

### 3.1 Hur lever vi i praktiken tillsammans med varandra?

Vi kan konstatera att läroplanen i föga utsträckning ger konkreta råd på vägen i frågan hur vi i praktiken lever tillsammans i skolan, med våra ofta divergerande föreställningar om vad som är eftersträvansvärt i livet, vad som är viktigt och vad vi gärna undviker. Skolan kan inte undgå fenomen som t.ex. den finländska offentliga debatten under år 2016 om invandring, rasism eller språkpolitiska frågor, inte heller det amerikanska presidentvalet. Skolan uppmanas därtill att aktivt engagera sig i dagsaktuella samhällsfrågor. Tallberg Broman et al. (2011) diskuterar skolans hantering av värdefrågor utifrån ett svenskt perspektiv med betoning på begrepp som normering, demokratisering och individualisering. Författarna exemplifierar bl.a. hur man kan arbeta med barnkonventionens innehåll, med ifrågasättandet av stigmatiserande mediabilder samt arbete för delaktighet och mot segregation. Allt detta är gott och väl, men kan resultera i att eleverna "ger de rätta svaren" på dessa frågeställningar, utan att elevernas hållningar i praktiken förändrats. Buber (1993) exemplifierar med läraren, som försöker övertyga sina elever om lögnens fördärvlighet, varefter klassens notoriska lögnare skriver en ypperlig text om lögnens fördärvbringande makt.

Att *möta* den andras annorlunda synpunkt i närvaro, öppenhet, lyhördhet och med ett genuint intresse för att förstå är ett eftersträvansvärt men samtidigt mycket krävande uppdrag för läraren och eleven. Till detta behövs tid och tålmod. Utmaningen ligger i att jag själv, som lärare eller elev, riskerar att förändras i min grundläggande syn på tillvaron. I sämsta fall förstärks mina fördomar, jag kanske resignerar och ger upp eller så går jag in för att blunda för obekväma och påträngande krav. I bästa fall vidgas medvetenheten om att världen (liksom värden) kan tolkas, uppfattas och förstås på andra sätt än mitt, utan att någondera förståelsen måste förses med stämpeln "rätt" eller "fel". Det ska ändå inte uppfattas som att



vad som helst är gångbart. Det kan handla om religionens betydelse, om straff, om politiska ståndpunkter, om barns eller kvinnors rättigheter, om rätten att få uttala sig och skyldigheten att inte kränka andra. Utmaningen är att bistå eleverna i att lyssna, *verkligt* lyssna, också till de obekväma synpunkterna – och att samtala med eleverna kring dem. En hållning hos läraren som vågar och vill fånga de svåra frågorna förutsätts i läroplanen:

Inom den grundläggande utbildningen möts människor med olika kulturell och språklig bakgrund och bekantar sig med olika seder och bruk, synsätt och livsåskådningar. Eleverna ska handledas att lära sig att se saker utifrån andra människors livssituationer och förhållanden. Att lära sig tillsammans över språk-, kultur-, religions- och livsåskådningsgränserna skapar förutsättningar för genuin kommunikation och gemenskap. Den grundläggande utbildningen ska ge en grund för ett världsmedborgarskap som respekterar de mänskliga rättigheterna och som sporrar till positiva förändringar. (Utbildningsstyrelsen, 2014, kap. 2.2.)

Samhälleliga, politiska och mellanmänskliga frågor dyker naturligt upp i skolans värld. För lärarens del handlar det mindre om att "inneha" eller "kunna ge" de rätta svaren. Snarare handlar det om modet att våga lägga sig själv i blöt, medge den egna tveksamheten men ändå låta samtalet leva. Det kan innebära att läraren tillåter och ger rum för samtal om frågor som eleverna väcker om t.ex. mobbning, straff, våld, vuxnas respektive barns ansvar, religion och kultur i praktiken. Givetvis krävs av läraren en god kännedom om eleverna och deras personliga omständigheter. Vissa samtalsämnen måste ibland, eller åtminstone just då, undvikas av respekt för en enskild elevs omständigheter; det kan t.ex. handla om elevens utsatthet i någon form. Läraren bör finnas konkret närvarande i samtalet, som samtalspart men framför allt som vuxen – med rätt till men framför allt med ansvar för att uttrycka sig. De elever som haft tillgång till en sådan samtalsarena under sin skoltid har fått en medborgerlig färdighet och i bästa fall en erfarenhet av en mänsklig rättighet i form av medmänsklig barmhärtighet. "Du har kanske en enligt mej dum åsikt men du är okej som människa och jag vill prata mera med dej för att försöka förstå..."

Trygve Bergem (2000) poängterar det moraliska ansvaret hos läraren, inte enbart generellt utan framför allt i ett konkret närvaro-perspektiv, då han betonar hur aspekter som tillit, makt och ansvar inverkar på lärarens möte med elever. Även om den aktuella läroplanen betonar elevens lärande, snarare än lärarens undervisning, så kvarstår lärarens uppdrag att organisera och leda arbetet (Utbildningsstyrelsen, 2014, kap 2.2 och 2.3). Att närvara med varandra i undervisnings- och lärandesituationer är att befinna sig i ett sammelsurium av motstridiga önsknings, särskilda behov, varierande förutsättningar, olika mål och förhoppningar. Allt detta handlar ofta om mycket konkreta saker. Jag behöver lugn och ro, du vill ha ljud och rörelse omkring dig. Jag blir ledsen då du tittar argt på mig, du gillar att leka med din mimik. Jag skämtar då jag använder rasistiska uttryck, du blir rädd då du hör dem. Jag är flicka och vill spela hockey i pojklaget, du är kille och fattar inte vad jag menar. Lärarens utmaning i en individualistisk värld är inte enbart att se varje enskild elevs behov,

utan framför allt att bidra till att öppna elevernas ögon för varandras behov. Det kräver mognad och medvetenhet hos läraren. Och det kräver tid.

### 3.2 Hur övar vi oss i att se varandra?

Hur övar vi oss i att se varandra? Att uppfatta varandras behov? Ett svar som den relationella pedagogiken ger är att vi behöver öva oss i att *vara närvarande* med varandra. Buber (1993a) betonar hur människan, i dialogen med omvärlden och människorna i den, växlar mellan närvaro och bortvändhet. Att vara ständigt närvarande är en mänsklig omöjlighet – tänk bara på alla incitament som pockar på vår uppmärksamhet: bl.a. ljud, dofter, synintryck, ansiktsuttryck, kroppshållningar. Ibland är det nödvändigt att vända sig bort från omgivningen, att dra sig tillbaka, reflektera och begrunda. Men minst lika nödvändigt är det att öva att vara närvarande; att välja en öppen hållning för de människor (och ljud och dofter och allt annat) som möter oss. Här erbjuder klassrummet ypperliga möjligheter att möta, mötas och förändras av varandra – men en sådan hållning kräver övning.

En aspekt av frågan om betydelsen av att se varandra aktualiserar Turkle (2015), då hon diskuterar den digitala eller multimodala samvaron. Digitalt kunskapsökande, -producerande och -processande poängteras i läroplansgrunderna, både i de inledande mål- och värdegrundskapitlen och som en särskild kompetens (kap. 3.3).

Betydelsen av värdegrundsarbetet i skolan ökar i en värld, där det multimediala informationsflödet, globala nätverk, sociala medier och kamratrelationer formar barnens och de ungas värderingar. Värdediskussioner som förs tillsammans med eleverna ger dem förutsättningar att känna igen och definiera värden och värderingar som de konfronteras med samt att kritiskt reflektera kring dem. (Utbildningsstyrelsen, 2014, kap. 2.2.)

Frågan är på vilket vis dessa värden och värderingar konfronteras varandra i elevernas värld och hur den kritiska reflektionen sker? Efter drygt 30 års forskning i relationen mellan människan och teknologin konstaterar Turkle att tillgången till digitala umgängesarenor i arbete, utbildning, skola, vänkrets och familj har förändrat människan. Det är i och för sig ingenting specifikt för just det digitala; också tidigare tekniska landvinningar har medfört förändringar. Det specifika med digitaliseringen är att den förutom att skapa kontakter även riskerar bidra till en urholkning av människans förmåga att "läsa" andra människor i möten ansikte mot ansikte. I de forskningsstudier kring digitalt elevsamarbete som Mikael Andersson (2010) redovisar noteras att eleverna sällan har ögonkontakt, eftersom ögonen är riktade mot skärmen. Relationer skapas dock och kommuniceras, t.ex. i en nätgemenskap eller via avatarer, men frågan är vilken socialitet och vilken identitet som konstrueras – och var det genuina i dessa finns?

Turkle (2015) menar att det mänskligt sett är mindre krävande att avhandla en svår fråga digitalt än att tvingas möta den andra ansikte mot ansikte, eftersom sakfrågan i det digitala sammanhanget inte påverkas av den andras kroppsliga uttryck.

Emmanuel Lévinas (1999; 2003) berör samma fråga, men ur ett annat perspektiv, då han påtalar hur närvaron av den andres ansikte uppmanar och utmanar människan till ansvar. Detta talar för behovet av närvarande ansikte-mot-ansikte-möten mellan lärare och elever, liksom elever emellan. Jag tror dock inte att den andras ansikte automatiskt uppmanar och utmanar till ansvar – det är något som behöver övas med lyhördhet. Det bör dock vara en mänsklig rättighet för varje elev att tvingas möta andra, ansikte mot ansikte, och lära sig att tolka den andras reaktioner på de egna handlingarna – och vice versa. Det kan inte schemaläggas till någon lektion i veckan utan behöver vara ett kontinuerligt ingående element i skolans vardag. Att möta den andra får inte reduceras till enbart teknik (även om ”tekniska övningar” kan vara bra): i dag övar vi att tolka ansiktsuttryck, i morgon att läsa kroppsspråk. Det handlar om en hållning, snarare om ett tillfälligt beteende.

Ur ett relationellt perspektiv kan skolan, som utbildningsinstitution och som (en bland många) formare av framtidens människor, förväntas främja möten mellan människor ansikte mot ansikte, med tid och tillit. Lärarens relation till eleven är en plats där ”den ene i den mest vidsträckt och ödesdigra mening är utlämnad åt den andra” (Løgstrup, 1994, s. 48). I ansvaret ingår insikten att vi angår varandra, att vi ingår i varandras liv – och att jag just nu, då vi samagerar, talar med varandra, grälar eller jobbar ihop under lektionen, håller något av ditt liv i min hand. Den insikten manar till ansvar – för läraren såväl som för eleven.

#### 4. Att leva mänskliga rättigheter tillsammans i världen

I detta kapitel flyttar vi blicken från klassrummet till det samhälls- och globala perspektivet. Här belyses att utbildning och mänskliga rättigheter inte berör endast det personliga och det närliggande perspektivet utan världen som helhet.

Under den grundläggande utbildningen ska eleverna fundera över sambandet mellan det förflutna, nutiden och framtiden samt olika framtidsalternativ. De ska lära sig förstå betydelsen av sina val, levnadssätt och handlingar, inte bara för det egna livet, utan även för den närmaste omgivningen, samhället och naturen. Eleverna ska få färdigheter att utvärdera och förändra både sina egna, skolans och samhällets förfaringssätt och verksamhetsstrukturer så att de bidrar till att bygga en hållbar framtid. (Utbildningsstyrelsen, 2014, kap. 3.3.)

Tiden då ”den närmaste omgivningen” var skolans närområde, byn eller hemkommunen har passerat. I dag kan den närmaste omgivningen vara chatsällskapet, spelkompisarna i Japan eller USA eller det kultursällskap som eleven tillhör. Där föräldrar eller lärare tidigare kunde begränsa barns och elevers tillgång till omvärlden finns det idag nästan inga gränser. Det betyder att barn och unga vid sidan om mångsidiga kunskaper och insikter i geografi, språk och kultur också tar del av våld, grymheter och färdigheter, både fiktiva och verkliga på ett helt annat sätt än de vuxna i deras näromgivning någonsin gjort. Den fysiska närheten till en annan människa skapar givetvis inte per automatik lyhördhet och uppmärksamhet för den andras

behov, men utan fysisk närhet (i form av kroppshållning, lukter, miner, ansiktsuttryck, ögon) är det svårare att uppfatta behoven.

Den globala tillgängligheten kan tänkas bidra till svårigheter för elever att erfara det konkreta närvarande (i form av klasskamrater och lärare) som något värdefullt. Jag vill hävda att utan erfarenhet av fungerande närvarande gemenskaper i näromgivningen är det svårt, om än inte omöjligt, att etablera genuina relationer och förståelse för andras liv i ett bredare perspektiv. Således börjar skolans arbete för mänskliga rättigheter globalt och över tid, enligt min förståelse, i klassrummet. Elever kan idag dock ha svårigheter med att uppfatta klassrummet som en verklig *gemenskap*, bestående av de elever och de lärare som just nu vistas tillsammans där, inte enbart för någon timme eller dag utan sannolikt för ett helt läsår. Jag hör den irriterade kommentaren "När har nu en klassrumsgemenskap varit värdefull eller god?" och jag förstår den. Skolan utgör inte alla gånger en god miljö för barn att växa och utvecklas, tillsammans med andra. Det saknas många gånger närvaro, lyhördhet och lyssnande. Det får ändå inte hindra lärare från att värna om den goda samvaron, med ett större fokus i sikte: att världen som helhet skulle kunna vara en god och lyhörd gemenskap.

Men hur kan en sådan gemenskap formas, i en tid som myllrar av lockelser från världen utanför klassrummet? Ett konkret förslag för att främja närvaron ger Michalinos Zembylas och Pavlos Michaelides (2004) i något så otidsenligt som tystnaden. Medan den västerländska traditionen uppfattar tystnad som en kamp med paradoxen att formulera det oformulerbara (som t.ex. ångesten över världens tillstånd, som den unga inte förmår beskriva) så erbjuder den österländska traditionen tystnaden som en befrielse från bördan att vara tvungen att formulera det som inte låter sig formuleras. Tystnad i form av t.ex. meditation, stillhet och vila kan erbjuda lugn, ro och eftertänksamhet – element som sedan kan fungera som startpunkt för en gemensam reflektion. I tystnaden finns således också en möjlighet att öva mänskliga rättigheter tillsammans.

En annan aspekt av mänskliga rättigheter som läroplanen lyfter fram är mångspråkighet och mångkultur.

Inom den grundläggande utbildningen möts människor med olika kulturell och språklig bakgrund och bekantar sig med olika seder och bruk, synsätt och livsåskådningar. Eleverna ska handledas att lära sig att se saker utifrån andra människors livssituationer och förhållanden. (Utbildningsstyrelsen, 2014, kap. 2.2.)

Eleverna ska få lära känna och uppskatta sin livsmiljö och dess kulturarv samt sin egen sociala, kulturella, religiösa, åskådningssmässiga och språkliga bakgrund. Eleverna ska uppmuntras att fundera över betydelsen av sin egen bakgrund och över sin roll i generationskedjan. De ska lära sig att se kulturell och språklig mångfald och olika åskådningar som en positiv resurs. Samtidigt ska de få lära sig att känna till hur kulturer, religioner och åskådningar påverkar samhället och vardagen och hur kulturen omformas av media. De ska också få fundera över vilka saker man inte kan acceptera på grund av att de strider mot de mänskliga rättigheterna. Genom samarbete i och utanför skolan lär sig elev-

erna att lägga märke till kulturella särdrag och att fungera på ett smidigt sätt i olika miljöer. De ska fostras att bemöta andra människor med respekt och att iakttä goda vanor. (Utbildningsstyrelsen, 2014, kap. 3.3.)

Här poängterar läroplanen dels hemhörigheten i en kultur och dels öppenheten för att det finns andra sätt att leva sitt liv på. Finland har en varken bred eller lång erfarenhet av mångkultur i skolan, vilket enligt mig syns i läroplanstexten. Å ena sidan betonas betydelsen av att "bekanta sig med" andra kulturer, levnadssätt och religioner samt att se mångfalden som en resurs. Å andra sidan finns "saker man inte kan acceptera på grund av att de strider mot de mänskliga rättigheterna". Lösningen i läroplanstexten är att "samarbeta", "lägga märke till kulturella särdrag", "fungera smidigt" och "bemöta andra människor med respekt". Man kunde här förvänta sig en tydligare tanke och skrivning, som riktar blickarna mot den gemensamma värld vi alla lever i.

Religion och kultur är ofta känsliga områden i skolan. Olika religiösa och kulturella traditioner tenderar att exotifieras i det finländska, fortsättningsvis tämligen homogena, samhället. Det är spännande med de konstiga vanor som "de andra" representerar. Det annorlunda definieras gärna i form av konkreta objekt och handlingar, medan mångfalden i olika kulturer och religioner inte noteras. Jonas Otterbeck (2011) presenterar i boken *Islam, muslimer och den svenska skolan* en bredare och mera nyanserad bild av islamsk kultur. Tuija Pyhäranta, Joonas Raudaskoski och Olli Seppälä (2016) visar på en synnerligen brokig religiös mångfald i Finland i boken *Adventista Ramadaniin. Uskonnolliset juhlat Suomessa*. Milena Parland (2010) startade ett finlandssvenskt projekt vid Blomängens skola i Helsingfors, som sedan fått avnämning i andra skolor. Skolan ville ta tillvara och kreativt använda den religiösa och kulturella mångfald som fanns representerad bland eleverna. Man beslöt att inbjuda föräldrar och olika sakkunniga inom de religioner och kulturer som fanns närvarande i skolan till en gemensam planering av skolans festår. Representanterna för varje religion eller kultur fick själva, i samråd med lärarna, besluta om upplägget av firandet, men två ingredienser måste ingå: något trevligt som barn och vuxna kunde göra (aktivt) tillsammans och något att äta. Böner eller andra kulthandlingar skulle inte ingå i firandet. Givetvis kan inte alla fester genomföras under ett läsår, men elever kan räkna med att just deras högtider uppmärksammas någon gång under deras skoltid. Responserna har varit goda och svarar väl mot läroplanens förväntningar, såsom de beskrivs nedan:

Eleverna ska handledas att lära sig att se saker utifrån andra människors livssituationer och förhållanden. Att lära sig tillsammans över språk-, kultur-, religions- och livsåskådningsgränserna skapar förutsättningar för genuin kommunikation och gemenskap. Den grundläggande utbildningen ska ge en grund för ett världsmedborgarskap som respekterar de mänskliga rättigheterna och som sporrar till positiva förändringar. (Utbildningsstyrelsen, 2014, kap. 2.2.)



Jag tilltalas av formuleringen "att lära sig att se saker utifrån andra människors livssituationer och förhållanden." Att möta den andra, hans och hennes uppfattningar, kan i bästa fall medföra en vidgad syn på människan, hennes plats och uppgift i världen.

## 5. Sammanfattande ord

För att främja mänskliga rättigheter i skolan behövs kunskap, men kunskapen i sig är inte tillräcklig. För att kunskapen ska få liv behöver skolan befolkas av medmänniskor, som lever och formas tillsammans i en relationell gemenskap. Det betyder att elever och lärare möts, stöts och blöts mot och med varandra. En närvarande lärare förmår ibland lotsa eleverna mot en större öppenhet och förståelse av andras, från deras egna, avvikande uppfattningar.

Framför allt får läraren många gånger anledning att ifrågasätta och ändra de egna uppfattningarna. Men också läraren kan och får misslyckas. Att vilja väl och att sträva efter det goda medför också magplask och brustna illusioner. Det är en del av livet. Det är också en del av livet i klassrummet att öva sig i ofullkomlighet och brist – och att, som lärare och som elev, också kunna leva med det, i medvetenheten om att medmänniskorna på lärandets väg bistår och stöder.

## Referenser

- Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna. Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (2010). Gränslösa rum. I M. Hugo & M. Segolsson (Red.). *Lärande och bildning i en globaliserad tid* (s. 37–52). Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2013). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Bergem, T. (2000). *Läraren i etikens motljus*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm Publishers.
- Bingham, C. & Sidorkin, A. M. (Red.) (2010). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang.
- Buber, M. (1993a). *Dialogens väsen*. Ludvika: Dualis.
- Buber, M. (1993b). *Om uppfostran*. Ludvika: Dualis.
- Buber, M. (1994). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis.
- Buber, M. (2000). *Det mellanmänskliga*. Ludvika: Dualis.
- Carling, C. (2008). En kritisk pedagogik för det senmoderna? I M. Uljens (red.), *Det händer i pedagogiken. Röster om bildning i det senmoderna* (s. 65–79). Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, Nr 23.
- Cavonius, G. (1978). *Från läroplikt till grundskola. Finlandssvensk folkskola under ett halvsekel 1921-1972*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.



- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition*. New York/London: Continuum.
- Jacobi, J. (2005). Erziehung als Dialog. I M. Buber, *Martin Buber Werkausgabe 8. Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung* (s. 31–43). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Lahdenperä, P. (Red.) (2010). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. & Lorenz, H. (Red.) (2010). *Möten i mångfaldens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Lévinas, E. (1999). *Alterity and Transcendence*. New York: Columbia University Press.
- Lévinas, E. (2003). *Ethics and Infinity. Conversations with Philippe Nemo*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Lingis, A. (1994). *The Community of Those Who Have Nothing in Common*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lyon McDaniel, B. (2010). Between Strangers and Soul Mates: Care and Moral Dialogue. I C. Bingham & A. M. Sidorkin (Red.). *No Education Without Relation* (s. 91–101). New York: Peter Lang.
- Løgstrup, K.E. (1994). *Det etiska kravet*. Göteborg: Daidalos.
- Människorättscentret (2014). *Människorättsfostran och -utbildning i Finland*. Helsingfors: Riksdagen.
- Otterbeck, J. (2011). *Islam, muslimer och den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Parland, M. (2010). *Fira tillsammans!* Helsingfors: Schildts.
- Pyhäranta, T., Raudaskoski, J. & Seppälä, O. (2016). *Adventista Ramadaniin. Uskonnolliset juhlat Suomessa*. Helsinki: Kirjapaja.
- Tallberg Broman, I. (Red.) (2011). *Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering*. Malmö: Gleerups.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming Conversation. The Power of Talk in a Digital Age*. New York: Penguin Press.
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Föreskrifter och anvisningar 2014:96*. Tillgänglig: [http://www.oph.fi/download/166434\\_grunderna\\_for\\_laroplanen\\_verkkojulkaisu.pdf](http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf)

# Barnets rättigheter möter småbarnspedagogiken

Marina Lundkvist, Helsingfors universitet

Marina Lundkvist (PeD) undervisar blivande barnträdgårdslärare och forskar inom det småbarnspedagogiska området med fokus på bl.a. demokrati, barnets rättigheter, etik och värdegrundsfrågor. Forskningen omfattar de yngre barnen och deras pedagoger i daghem och förskola.

Denna artikel handlar om alla barns rättigheter och hur dessa är gällande i småbarnspedagogisk verksamhet. I artikeln synliggör Lundkvist övergripande riktlinjer som fungerar som utgångspunkter för finländsk småbarnspedagogik samt barnets rättigheter utgående från fyra viktiga artiklar och centrala principer i *FN:s konvention om barnets rättigheter* (1989/1991). Såväl internationella som nationella riktlinjer och styrdokument (bl.a. verksamhets- och läroplaner) är styrande riktgivande dokument som på ett övergripande plan preciserar den småbarnspedagogiska verksamhetens mål och innehåll. Dessa preciseringar är övergripande men inte konkreta. Detta innebär att det är varje pedagogs skyldighet att konkretisera riktlinjerna så att dessa synliggörs och tydliggörs i den pedagogiska verksamheten tillsammans med barnen. I spänningsfältet mellan styrdokument, teori och praktik uppstår frågor om hur pedagoger hanterar sitt pedagogiska uppdrag, hur pedagoger omsätter riktlinjerna och barnets rättigheter i samspelet med barnen (Lundkvist, 2016).

Syftet med artikeln är att synliggöra de grundläggande rättigheter som barnet har, dels enligt barnkonventionen och dels betraktade ur ett småbarnspedagogiskt perspektiv. I sammanhanget utgör finländska styrdokument ett ramverk inom vilka barnets rättigheter ska förstås. Syftet med denna artikel är också att synliggöra barnets rättigheter med utgångspunkt i begrepp som "barnets bästa", "barn(ets) perspektiv" och "barnets aktörskap".

# Barnets rättigheter möter småbarnspedagogiken

Marina Lundkvist, Helsingfors universitet

Såväl internationella som nationella riktlinjer och styrdokument (bl.a. verksamhets- och läroplaner) är styrande riktgivande dokument som på ett övergripande plan preciserar den småbarnspedagogiska verksamhetens mål och innehåll. Dessa preciseringar är övergripande men inte konkreta. Detta innebär att det är varje pedagogs skyldighet att konkretisera riktlinjerna så att dessa synliggörs och tydliggörs i den pedagogiska verksamheten tillsammans med barnen. I spänningsfältet mellan styrdokument, teori och praktik uppstår frågor om hur pedagoger hanterar sitt pedagogiska uppdrag, hur pedagoger omsätter riktlinjerna och barnets rättigheter i samspellet med barnen (Lundkvist, 2016).

Syftet med artikeln är således att synliggöra de grundläggande rättigheter som barnet har, dels enligt barnkonventionen och dels betraktade ur ett småbarnspedagogiskt perspektiv. I sammanhanget utgör finländska styrdokument ett ramverk inom vilka barnets rättigheter skall förstås och tolkas. Syftet är också att synliggöra barnets rättigheter med utgångspunkt i begrepp som "barnets bästa", "barn (ets) perspektiv" och "barnets aktörskap". I likhet med vuxna har barn rättigheter, både mänskliga och barnspecifika uttryckta i barnkonventionen. Eftersom rättigheter också innebär skyldigheter i såväl juridisk som pedagogisk bemärkelse ställer detta krav på barn och pedagoger. Av den anledningen är det av intresse att inleda en dialog mellan människorättsdokument, styrdokument för småbarnspedagogiken och olika pedagogiska perspektiv.

## 1. Styrdokument som gäller småbarnspedagogik

De riktgivande styrdokumenterna för pedagogisk verksamhet med barn i åldrarna 1–5 har uppdaterats och förnyats i Finland. Den nya planen för småbarnspedagogik är normerande vilket förpliktigar pedagoger att tydliggöra och konkretisera planens innehåll så att den småbarnspedagogiska verksamheten gynnar barnens allsidiga utveckling och lärande. Tidigare var ett av de bärande och centrala begreppen för pedagogisk verksamhet med *småbarnsfostran*, medan den dagvårdslag som uppdaterats<sup>1</sup> 2015 inför begreppet *småbarnspedagogik*. Denna begreppsförändring innebär ett förtydligande av verksamheten i daghem. Den ska ta sin utgångspunkt i pedagogisk forskning och i att varje barn har rätt till en småbarnspedagogisk verksamhet där barnets bästa alltid sätts i främsta rummet (Lundkvist, 2016). Med småbarnspedagogik avses en systematisk och målinriktad helhet som består av *fostran*, *under-*

---

<sup>1</sup> Uppdaterad *Lag om småbarnspedagogik* (L36/1973) gäller från 1.8.2015 (första skedet)

*visning* och *vård* av barn. Syftet med småbarnspedagogiken är, enligt en av de tio uppställda målsättningarna i lagen, att varje barn ska ha möjlighet att utveckla förmåga till samarbete och växelverkan med andra barn och vuxna, samt utveckla etiskt ansvarstagande (Lag om småbarnspedagogik, L36/1973). Barnets rättigheter är således utgångspunkten för småbarnspedagogisk verksamhet (Lag om småbarnspedagogik, L36/1973; Woodhead, 2005).

Syftet med styrdokumentet är, och har varit, att varje enskild kommun utgående från de nationella grunderna drar upp riktlinjer för sin småbarnspedagogiska verksamhet och varje daghemsavdelning för den konkreta vardagens mål och innehåll.

### 1.1 Från småbarnsfostran till småbarnspedagogik

I enlighet med de nationella riktlinjer som gäller pedagogisk verksamhet med barn under skolåldern ska varje pedagog respektera alla barn som en unik människa med ett egenvärde. Detta förpliktigar och tydliggör pedagogens uppdrag som enligt styrdokumentet<sup>2</sup> ska bygga på en sådan värdegrund som är förenlig med mänskliga rättigheter och varje barns rätt till en sund och harmonisk utveckling (Lag om småbarnspedagogik, L63/1973; Utbildningsstyrelsen, 2016).

Barnets unika människovärde innefattar också barnets rätt att bli sedd, hörd och att få vara delaktig och aktiv aktör i sitt eget liv. Det innebär att barnet betraktas som en tänkande, kännande människa som i allra högsta grad kan ge uttryck för hur det tänker och känner i olika situationer. Att bli sedd och hörd innebär mera än att bara se och höra barnet, det innebär att barnet har rätt till lyhörda professionella pedagoger som kan bemöta barnet som den individ det är och beakta dess perspektiv (Lundkvist, 2015; 2016; Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2011).

Detta förväntas ske i kommunikation och samspel där vuxna stödjer varje barns utveckling och lärande. Enligt planen ska pedagogen ha en känslighet för och förmåga att reagera på barnets känslor och tillsammans skapa en tillitsfull atmosfär i vilken barnet känner delaktighet och där barnets allsidiga lärande gynnas. Verksamhetsmiljöer som kännetecknas av en tillitsfull atmosfär förpliktigar varje pedagog att medvetandegöra för sig själv men också för andra vuxna och barnen vilken värdegrund den pedagogiska verksamheten har och vilka etiska principer den följer. Styrdokumentet ger riktlinjerna medan pedagogerna på bästa möjliga sätt måste låta varje barns tankar och funderingar komma till uttryck. Detta förväntas enligt planen för småbarnspedagogik ge barn möjligheter att känna delaktighet och att utvecklas, lära och fostras i en gynnsam demokratisk anda (Utbildningsstyrelsen, 2016).

---

<sup>2</sup> FN:s konvention om barnets rättigheter (1989/1991), Europeiska konventionen om skydd för de mänskliga rättigheterna (FrD 63/1999), Finlands grundlag (731/1999), Lag om småbarnspedagogik (L36/1973) och Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2016).

## 1.2 En demokratisk anda

Vad avses med en gynnsam demokratisk anda? Demokrati kan tolkas som uttryck för hur människor är och hur människor blir delaktiga av olika sammanhang, får inflytande och gör sina röster hörda. Rubriken "en demokratisk" anda pekar på betydelsen av det dialogiska mellan människor och på människans möjligheter att vara delaktig i olika sammanhang (Biesta, 2006; 2007).

Begreppet *demokrati* kan i första hand tolkas som ett rättsligt och formellt begrepp med anknytning till beslutsordningen i ett samhälle. I en mer omfattande betydelse handlar demokrati om förhållandet mellan människor och de demokratiska värden som samhället vilar på. Två av de viktigaste demokratiska grundprinciperna är människolivets okränkbarhet och varje människas frihet. Att alla barn och vuxna i daghemsmiljön ska ha rätt att bli behandlade jämställt och jämlikt utifrån demokratiska ideal och värderingar kan uppfattas som en självklarhet i ett demokratiskt land (Lundkvist, 2016; Persson, 2010).

I sammanhanget är mötet, det mellanmännsliga, av betydelse för att förstå vilka möjligheter barn har att utveckla ett demokratiskt förhållningssätt. I kommunikationen med andra människor lär sig barn vad demokrati innebär för dem själva och vad ett demokratiskt förhållningssätt innebär i relation till andra. Ett demokratiskt förhållningssätt innefattar många dimensioner, såsom att hantera sociala och kollektiva normer. Det innebär också att ens egen röst ska bli hörd och att varje barn ska bli sett. Dessutom har varje barn rätt att vara och bli delaktig i det pedagogiska sammanhang som det är en del av. Utgångspunkten i ett sådant resonemang indikerar ett krav på varje pedagogs medvetenhet om det egna demokratiska förhållningssättet men också en förmåga att i mötet med barn utmana och stödja barnens utveckling till demokratiska individer (Biesta, 2003; 2006; 2007).

I de riktlinjer som gäller finländsk småbarnspedagogik används inte begreppet demokrati specifikt. Däremot används uttryck som barnets möjligheter till delaktighet, inflytande, jämställdhet, respekt och ansvar vilka kan tolkas som centrala dimensioner av ett demokratiskt förhållningssätt. Underförstått innebär detta att alla pedagoger som arbetar med småbarnspedagogik inom ramen för sitt pedagogiska uppdrag förutsätts inkludera och ta ansvar för att arbeta med demokratifrågor inom den pedagogiska verksamheten med småbarn (Lundkvist, 2016). Forskning visar att barnets rätt till delaktighet inte alltid är en självklarhet för pedagoger eftersom pedagogerna inte alltid har förståelse för hur barnets delaktighet i t.ex. beslutsfrågor kan konkretiseras (Lundkvist, 2016; se Mustaniemi-Laakso i denna antologi; Venninen, Leinonen, Lipponen & Ojala, 2014).

I sammanhanget är det intressant att notera likheter och olikheter mellan de nordiska ländernas planer för småbarnspedagogik. Demokratibegreppet förekommer mera ofta i t.ex. Islands, Norges och Sveriges riktgivande styrdokument för småbarnspedagogik än i de finländska (Einarsdottir, Purola, Johansson, Broström & Emilson, 2015). Omsorgsbegreppet (*care*) däremot har hittills haft en större synlighet i finländska styrdokument.

I den uppdaterade lagtexten om småbarnspedagogik (Lag om småbarnspedagogik, L36/1973) har en ny bestämmelse tillfogats om bland annat barnets rätt till delaktighet och följaktligen också barnets möjligheter att påverka sin vardag i daghemsmiljön. Denna bestämmelse kommer att ställa tydligare krav på att alla pedagoger ska involvera, göra barnen delaktiga i planeringen av verksamheten och ge barnen möjligheter att påverka. Barnets åsikter och önskemål ska beaktas när pedagogerna planerar, förverkligar och utvärderar den småbarnspedagogiska verksamheten (Lundkvist, 2015; 2016).

## 2. Barnets rättigheter i barnkonventionen

Barnkonventionen, som bygger på FN-stadgan från 1945, utgår från principen att också barnet har mänskliga rättigheter i likhet med vilken annan vuxen människa som helst samt tänkandet att människan är född fri, äger värdighet och har lika värde. Enligt barnkonventionen, som Finland ratificerade 1991, skall varje land som förbundet sig att följa konventionen se till att samhällsliga resurser fördelas så att dessa tryggar varje barns liv, rätt till skydd, omvårdnad, välmående och hälsa. Rättigheterna betonar också barnets rätt att bli sedd, hörd och att få uttrycka sig i sammanhang som det är delaktig i (FN:s konvention om barnets rättigheter, 1989/1991).

De mänskliga rättigheterna är universella men ändå individuella. Mänskliga rättigheter innebär att varje barn har sådana grundläggande rättigheter som fastställts i internationella konventioner om mänskliga rättigheter. Några av FN:s konventioner om mänskliga rättigheter är den internationella konventionen om ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter från år 1966, den internationella konventionen om medborgerliga och politiska rättigheter från 1966 och konventionen om barnets rättigheter från 1989 (Scheinin, 1999; 2008).

De mänskliga rättigheterna delas in i 1) medborgerliga och politiska rättigheter (MP-rättigheter) och 2) ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter (ESK-rättigheter). Det finländska barnet har samtliga mänskliga rättigheter vilket innebär t.ex. att barnets möjligheter att få leka, få undervisning och hälsovård formuleras som rättigheter som inte får kränkas (Hägglund, Quennerstedt & Thelander, 2013). Barnkonventionen innehåller samtliga ovannämnda typer av rättigheter och ska betraktas som en helhet och som odelbar. Detta gör att en artikel inte kan och bör läsas lösryckt, utan som en del av helheten av artiklar (Barnrättskommittens utlåtande, 2013). Syftet med konventionen är att stärka barnets mänskliga rättigheter och förstärka barnets position gentemot vuxna så att barnet inte betraktas som "en miniperson med minirättigheter" (Lawson, 2009, min översättning).

### 2.1 Barnkonventionens fyra dimensioner

Barnkonventionen har en politisk dimension, en juridisk dimension, en pedagogisk dimension samt en etisk dimension. Dessa dimensioner kan fungera som vägvisare vid implementeringen av konventionen inom många olika samhällsområden.



Den *politiska dimensionen* berör sådana politiska beslut som gäller barnets rättigheter och som görs på internationell, nationell, regional och lokal nivå (Englundh, 2009). Den *juridiska dimensionen* handlar om hur konventionens innehåll införlivas i det finländska juridiska systemet. Konventionen om barnets rättigheter finns inskriven i Finlands grundlag och i flera olika andra lagar, samt styrdokument som berör t.ex. dagvård, förskola och skola. Eftersom konventionen finns i grundlagen ökar också synligheten och betydelsen av konventionens innehåll och innebörd.

Den *pedagogiska dimensionen* syftar till att synliggöra och diskutera hur tillämpningen av konventionen ska ske inom olika pedagogiska verksamhetsområden. Elizabeth Englundh (2009, s. 66) menar att "i den pedagogiska dimensionen synliggörs konventionen som ett pedagogiskt instrument för lärande och kunskapsutveckling bland dem som fattar beslut som rör barn direkt eller indirekt". Detta innebär också att alla som arbetar med och beslutar i frågor som berör barn måste förändra sina arbets- och beslutsprocesser så att dessa överensstämmer med konventionens innehåll. Englundh (2009, s. 66–67) anser att det är viktigt att "ställa sig frågor som rör vilka metoder som används, på vilka grunder beslut fattas, och vad det innebär att göra en prövning av barnets bästa". En växelverkan mellan de olika dimensionerna behövs för att gagna barnets rättigheter på alla nivåer i samhället.

Enligt Englundh (2008, 2009) innefattar *den etiska dimensionen* sådana frågor som berör barnets möjligheter att uttrycka åsikter och synpunkter på pedagogisk verksamhet och enskilda pedagogers sätt att bemöta eller behandla barnet. I ramen för den etiska dimensionen förs också en diskussion om barnet som medborgare och de val vuxna gör genom lagstiftning och andra beslut som rör barn, d.v.s. hur samhället ser på barnet som medborgare.

I diskussioner som berör barnets bästa borde också frågor kring hur barnets möjligheter till delaktighet ur hens perspektiv dryftas och synliggöras. Thomas Hammarberg (2006) anser att när barns möjligheter att göra sina röster hörda (åsikter) och bli sedda diskuteras behöver barnets egentliga möjlighet till en demokratisk undervisning som varje barn kan påverka synliggöras. Enligt barnkonventionen har varje barn rätt till utbildning och enligt de finländska styrdokumenten för daghem, förskola och skola ska den pedagogiska verksamheten vara rättighetsbaserad. Det här ställer krav på utbildade pedagoger (se Hägglund, Quennerstedt & Thelander, 2013 samt Mustaniemi-Laakso i denna antologi). Det faktum att konventionen existerar är verkligen intressant, eftersom det brukar vara svårt att åstadkomma sådana internationella överenskommelser som riskerar att påverka existerande kulturella normsystem och politiska skeenden i det land som ska underteckna överenskommelsen (Hägglund 2001; Hägglund, Quennerstedt & Thelander, 2013; Kärrby, 2001).

## 2.2 Barnets rättigheter och skyldigheter – tre P:n

Syftet och målsättningarna med barnkonventionen är att skydda och trygga varje barns behov och intressen. Artiklarna i barnkonventionen kan på en övergripande nivå kategoriseras som (a) *protection rights* vilket innebär att barnet har rätt till skydd, omsorg, kärlek, trygga och varaktiga mänskliga relationer, en uppväxt som stärker känslan av trygghet o.s.v, som (b) *provision rights* vilket innebär att barnet har rätt att få sin del av samhällets resurser i fråga om t.ex. omsorg, mat, hälso- och sjukvård och som (c) *participation rights* vilket ger barnet rätt att aktivt få delta i olika vardagssituationer som berör det, bli respekterad för sina åsikter, sedd och hörd (Barnombudsmannen i Finland, 2006; 2009).

I småbarnspedagogisk verksamhet är speciellt de rättigheter som tydliggör barnets rätt till delaktighet och att bli sedd och hörd av intresse. Varje barns rätt att bli hörd är ingen isolerad rättighet som enbart gäller småbarnspedagogisk verksamhet utan också en rättighet som gäller varje barn i skolan (se Mustaniemi-Laakso i denna antologi).

Med barnets rättigheter kan förstås barnets innehavande av full *rättskapacitet*, vilket innebär att barnet har rättigheter och skyldigheter från det att barnet föds (Bartley, 1998, s. 31–32; 2001). Däremot kan ett barn inte inneha *rättslig handlingsförmåga*, t.ex. ingå olika avtal och andra juridiskt eller ekonomiskt bindande överenskommelser (se Mustaniemi-Laakso i denna antologi). Enligt konventionen finns två principer när det gäller barnets mänskliga rättigheter (Svensson, 2001). Barnet är och bör vara ett självständigt rättssubjekt med samma människovärde som vuxna människor, samtidigt som barnet också är i behov av omsorg och skydd på grund av sin sårbarhet. Enligt Eva-Maria Svensson (2001, s. 40) är det just detta som barnets bästa handlar om (artikel 3 som överordnad princip), nämligen en avvägning mellan barnets rätt till autonomi samt dess behov av omsorg och skydd. Barnets rättigheter som begrepp är inte entydigt hävdar Johanna Schiratzki (2006). Rättigheterna kan betraktas som moraliska eller legala och det är endast de legala rättigheterna som kan verkställas och genomdrivas med offentligt tvång. På grund av detta behöver barnets rättigheter skyddas i lag, vilket är fallet i Finland eftersom barnets rättigheter finns inskrivna i grundlagen. Detta är däremot inte fallet i alla konventionsstater.

Enligt Schiratzki (2006) finns det ytterligare sätt på vilket rättigheter kan förstås. Rättigheter kan förstås i relation till fyra typer av rättsliga relationer såsom rätt – skyldighet, icke-rätt – frihet, makt – beroende och icke-makt – oberoende. Begreppsparen betecknas som korrelater, vilket innebär att det ena begreppet förutsätter det andra. Har ett barn rätt till dagvård och undervisning så betyder det att någon är skyldig att tillgodose barnets rätt genom att ge det dagvård eller undervisning. Barnets rättigheter finns i konventionen och i andra styrdokument. Att barnet har rättigheter innebär också att det har skyldigheter. Eftersom konventionen inte preciserar artiklarnas innebörder på ett utvecklat sätt måste varje konventionsstat, samfund, organisation eller enskild människa ge artiklarna en innebörd (Barnrättskommitténs uttalanden, 2013). Detta gäller också för pedagoger i daghem, förskola och skola (Freeman, 2012; Melton & Limber, 1992; Veerman, 1991).

### 3. Fyra artiklar och huvudprinciper

Barnets rättigheter preciseras i barnkonventionen och omfattar både indirekta och direkta rättigheter. Med indirekta rättigheter avses sådana där barnet är i behov av vuxna som ser till att det kan utöva sina rättigheter och med direkta sådana som tillskrivs barnet utan inblandning av vuxna. Av barnkonventionens 54 artiklar, är 41 barnfokuserade. Fyra av dessa, artikel 2: Barnets rätt till icke-diskriminering, artikel 3: Principen om barnets bästa, artikel 6: Barnets rätt till liv, överlevnad och utveckling och artikel 12: Barnets rätt till åsiktsfrihet och rätt att bli hörd, är övergripande och utgör huvudprinciper i barnkonventionen. Dessa fyra principer ska styra tolkningen och tillämpningen av hela barnkonventionen (se bl.a. FN:s konvention om barnets rättigheter, 1989; 1991; Mustaniemi-Laakso i denna antologi).

I det följande synliggör jag dessa fyra artiklar. Artikel 12 är speciellt intressant eftersom den specificerar barnets rätt att bli hörd och beaktad för sina åsikter.

#### 3.1 Artikel 2: Barnets rätt till icke-diskriminering

Grundtanken i artikel 2 är att alla barn ska behandlas lika. Detta innebär att varje barn ska ha rätt att få finnas, leva och växa upp i icke-diskriminerande miljöer. Varje barn ska dessutom ha rätt att få uppleva sig ha ett människovärde och lika värde med lika rättigheter som varje annan människa. Barnets rätt till icke-diskriminering innebär att barnet har rätt till likvärdiga villkor i t.ex. daghem och förskola och rätt till rättvis behandling. Artikeln handlar också om barnets rätt till att bli bemött och respekterad som en unik individ samt rätten till identitet, integritet och självtillit. Artikeln genomsyras av en demokratisk, humanistisk grundsyn och en övertygelse om att alla människor, både barn och vuxna är lika mycket värda. Detta innebär också att barn inte får diskrimineras på grund av ålder, sin egen eller föräldrarnas ras, hudfärg, kön, språk, religion, politisk eller annan åskådning, nationellt eller socialt ursprung, egendom, handikapp, börd eller ställning i övrigt.

Barn föds med olika förutsättningar och växer upp under olika omständigheter. De har ändå rätt att bli bemötta med samma respekt och med samma skydd för sin okränkbarhet. Barnets upplevelse av värde är en del i dess identitetsutveckling. Här återfinns kärnan i den humanistiska människosynen, enligt vilken varje barn ska bli sett som det är och stimuleras till att utveckla sin identitet. Tanken är att varje barn har rätt till att lära sig vad respekt innebär både när det gäller att bli respekterad och när det gäller att lära sig visa andra respekt (jfr [Nordström-Lytz](#) i denna antologi).

Respekt för andra människor utgör en central dimension av tanken om demokrati. Studier (se bl.a. Lundkvist, 2016) visar att också de allra yngsta barnen i daghem förhåller sig respektfullt och ibland respektlöst mot varandra eller mot vuxna. Detta visar på att barn behöver hjälp med att förstå innebörden av respekt i samspelet med andra människor men också i relation till sig själva som individer.

### 3.2 Artikel 3: Principen om barnets bästa

I artikel tre betonas varje barns rätt till det bästa. Begreppet barnets bästa definieras inte närmare i konventionen, däremot nämns begreppet i bl.a. Finlands grundlag, läroplaner, rekommendationer och andra styrdokument som gäller dagvård och förskola. FN:s kommitté för barnets rättigheter förutsätter att varje konventionsstat analyserar och bestämmer vad som är barnets bästa i olika livssituationer och inom olika sektorer i samhället (Social- och hälsovårdsministeriet, 2005).

I konventionen benämns barn i pluralis när det gäller åtgärder som gäller barn, i övrigt talas det om barnet eftersom rättigheterna gäller varje enskilt barn. Barnets bästa gäller (1) barnet som individ, (2) en viss grupp av barn och (3) barn i allmänhet, såsom hela landets barnbefolkning (Social- och hälsovårdsministeriet, 2005). I alla åtgärder som berör barn och inom alla samhällsområden ska barnets bästa alltid sättas i främsta rum. Vad som är barnets bästa varierar över tid, från ett samhälle till ett annat och från ett barn till ett annat beroende på varje barns individuella situation. Begreppet barns bästa är således beroende av kulturella, sociala, ekonomiska och politiska värderingar i de länder där olika beslut tas. Principen om barnets bästa innebär att barnets bästa ska beaktas vid alla beslut som rör barn (Social- och hälsovårdsministeriet, 2005).

### 3.3 Artikel 6: Barnets rätt till liv, överlevnad och utveckling

Artikel 6 handlar om barnets rätt till liv, överlevnad och utveckling, det som kan sammanfattas i barnets rätt till hälsa och livskvalitet. Detta handlar inte enbart om barnets fysiska hälsa utan om barnets rätt till hela sin utveckling såväl i en fysisk-, psykisk-, andlig-, moralisk-, psykologisk- och social bemärkelse. Barnets rätt till liv, överlevnad och utveckling innebär att barnet har rätt att leva och att utvecklas harmoniskt (Social- och hälsovårdsministeriet, 2005).

Enligt artikel 6 har barnet också rätt till att få sådana grundläggande behov såsom rätten till kärlek, trygghet, stabila och trygga förhållanden (föräldrar) tillgodosedda. Detta innebär också att barnet har (a) rätt att utvecklas, vilket kan handla om barnets rätt till utbildning, tillgång till information, rätt till lek- och fritidsaktiviteter, kulturella aktiviteter och rätten till tanke- och religionsfrihet, (b) rätt att överleva, vilket innebär att barnet har rätt till mat, bostad och tillgång till hälsovård och (c) rätt till skydd, barnet har rätt till att skyddas mot utnyttjande, tortyr, övergrepp och att inte separeras från sin familj (Social- och hälsovårdsministeriet, 2005).

Barnet har också rätt till att få utvecklas i en miljö som tillgodoser dess behov av stimulans, att få lära sig ta ansvar och sätta gränser för sitt eget handlande. Varje barn ska dessutom ha rätt till att få påverka sin situation i relation till ålder och mognad. Englundh (2009) förtydligar:

I en pedagogisk kontext innebär detta att pedagogens uppgifter och skyldigheter är att skapa sådana miljöer som stimulerar och uppmuntrar barnets allsidiga utveckling och en miljö som garanterar barnet maximala möjligheter till utveckling och lärande.

### 3.4 Artikel 12: Barnets rätt till åsiktsfrihet och rätt att bli hörd

Enligt artikel 12 ska alla barn ha rätt till självbestämmande, vilket innebär att inga beslut som berör ett barn får fattas innan barnet hörts i saken. Schiratzki (2006) hävdar att artikel 12 inte syftar till att ge barnet rätt till självbestämmande i sig, men nog till medbestämmande. Artikeln anger ingen lägre åldersgräns utan barnets åsikter ska respekteras och tillmätas betydelse i förhållande till dess ålder och mognad. Barnets rätt att bli sedd och rätt att bli hörd (åsiktsfrihet) innebär att barnet har rätt att säga sin mening och att få den respekterad. Vad detta kan innebära i en skolkontext diskuterar Mustaniemi-Laakso (i denna antologi) i sin text kring barnets rätt att bli hörd. Enligt artikel 12 ska det barn som "är i stånd att bilda egna åsikter" få göra det utan att bli diskriminerad. Varje barn har rätt att uttrycka sin åsikt och få den respekterad oberoende av om t.ex. barnet har ett funktionshinder eller en språksvårighet. För att kunna uttrycka sina åsikter behöver barnet utveckla självförtroende, en sund identitetskänsla och ges möjlighet att uttrycka sig. Kristina Bartley (2001, s. 33) skriver:

Att inte våga yttra sig kan handla om att man tror att ens tankar och vilja inte är värdefulla. När vi talar förbi barnet och inte lyssnar på vad som sägs, då strider det mot innehållet i barnkonventionen. En dialog är nödvändig för att barnet ska bli respekterat och bemött med värdighet.

De barn som inte har möjlighet att uttrycka sig behöver en förskollärare, en förälder eller någon annan som kan fungera som barnets ombud och föra barnets talan. Enligt artikel 12 har barnet rätt att få uttrycka sina åsikter, men däremot inte en skyldighet att göra det. Enligt artikeln tillskrivs barnet också status som en individ med egna känslor och uppfattningar om olika fenomen i omvärlden (Bartley, 2001). Innehållet i artikel 12 ställer krav på pedagoger och andra vuxna som finns i barnets liv. Artikeln kräver ett demokratiskt förhållningssätt och att vuxna inte kränker barnets integritet eftersom dess möjligheter till självständighet och självbestämmande är begränsade.

Iläroplaner och styrdokument uttrycks ofta vikten av att varje barn ges möjligheter att komma till tals, uttrycka sig, vara delaktig i olika frågor som berör dem. Det är daghemmets, förskolans eller skolans skyldighet att se till att dessa rättigheter tillkommer barnet. Donna Berthelsen och Joanne Brownlee (2005, s. 51) och Shier (2001) redogör för en modell som åskådliggör barnets rätt att delta i olika aktiviteter. I modellen finns fem nivåer, varav den första innebär att barnet måste bli hörd, den andra att barnet uppmuntras till att uttrycka sina åsikter, den tredje att barnets åsikter beaktas, den fjärde att barnet involveras i olika beslut som berör dem och den femte att barnet är delaktig i beslut som fattas. Barnets möjlighet att vara delaktig och ta ansvar för beslut som fattas är helt och hållet beroende av hur vuxna bemöter barnet (Berthelsen & Brownlee, 2005; Shier, 2001). Bartley (2001, s. 33) menar att detta ställer krav på vuxna eftersom varje barn ska bli bemött med just den grad av frihet att handla som barnet är redo för. Om barnet ges för stort ansvar och möjligheten att handla själv är större än vad barnet klarar av kan det bli för betungande och inskränka självständigheten för mycket.



## 4. Pedagogiska perspektiv på barnets rättigheter

När barnets rättigheter sätts i relation till pedagogiska frågor aktualiseras centrala frågor kring barns behov och barns perspektiv. *Rättigheter* är ett mycket starkare begrepp än *behov*. Det utgör en tydligare markering i synnerhet om rättigheterna knyts till barnets perspektiv hävdar Birgitta Qvarsell (2001a, b). *Barnets bästa* som begrepp är mångtydigt och dubbelbottnat skriver Svensson (2001). Tolkningar av begreppet kan leda till att kulturellt kontextuella uppfattningar om vad som är barnets bästa blir statistiska tolkningsramar utifrån vilka enskilda barns situationer bedöms. De är statistiska i den bemärkelsen att det inte är varje enskilt barns behov som behovsprövas utan att utgångspunkten i stället blir de behov som alla barn förväntas ha (Qvarsell, 2003).

### 4.1 Barns behov – barnets rättigheter

I barnkonventionen synliggörs inte barnets behov på ett framträdande sätt. Detta är inte ett tecken på att man i konventionen "missat" att barnet har behov (barns behov) utan ett medvetet val hävdar Qvarsell (2001; 2003). Barnets rättigheter i kombination med barnets perspektiv är ett mycket starkare ställningstagande och hävdande än barnets behov. Det här kan i en vidgad mening förstås som att det inte är detsamma att beakta barnets bästa eller barnets rättigheter och att sätta barnet i centrum. Likaså är barns rätt inte detsamma som barns behov (Qvarsell, 2001a; 2001b).

Enligt Qvarsell (2003, s. 103) är distinktionen mellan barnets rättigheter och behov viktig när det gäller etik och respekt. Forskning om barnets bästa har ofta haft fokus på barnets generella behov medan barnkonventionen ger upphov till en diskussion om behov i relation till barnets rättigheter. Respekten för barnets rättigheter kan medföra etiska problem i den pedagogiska verksamheten. (Qvarsell, 2003). Genom utbildning och erfarenhet bildar sig pedagoger föreställningar om barns tänkta behov eller andra föreställningar om vad som är bra för barn. Dessa kan komma i konflikt med barnets rätt att säga sin mening eller att ge sin uppfattning om en situation (se Mustaniemi-Laakso i denna antologi). I konventionen handlar det om det enskilda barnets rättigheter medan Qvarsell (2000) menar att detta i förlängningen också måste handla om barnen som kollektiv och som delaktiga i sociala gemenskaper.

### 4.2 Barnets bästa – ett dubbelbottnat begrepp

Enligt Schiratzki (2000; 2001) och Svensson (2001) är barnets bästa barnkonventionens viktigaste princip. Det fungerar, enligt Svensson (2001), dels som den bärande principen i hela konventionen och dels som en grundpelare tillsammans med förbudet mot diskriminering, rätten till liv och utveckling samt att få sin röst hörd (artikel 2, 4, 6 och 12). Trots det saknas en närmare definition av vad som faller under begreppet. Därtill är begreppet barnets bästa mångtydigt och dubbelbottnat och kan således tolkas ur olika perspektiv i skilda sammanhang.

Barnets bästa och barnets rättigheter har många beröringspunkter, menar Schiratzki (2001; 2006). Principen om barnets bästa utgör inte grund för rättigheter



och skyldigheter, men ger en viss ram för vad som ska förstås med barnets bästa. Detta innebär också, enligt Schiratzki (2001, s. 5), att "det är trots det för enkelt att säga att barnets bästa är detsamma som barnets rättigheter enligt barnkonventionen. För det första är dessa rättigheter inte heltäckande, för det andra kan barnets bästa begränsas av barnets rättigheter". Schiratzki (2001; 2006) menar vidare att ett så kallat samspel mellan barnets bästa och barnets rättigheter inte diskuterades särskilt ingående under utarbetandet av konventionen. Två något motsägelsefulla skäl har presenterats, varav det första indikerar en tanke om att innebörden av barnets bästa är given. Det andra skälet anses vara att det finns ett egenvärde i att inte definiera begreppet eftersom barnets bästa behöver kunna fastställas med utgångspunkt i olika kulturer. Detta, menar Schiratzki (2001), kan vara alarmerande eftersom den uteblivna allmänna definitionen kan legitimera att det som uppfattas som barnets bästa i en viss kultur inte är direkt förenligt med barnets bästa i andra kulturer.

På frågan om vem som kan avgöra vad som är barnets bästa är det inte enkelt att hitta ett entydigt svar (Hägglund, Quennerstedt och Thelander, 2013) eftersom uppfattningar om barnets bästa är kulturellt bundna. Vad som ses som barnets bästa varierar över tid, från samhälle till ett annat, och från ett barn till ett annat beroende på varje barns individuella situation (Bartley, 2001). Detta innebär också att innebörden av begreppet barnets bästa är beroende av politiska, kulturella, ekonomiska och sociala värderingar. Barnets bästa som begrepp i den engelska versionen av konventionstexten motsvarar inte helt den svenska översättningen säger Schiratzki (2006). Hon menar att den bärande principen om barnets bästa, enligt den engelska originaltexten, beskrivs som "a primary consideration" och inte som "the primary consideration" vilket vore förenligt med den svenska tolkningen. Enligt detta ges det utrymme för att, åtminstone i juridisk bemärkelse, tolka barnets bästa i relation till andra intressen än just barnets rättigheter. En möjlig förklaring, enligt Svensson (2001), är att barnet formellt sett inte fullt ut har samma rätt till autonomi som vuxna har, trots att barnet till viss del är ett självständigt subjekt (med egna rättigheter). Eftersom barnet (enligt barnkonventionen betraktas individen som barn till 18 års ålder) är i behov av omsorg och skydd kan dess rättigheter inskränkas om det är med hänsyn till barnets bästa.

Svensson (2001, s. 40–43) säger att begreppet barnets bästa har en politisk, en etisk och en juridisk dimension som fått sin gemensamma internationella grund i konventionen. Trots detta är barnets bästa som *politiskt*, *etiskt* och *juridiskt* begrepp otydligt och måste få en innebörd utifrån sitt sammanhang. Utgångspunkten och den gemensamma grunden är barnkonventionen, trots att en del hävdar att konventionen vilar på västerländska värden och inte universella. Samtidigt är det viktigt att komma ihåg tanken på universella människovärden förekommit i olika kulturer och religioner (Lauren, 2013, kap. 1). Det har också påpekats att andra icke-västerländska länder bidrog till utformningen av förklaringen av mänskliga rättigheter (se t.ex. Waltz, 2002).

FN:s barnkommitté strävar efter att begränsa möjligheterna till fria tolkningar av barnets bästa, trots att enskilda konventionsstaters kultur och religion påverkar

tolkningen av vad som är barnets bästa i ett enskilt land. Barnets bästa kan inte enbart vara en tolkningsprincip utan också en norm som gäller småbarnspedagogik (Barnrättskommitténs utlåtande, 2003; Utbildningsstyrelsen, 2016).

#### 4.3 Barnets bästa som politiskt begrepp

Barnets bästa som *politiskt begrepp* handlar om de mål som samhället, det offentliga ska sträva efter att nå. Svensson (2001) anser att begreppet som mål inte kan definieras på ett bestämt sätt och att det idag är svårt att säga vad som är barnets bästa i framtiden. Eftersom samhället förändras och också människans förståelse av vad som kan anses som barnets bästa, måste också innebörden av begreppet förstås i relation till samtiden och till den kontext i vilken begreppet används. Vid tolkningen av konventionen betonas ett processtänkande, vilket innebär att i stället för tillämpa enstaka verktyg och metoder måste människans förhållnings- och arbetssätt förändras. Svensson (2001) menar att när det gäller barnets bästa handlar det också om sådana ekonomiska och politiska beslut som inkluderar fördelning av resurser och villkor som har betydelse för barn. Besluten handlar om hur mycket ett samhälle satsar på barnomsorg, skolor, föräldrautbildning och goda fysiska verksamhetsmiljöer för barn.

#### 4.4 Barnets bästa som etiskt och pedagogiskt begrepp

Barnets bästa som *etiskt begrepp* uttrycker, enligt Svensson (2001), en ideologisk hållning i likhet med begrepp som demokrati och alla människors lika rättigheter. Barnets bästa kan som etiskt begrepp indirekt också kopplas ihop med en normerande eller pedagogisk uppgift eftersom det ofta innebär en påverkan på människors sätt att tänka och handla i relation till andra människor (Svensson, 2001; Englundh, 2008). I ett daghems- och förskoleperspektiv blir barnets bästa som etiskt och demokratiskt förhållningssätt också pedagogik eftersom det handlar om att barn lär sig reflektera kring etiska frågeställningar. Detta innebär också, enligt Ingrid Pramling Samuelsson (2008, s. 22), att:

barn utvecklar 1) förmåga att ta hänsyn till andra och leva sig in i andra människors situation, 2) att upptäcka, reflektera över och ta ställning till olika etiska dilemman och livsfrågor i vardagen, 3) förståelse för att alla människor har lika värde, 4) öppenhet, respekt, solidaritet och ansvar samt 5) respekt för allt levande och sin närmiljö.

#### 4.5 Barnets bästa som juridiskt begrepp

Barnets bästa som *juridiskt begrepp* innehåller de politiska och etiska dimensionerna av barnets bästa (Svensson, 2001). I barnkonventionen (1989; 1991) framställs barnet som ett rättssubjekt med en självständig ställning. Schiratzki (2000, s. 53) menar att ur en juridisk synvinkel är barnets bästa ett rättsligt begrepp och barnrättens viktigaste princip. Hon säger vidare att trots detta "vet vi helt enkelt inte vad barn-

ens bästa är. Inte heller vet vi vem som är bäst ägnad att bedöma vad som är bra för barnet”.

Barnets bästa är en angelägenhet för hela samhället och därför påverkar den allmänna uppfattningen i samhället om vad som är barnets bästa också bedömningen av det enskilda barnet (Svensson, 2001, s. 45). Barnets bästa som juridiskt begrepp innehåller också den politiska och etiska dimensionen av barnets bästa. Den pedagogiska dimensionen påverkas i sin tur av olika politiska skeenden och andra samhälleliga förändringar.

## 5. Barnets perspektiv och aktörskap

Genom att fastställa rättigheter i t.ex. olika styrdokument och genom att konkretisera rättigheterna i praktiska situationer synliggörs ett engagemang för barnet som aktör. Detta ger två olika synsätt, två dimensioner, i vilken synen på barnet är olika (Alderson, 2005; Woodhead & Faulkner, 2000). Barnet kan dels betraktas som aktör (subjekt) och dels som ett objekt. Subjekt i den mening att synen på barnet synliggör barnet som en kompetent, aktiv och meningsskapande individ som kan uttrycka sina tankar, känslor och åsikter i frågor som berör hen själv. Objekt i den betydelsen att barnet betraktas som sårbart, hjälplöst och i behov av omsorg och skydd, vilket indikerar ett synsätt där ett vuxenperspektiv framträder framom barns egna perspektiv. I planen för småbarnspedagogik (2016) och småbarnspedagogisk forskning och litteratur framträder i dag ett synsätt på barn som tar sin utgångspunkt i barnets perspektiv och barnets aktörskap. Betoningen finns på det enskilda barnets rättigheter och inte rättigheter betraktade som rättigheter i allmänhet. Detta ställer krav på den småbarnspedagogiska verksamheten eftersom alla barn är individer som har rättigheter och befinner sig i grupper med andra individer som också har sina rättigheter (bl.a. Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2011).

### 5.1 Barnet som subjekt eller objekt

Betraktas barnet som subjekt innebär det också att barnet ses som en aktiv aktör i sitt eget liv och sin förståelsen av olika fenomen i omvärlden. Rättigheter betraktade ur detta perspektiv innebär att dessa är direkta för barnet som ett eget subjekt. Barnets rättigheter ur ett objektperspektiv blir mera vuxenorienterat eftersom de rättigheter barnet har inte kan fås av dem själva utan endast genom föräldrar eller andra vuxna. Enligt detta perspektiv betraktas barnet som en individ i behov av kunskap, omsorg och skydd, sådant som barnet alltid får genom en vuxen.

Bartley (1998) säger att det är viktigt att ta med de båda perspektiven i analysen av barnets rättigheter eftersom dessa frammanar en balansgång mellan barnets rätt till skydd och barnets rätt till självständigt agerande. Denna balansgång förutsätter också en växelverkan som kan vara både komplex och konfliktskapande, fokuserad dels på samhörighetsrelaterade aspekter och dels på barnets rätt till individualitet. Ett motsatsförhållande som kan innehålla både harmoni och konflikt, samt individualisering och alienation, kan uppstå för barnet. Bartley (1998) säger att aktör- och

objektperspektiven inte utesluter varandra, utan existerar samtidigt. Därför blir tillämpningen av barnkonventionens artiklar ofta komplicerad och mångfacetterad.

Barn befinner sig således i en annan position och ställning än vuxna och är helt beroende av vuxna människors välvilja och omtanke (Alderson, 2005; Kärrby, 2001; Korczak, 1992; 2002). Priscilla Alderson (2005) m.fl. menar att barn ofta ses, och har setts, som mindre kunniga, erfarna och med en begränsad förmåga att fatta beslut och förstå regler. Därför har pedagoger en nyckelposition och ett ansvar i att lära barnen vilka etiska principer som råder och vilka rättigheter och skyldigheter ett barn har.

## 5.2 Barnperspektiv – barnets perspektiv

Ett ytterligare sätt att tala om barnets roll som subjekt eller objekt är utifrån begreppet *barnperspektiv*. Begreppet är mångtydigt och kan ges med varierande innebörd. Det används både som ett ideologiskt begrepp med stor retorisk kapacitet och som ett metodologiskt begrepp i vetenskapliga sammanhang (Halldén, 2003, s. 12). Enligt Qvarsell (2003) fokuserar man ibland på hur vuxna människor som arbetar med barn ser på barnet och ibland på hur barnet självt ser på sin värld och sina egna villkor. Hur barnet upplever sina vardagsvillkor i olika kontexter innebär också hur barnet ser på sig själv som person och hur det är i sin personlighet. Bartley (2001) säger att begreppet *barnets perspektiv* ofta ges innebörden barnets eget sätt att tänka kring olika fenomen och uttryck för hur det enskilda barnet ser på sig självt, andra barn och vuxna i samhället.

Ett vanligt sätt att definiera begreppet är att dela in det i tre aspekter. Dessa aspekter är (a) barns och ungas syn på sin egen tillvaro, (b) vuxnas syn på barn och ungdom och (c) samhällets generella syn på barn och barndom (barnpolitik) (Barnombudsmannen i Finland, 2006). Enligt Bartley (2001, s. 28) kan förståelsen av olika perspektiv och hur dessa står i relation varandra förstås på följande sätt:

- Barnets syn på sig själv och andra barn
- Barnets syn på vuxna
- Barnets syn på samhället
- Den vuxnes syn på barnet och barn i allmänhet
- Samhällets syn på barnet och på barn i allmänhet
- Den vuxnes syn på sig själv

Bartley (2002, s. 31) hävdar att det är väsentligt att skilja på det enskilda barnet och barn som grupp eftersom *barnkonventionen* dels kan ses ur det enskilda barnets synvinkel och dels ur barngruppens. I konventionen används begreppen *barnet* och *barn*. Bartley (2002) säger att barnet förekommer oftare och att på motsvarande sätt kan det handla om en enskild vuxen individs barnperspektiv eller ett mera generellt barnperspektiv bland vuxna. Beroende på i vilken kontext begreppet definieras förekommer också olika betydelser och innebörder.

Ytterligare en distinktion som är viktig att uppmärksamma är att begreppet kan förekomma i både positiv (positivt barnperspektiv) och i negativ (negativt barnper-

spektiv) bemärkelse. I konventionen om barnets rättigheter är det ett positivt barnperspektiv som åsyftas. Begreppet uttryckt i negativ bemärkelse handlar t.ex. om hur vuxna människor diskriminerar eller kränker ett barn på något sätt (Bartley, 2001).

Studier kring pedagogers sätt att se på barn (bl.a. Johansson, 2003; 2007) visar olika synsätt med varierande innebörder och konsekvenser för bemötandet av barnet. De tre synsätten, *barnet är medmänniska*, *vuxna vet bäst* och *barn är irrationella*, visar på olika utgångspunkter för den syn på barnet som pedagoger har. Enligt det första synsättet betraktas barnet som kompetent med ett egenvärde som människa. Pedagogerna visar barnet respekt, låter barnets egna uttryck komma fram och ger barnet eget handlingsutrymme. Synsätt som sätter den vuxnes perspektiv (vuxna vet bäst) i främre rum bygger på ett tänkande hos pedagogerna om att det är den vuxne som ska säga vad som är bra för barnet. Enligt Eva Johansson (2003) handlar det tredje synsättet om ett synsätt där barnet betraktas som oförnuftigt, och där vuxna inte i nämnvärd utsträckning intresserar sig för barnet och barnets perspektiv, utan ställer sina egna känslor och behov i fokus. Den vuxne närmar sig inte barnets perspektiv och den pedagogiska verksamheten utformas utgående från pedagogernas egna perspektiv.

Karsten Hundeide, Dion Sommer och Ingrid Pramling Samuelsson (2011) menar att barnperspektiv kan förklaras med någonting som pedagoger och forskare försöker studera med hjälp av "utifrån-in"-metoder. De här relaterar till t.ex. sociologi och kontextuell psykologi. Barns perspektiv däremot innebär ett "inifrån-ut"-perspektiv, där barns egna ord, tankar och föreställningar står i fokus. Så här definierar Hundeide, Sommer och Pramling Samuelsson (2011, s. 6) de två nämnda perspektiven:

Barnperspektiv riktar de vuxnas uppmärksamhet mot en förståelse av barns uppfattningar, erfarenheter och handlingar i världen. Barnperspektiv skapas således av vuxna som eftersträvar att, medvetet och så realistiskt som möjligt, rekonstruera barns perspektiv, genom exempelvis vetenskapliga koncept avseende barns förståelse av sin egen värld och sina handlingar i den. Detta utesluter alla teorier om barn och barndom som inte bidrar till att hjälpa vuxna att förstå världen ur barnets synvinkel. Men trots att detta perspektiv är barncentrerat kommer det alltid att representera vuxnas objektifiering av barn. Barns perspektiv representerar barns erfarenheter, uppfattningar och förståelse av sin livsvärld. Till skillnad från ett barnperspektiv ligger fokus här på barnet som subjekt i sin egen värld, på barnets egen fenomenologi. Detta är vad vuxna försöker förstå via ett barnperspektiv, exempelvis genom försök till barnfokuserade tolkningar av barns avsiktliga handlingar och uttalanden.

För att en pedagog ska kunna närma sig barns perspektiv krävs det att pedagogen har ett aktivt förhållningssätt gentemot barnet inom vilket barns delaktighet är reell. Vuxna kan lyssna till och tolka barns agerande och barns röster kan föras fram av vuxna. För att barn aktivt ska kunna påverka sin egen situation förutsätts dock att de är delaktiga och att deras agerande tas på allvar. Om vuxna lyckas fånga barns perspektiv och göra dem delaktiga så finns möjligheten att barn erfar sig som förstådda och delaktiga (Hundeide, Sommer & Pramling Samuelsson, 2011).



## Avslutning

Att barnet har rättigheter och att rättigheterna också gäller i småbarnspedagogisk verksamhet är en självklarhet betraktad ur ett perspektiv inriktat på juridiska och pedagogiska styrdokument. Det som däremot behöver synliggöras är vilka rättigheterna de facto är och hur dessa kan tolkas i relation till småbarnspedagogik. Intressant men samtidigt också utmanande är det spänningsfält som uppstår mellan juridik och pedagogik med avseende på hur barnets rättigheter skall tolkas i relation till såväl rättspraxis som konkret pedagogisk vardagsnära pedagogik. Med vardagsnära avses i detta sammanhang det som sker i mötet mellan barn och pedagoger (subjekt) i konkreta samspel i daghem, förskola och skola. Hur syns och kommer barnets rättigheter till uttryck i pedagogisk verksamhet? Den frågan måste alla pedagoger ställa sig men också svara på i form av tanke och konkreta handlingar i de mellanmänniska möten som uppstår mellan barn och barn och pedagoger.

I likhet med vuxna har barn rättigheter, både mänskliga och egna rättigheter uttryckta i barnkonventionen. Eftersom rättigheter också innebär skyldigheter i såväl juridisk bemärkelse som pedagogisk ställer detta krav på både barn och pedagoger. Detta innebär att det är varje pedagogs skyldighet att konkretisera riktlinjerna så att dessa synliggörs och tydliggörs i den pedagogiska verksamheten tillsammans med barnen. Av den anledningen är det av intresse att inleda en dialog mellan människorättsdokument, styrdokument för småbarnspedagogiken och olika pedagogiska perspektiv.

## Referenser

- Alderson, P. (2005). A new approach to studying childhood. I H. Penn. (Red.). *Understanding Early Childhood. Issues and Controversies*. (s. 127-141). Berkshire: Open University Press.
- Barnombudsmannen i Finland. (2005; 2006). FN:s konvention om barnets rättigheter.
- Barnrättskommitténs utlåtande (2013). FN kommittén för barnets rättigheter, allmänna kommentar nr 5 (2003) om allmänna åtgärder för genomförande av FN:s konvention om barnets rättigheter (CRC/GC/2003/5).
- Bartley, K. (1998). *Barnpolitik och barnets rättigheter*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Sociologiska institutionen.
- Bartley, K. (2001). FN:s konvention om barnets rättigheter. Perspektiv och innehåll med relevans för skolan. I *Utbildning & Demokrati*, 10 (2), 3-8.
- Bartley, K. (2002). Värdegrunden och FN:s konvention om barnets rättigheter. I B. Andersson & S. Hägglund. (Red.), *Barnets rättigheter*. Göteborg: Göteborgs universitet, rapport nr 4.
- Berthelsen, D. & Brownlee, J. (2005). Respecting children's agency for learning and rights to participation in child care programs. *International Journal of Early Childhood*, 37 (3), 49-60.



- Biesta, G. (2003). Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & Demokrati*, 12 (1), 59–80.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *The Teachers College Record*, 109 (3), 740–769.
- Englundh, E. (2008). *Folkrätt för barn som pedagogiskt åtagande: Statligt ansvar–regionalt lärande?* (Diss.). Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Englundh, E. (2009). *Barnets bästa i främsta rummet – en pedagogisk utmaning?* Stockholm: Liber.
- Einarsdottir, J., Purola, A-M., Johansson, E M., Broström, S. & Emilson, A. (2015). Democracy, caring and competence: values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*, 23 (1), 97–114.
- Europeiska konventionen om skydd för de mänskliga rättigheter (FrD 63/1999). [http://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_SWE.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_SWE.pdf).
- Finlands grundlag (731/1999). <https://www.finlex.fi/sv/laki>.
- FN:s konvention om barnets rättigheter (1989/1991). I Finlands grundlag Ci209, 731/1999.
- Freeman, M. (2012). Introduction. In M. Freeman (Ed.), *Law and Childhood studies. Current legal issues volume 14*. Oxford: Oxford University Press.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. I *Pedagogisk forskning*, 8 (1-2), 12–23.
- Hammarberg, T. (2006). *Mänskliga rättigheter: konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- Hägglund, S. (2001). FN:s konvention om barnets rättigheter – en källa till viktiga forskningsfrågor om barn och barns villkor. I *Utbildning och demokrati*, 10 (2), 2–8.
- Hägglund, S. (2002). Barnets rättigheter – utvecklingsarbete och forskningsprojekt i barns vardagsmiljöer. I B. Andersson & S. Hägglund. (Red.). *Barnets rättigheter*. Göteborg: Göteborgs universitet, rapport nr 4.
- Hägglund, S., Quennerstedt, A. & Thelander, N. (2013). *Barns och ungas rättigheter i utbildning*. Malmö: Gleerups.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1-2), 42–57.
- Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns värld*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 251). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Korczak, J. (1992). *When I am little again and The Child's Right To Respect*. (översättning från polska). Maryland: University Press of America.

- Korczak, J. (2002). *Barnets rätt till respekt*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Käraby, G. (2001). Barnets rätt till hög kvalitet i förskolan. I *Utbildning & Demokrati*, 10 (2), 81–93.
- Lag om småbarnspedagogik* (L36/1973). Uppdaterad 2015. <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1973/19730036>.
- Lauren, P. G. (2013). *The Evolution of International Human Rights*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lawson, R. (2009). The European Convention on Human Rights. In C. Krause & M. Scheinin (Eds.), *International Protection of Human Rights: A Textbook*. Åbo: Åbo Akademi University, Institute of Human Rights.
- Lundkvist, M. (2015). Delaktighet – en central aspekt av demokrati inom småbarnspedagogik. I E. Ahlskog-Björkman & A-C. Furu. (Red.), *Forskningsperspektiv på barnträdgårdslärares professionalism*. Rapport nr 37 från Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Vasa.
- Lundkvist, M. (2016). *Vad innebär det att bli demokratisk? Dimensioner av demokrati i mötet mellan barn och pedagoger*. (Doktorsavhandling.) Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.
- Melton, G.B. & Lomber, S. P. (1992). What Children's Rights Mean to Children: Children's Own Views. I M. Freeman & P. Veerman (Red.) *The Ideologies of Children's Rights*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- Mustaniemi-Laakso, M. (2017, in press). Barnets rätt att bli hörd. I C. Hilli & C. Kronqvist (Red.) *Barns och ungas rätt till samtal – en antologi om människorättsfostran*. Åbo Akademi.
- Nordström-Lytz, R. (2017, in press). Mänskliga rättigheter i skolan – något att ha kunskaper om eller leva i? I C. Hilli och C. Kronqvist (Red.) *Barns och ungas rätt till samtal – en antologi om människorättsfostran*. Åbo Akademi.
- Persson, L. (2010). *Pedagogerna och demokratin. En rättssociologisk studie av pedagogers arbete med demokratiutveckling i förskola och skola*. Diss. Lund: Lund studies in sociology of law.
- Pramling Samuelsson, I. (2008). Förskolan i historiska och internationella perspektiv. I *Lärarens handbok. Läroplaner, skollag, yrkesetiska principer, FN:s barnkonvention*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., Sommer, S. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Qvarsell, B. (2001a). Det problematiska och nödvändiga barnperspektivet. I H. Montgomery & B. Qvarsell. (Red.). *Perspektiv och förståelse*. Stockholm: Carlssons.
- Qvarsell, B. (2001b). Juridik och politik i barnpedagogiken – om FN konventionens dilemman. I *Utbildning & Demokrati*, 10 (2), 51–63.

- Qvarsell, B. (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter. Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1-2), 101-113.
- Schiratzki, J. (2001). *Barnets bästa mellan rättigheter och skyldigheter*. I J. Schiratzki (Red.), *Barnets bästa i Norden – rättsfilosofi och rättslig begreppsbildning*. Tromsø: Det juridiske fakultet, skriftserie nr. 46, Tromsø universitet.
- Schiratzki, J. (2006). *Barnrättens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Scheinin, M. (1999). *Våra mänskliga rättigheter*. Åbo: Institutet för mänskliga rättigheter vid Åbo Akademi.
- Scheinin, M. (2008). *Våra mänskliga rättigheter*. Uppdaterad och omarbetad till förhållanden i Sverige av Jonas Grimheden.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Opening, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107-117.
- Social- och hälsovårdsministeriet. (2005). *Ett Finland för barnen. Finlands nationella handlingsplan som förutsätts av FN:s generalförsamlings specialsession om barn*. Publikation, nr. 6. Helsingfors.
- Svensson, E-M. (2001). Barnets bästa i främsta rummet. Reflektioner utifrån en konferens om Barnets bästa som rättsligt begrepp i Tromsø 4-7 januari 2001. I *Utbildning & Demokrati*, 10 (2), 39-50.
- Utbildningsstyrelsen. (2016). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. Helsingfors.
- Veerman, P. H. (1992). *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. (2014). Supporting Children's Participation in Finnish Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 42, 211-218.
- Waltz, S. (2002). Reclaiming and rebuilding the history of the Universal Declaration of Human Rights. *Third World Quarterly*, 23(3), 437-448.
- Woodhead, M. & Faulkner, D. (2000). Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children*. London: Falmer Press.
- Woodhead, M. (2005). Early childhood development: a question of rights. *International Journal of Early Childhood*, 3 (36), 79-98.

# Barnets rätt att bli hörd inom skolan

Maija Mustaniemi-Laakso, Åbo Akademi

Maija Mustaniemi-Laakso arbetar som forskare vid Institutet för mänskliga rättigheter vid Åbo Akademi. Förutom barnets rättigheter innefattar hennes forskningsintressen frågor kring utsatthet, flyktingrätt och människorättsbaserad utveckling.

I sin artikel diskuterar Mustaniemi-Laakso betydelsen av barnets rätt att bli hörd och lyfter upp frågor kring hur olika handlingssätt och maktförhållanden kan påverka barnets rätt till deltagande i skolan. Artikeln inleds med en introduktion till hur synen på barn förändrats inom människorättsdiskursen över tid. Därefter diskuterar hon barnets rätt att bli hörd som ett (människo)rättsligt begrepp och frågar hur barnets rätt till deltagande förhåller sig till barnets behov av skydd. Slutligen reflekterar hon över innebörden i meningsfullt deltagande och hur detta kan möjliggöras inom skolvärlden.

# Barnets rätt att bli hörd inom skolan

Maija Mustaniemi-Laakso, Åbo Akademi

Avsikten med denna artikel är att klargöra de rättsliga grunderna för barnets rätt att bli hörd inom skolvärlden. För detta ändamål svarar artikeln på frågor som "Vad innebär det att barnet har rätt att bli hörd inom skolan?", "I vilka frågor ska barnet höras?", och "På vilka villkor ska barnets åsikter beaktas i frågor som berör barnets skolgång?" Samtidigt är syftet att bidra till ökad kunskap och diskussion om hur olika strukturer och handlingssätt inom skolväsendet kan bidra till eller hindra barnets deltagande i frågor som berör hen. Därmed riktas blicken till frågan om huruvida och hur barnets deltagande inom skolan konstrueras som en rättighetsfråga i den nationella implementeringsprocessen i Finland. Artikeln lyfter även upp frågan om hur barnets rätt att bli hörd förhåller sig till de olika maktförhållanden och maktstrukturer som kan ses mellan barnet, föräldrarna och skolan.

För att utreda hur barnets rätt att bli hörd ska förverkligas inom skolvärlden ramas frågan in genom en analys av relevanta artiklar i [FN:s konvention om barnets rättigheter](#) (barnrättskonventionen) och i den finska lagen. Utifrån denna referensram undersöks även annan dokumentation, till exempel material från barnrättskonventionens övervakningsorgan, [FN:s kommitté för barnets rättigheter](#) (barnrättskommittén), rättslig litteratur samt Utbildningsstyrelsens styrdokument. I analysen av dessa texter sätts tyngdpunkten på att förstå vad barnets rätt till deltagande kan och bör betyda i skolans vardag.

Barnrättskonventionen, som antogs år 1989, är det viktigaste människorättsfördraget för barnets rättigheter. Den består av en samling centrala rättigheter för barn samt motsvarande skyldigheter för medlemsstater att införliva dessa rättigheter. Finland erkände barnrättskonventionen genom ratificeringen 1990 och den trädde i kraft i Finland år 1991. Därmed utgör konventionen en del av den finländska rättsordningen och är juridiskt bindande för alla statliga och kommunala myndigheter. Det betyder att lagar och åtgärder ska anpassas till och utformas i överensstämmelse med de åtaganden Finland förbundit sig till genom att ratificera konventionen.

## 1. Om barnets rätt att bli hörd

Vad innebär en rättighetsbaserad syn på barnens deltagande inom skolan? Denna fråga diskuteras nedan med utgångspunkt i de internationella och nationella rättsliga normerna om barnets deltagande.

Copyright 2017 Författaren.

Mustaniemi-Laakso, M. (2017). Barnets rätt att bli hörd inom skolan. I C. Hilli & C. Kronqvist (Red.) *Ungas rätt till samtal. En antologi om människorättsfostran*. Åbo: Åbo Akademi.

### 1.1 Från objekt till aktiva rättssubjekt

I sin syn på barn utgick många samhällsvetenskaper fram till 1990-talet från ett utvecklingsperspektiv. Barn ansågs med andra ord befinna sig mitt i en utvecklingsprocess som gjorde att de ännu inte betraktades som kompetenta och rationella varelser. Jämfört med de vuxna ansågs barn därför som "halvfärdiga"; en avvikelse från den fullbordade människan som den vuxna ansågs utgöra. (Hartman, 1997, s. 35. För en längre diskussion se Prout & James, 1997, s. 10–14) Detta innebar att barn i första hand sågs som objekt för de vuxnas omsorg och tillsyn.

Ett klart paradigmskifte inom denna syn på barnets rättsliga och samhälleliga ställning skedde i övergången mellan 1980- och 1990-talet. Då utmanades denna uppfattning av barnrättskonventionen, som gav fart åt förståelsen av barn som aktiva deltagare i samhället snarare än som enbart vårdobjekt (Theis & O'Kane, 2005, s. 156; Hakalehto, 2015, s. 58–59). Konventionen innebar en övergång från ett fokus på omvårdnad som kännetecknar 1924 och 1959 års förklaringar om barnets rättigheter, till det framväxande erkännandet av barnet som en självständig, men inte oberoende, människa. Barnet var inte längre ett passivt föremål för vård. (Verhellen, 1992, s. 79–83. Se även Cohen, 1992, s. 61) Man kan säga att man med barnrättskonventionen övergick från att skydda barnet till att skydda barnets rättigheter i en bredare bemärkelse (Hakalehto, 2015, s. 61).

Barnen ses därmed inte längre som enbart passiva skyddsobjekt inom familjen eller samhället, utan som subjekt med egna rättigheter som konventionsstaterna har åtagit sig att respektera och säkerställa. Även synen på barndomen har genomgått en förändring. Den betraktas inte längre som en "transportsträcka på vägen till vuxenlivet" utan anses ha ett värde i sig (Engdahl, 2007, s. 23. För diskussion om paradigmskiftet i synen på barn och barndom, se, t.ex., Prout & James, 1997). En relevant beskrivning av denna omvandling presenteras av Sven Hartman:

Barndomen har betraktats som ett långsamt övergående bristtillstånd. Barnen har beskrivits i komparativa termer, de har bedömts efter skalor med vuxna som måttstock. Man har tagit fasta på vad barn inte (ännu) klarar av att göra, mer sällan har man sett till deras häpnadsväckande förmåga att klara av livet utifrån sina förutsättningar, att ständigt förkovra sig och möta de utmaningar som växandet ställer dem inför. (Hartman, 1997, s. 31)

En viktig del av detta paradigmskifte är att barn nuförtiden anses vara aktiva och kompetenta subjekt i frågor som gäller deras rättigheter (för diskussion se Van Bueren, 1998, s. 32–72). Enligt detta framväxande tankesätt, som ofta kallas aktörsperspektivet, ges barn möjlighet att delta i beslut som gäller dem. De ses som aktörer med " eget handlingsutrymme" (Bartley, 2001, s. 27). I och med att barnrättskonventionen trädde i kraft år 1990 har barnets deltagande under de senaste åren i ökande grad även kommit att diskuteras utifrån ett rättighetsperspektiv. Vad detta betyder diskuteras mera ingående nedan.



## 1.2 En rättighetsbaserad syn på barnets deltagande

Barnets status som rättighetsinnehavare bekräftas av det faktum att barnrättskonventionen, som första fördrag om mänskliga rättigheter, uttryckligen hävdar vad som kan kallas rättigheter för barnens deltagande (se t.ex. Freeman, 1997, s. 56). Även om barn är innehavare av de deltaganderättigheter som skyddas av de allmänna normerna för mänskliga rättigheter, är det viktigt att ett särskilt erkännande för barnets rätt att delta i beslut som rör det inkluderades i barnrättskonventionen. Aktörsperspektivet är grundläggande för hela barnrättskonventionen, som lyfter fram barnets röst i flera artiklar.

Den centrala bestämmelsen i detta avseende är artikel 12(1) som föreskriver att ett barn som är i stånd att bilda egna åsikter har rätt att fritt uttrycka dessa åsikter i alla frågor som rör barnet. Artikel 12 förpliktar även konventionsstaterna att säkerställa att barnets åsikter beaktas i enlighet med barnets ålder och mognad (FN:s barnrättskonvention, art. 12.1. Se även art. 5). Ordalydelsen i artikel 12(1) lägger särskild vikt vid barnets rätt att bli hörd. I artikeln föreskrivs att konventionsstaterna "skall tillförsäkra" barnet rätten att fritt uttrycka sina åsikter. Som FN:s kommitté för barnets rättigheter påpekar, gör uttrycket "skall tillförsäkra" konventionsstaterna "strikt ansvariga för att genomföra lämpliga åtgärder i syfte att genomföra denna rättighet i sin helhet för alla barn" (FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2009, para. 19).

Förutom barnets rätt att delta i beslut som berör det, lyfter konventionen fram ett kluster av rättigheter som ses som viktiga förutsättningar för ett fullständigt genomförande av artikel 12(1). Dessa inkluderar rätten att söka, ta emot och sprida information, rätten till yttrandefrihet och tanke, samt rätten till mötesfrihet och frihet att bilda och ansluta sig till föreningar (FN:s barnrättskonvention, art. 12–15 och 17). Dessutom nämns barnets aktiva deltagande i samhället uttryckligen som ett mål för barn med funktionshinder (FN:s barnrättskonvention, art. 23.1.).

Betydelsen av deltagandelementet i barnrättskonvention understryks vidare av det faktum att FN:s kommitté för barnets rättigheter betonar att artikel 12 "framhäver barnets roll som aktiv deltagare i att främja, skydda och övervaka sina rättigheter". Artikel 12 identifieras som en av de grundläggande principerna i barnrättskonventionen, tillsammans med förbudet mot diskriminering av barn (alla barn har lika värde och ingen får diskrimineras), principen om att barnets bästa ska komma i första hand vid alla åtgärder och beslut som berör barnet samt barnets rätt till liv och utveckling (artiklarna 2, 3 och 6) (FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2003, para. 12). Detta innebär att barnets rätt att delta i beslut som berör det ska styra tolkningen av de övriga artiklarna i konventionen samt de åtgärder som vidtas av stater för att förverkliga varje individuell rättighet som anges i konventionen. Barnrättskommittén har också lyft fram vikten av att stärka barnets möjligheter att ge uttryck för sina åsikter i flera av sina allmänna kommentarer (t.ex. FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2009). Principen har systematiskt understrukits av kommittén i sin bedömning av rapporterna från konventionsstaterna (t.ex. FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2011, para. 54).

### 1.3 Barnet som ett aktivt rättighetssubjekt inom skolan

Barnrättskommittén har i flera av sina ställningstaganden lyft fram den nyckelroll som skolmiljön har i syfte att stärka och främja ett barns deltagande (t.ex. [FN:s kommitté för barnets rättigheter](#), 2009, para. 105–114). Respekt för barnets rätt att bli hörd inom utbildningen framhävs även som ett grundläggande element i förverkligandet av rätten till utbildning: "Respekt för medverkan *inom* utbildningen är grundläggande för förverkligandet av rätten *till* utbildning" ([Lansdown](#), 2011, s. 100, egen översättning. Se även [FN:s kommitté för barnets rättigheter](#), 2009, para. 105).

Då barnets rätt att bli hörd erkänns har detta djupgående konsekvenser för barnens ställning i utbildningssystemets olika nivåer. Dessa sträcker sig inte enbart till de pedagogiska relationerna i klassrummet, utan också till utvecklingen av skolan och utbildningen ([UNICEF/UNESCO](#), 2007, s. 79–81). Enligt barnrättskonventionens artikel 12(1) ska barnet beredas möjlighet att uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör barnet. I enlighet med barnrättskommittés tolkning ska uttrycket "alla frågor som rör" barnet ges en vid tolkning så att även frågor som inte uttryckligen nämns i konventionen ingår i definitionen ([FN:s kommitté för barnets rättigheter](#), 2009, para. 26–27). Dessutom betonar kommittén att rätten att yttra sig och principen om barnets bästa kompletterar varandra till den grad att ett beslut inte kan anses stå i linje med barnets bästa om barnet inte har hörts och dess åsikter inte har beaktats i enlighet med barnets ålder och mognad ([FN:s kommitté för barnets rättigheter](#), 2013, para. 43–45). Inom skolmiljön – och i beslutsfattandet som gäller utbildning – innebär detta att barn bör ges möjlighet att höras i frågor som har att göra med bland annat lärmiljön, läroplaner, undervisningsmetoder, skolprogram, strukturer, system för skydd av barn samt utbildningspolitik. Dessutom ska varje enskilt barn ges möjlighet att yttra sig om till exempel beslut om övergång till nästa skolnivå, val av inriktning och i disciplinära ärenden, eftersom dessa "i hög grad påverkar barnets bästa" ([FN:s kommitté för barnets rättigheter](#), 2009, para. 113).

Att rätten att bli hörd införlivas i lagstiftningen tillmäts stor vikt. Annars kan genomförandet av rättigheten bli beroende av enskilda myndigheters, skolors eller lärares goda vilja att implementera den. ([FN:s kommitté för barnets rättigheter](#), 2009, para. 110) I Finland finns deltagandepincipen inskriven i grundlagens första kapitel. Enligt grundlagen ska alla ha rätt "att ta del i och påverka samhällets och livsmiljöns utveckling" (1 kap, 2.2§). Därtill hör att "[d]et allmänna skall främja den enskildes möjligheter att delta i samhällelig verksamhet och att påverka beslut som gäller honom eller henne själv" ([Grundlag](#), 2 kap 14.4§). Det är viktigt att notera att konstitutionen inte innehåller åldersrelaterade begränsningar i detta hänseende (Tuori, 2011, s. 545). Dessutom föreskrivs att alla har yttrandefrihet, samt specifikt att barn "skall bemötas som jämlika individer och de skall ha rätt till medinflytande enligt sin utvecklingsnivå i frågor som gäller dem själva" ([Grundlag](#), 2 kap 6.3 och 12.1§). Detta betyder att de ovannämnda grundläggande rättigheterna gäller även skolans vardag och att de inte kan begränsas till exempel med hänvisning till pedagogiska mål eller skolgångens funktionalitet (Hakalehto, 2015, s. 55).

Rätten för barn till deltagande finns inskriven även i Lagen för grundutbildning under vilken "[u]tbildningsanordnaren ska främja alla elevers delaktighet och se till att alla elever har möjlighet att delta i skolans verksamhet och utveckling samt att de har möjlighet att uttrycka sin åsikt i frågor som gäller elevernas ställning" (8 kap 47a§). Elevens rätt att delta i beslut nämns även specifikt vad gäller bland annat avgöranden om särskilt stöd och disciplinära åtgärder ([Lag om grundläggande utbildning](#), 4 kap 17§; 7 kap 36a§).

Närmare instruktioner för implementeringen av dessa rättigheter inom skolmiljön ges i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014), där många aspekter av barnets rätt till deltagande uppmärksammas. Viktigt att notera i detta samband är att Grunderna för läroplanen uttryckligen bygger på ett aktörsperspektiv på barn och barndom:

Den grundläggande utbildningen bygger på övertygelsen om att barndomen har ett egenvärde. [...] Eleven behöver känna sig hörd och uppskattad i skolgemenskapen samt känna att hen får stöd för sitt lärande och välbefinnande. Lika viktigt är också erfarenheten av delaktighet och av att tillsammans bidra till det gemensamma arbetet och välbefinnandet. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14)

För att införliva dessa mål i skolans vardag ska skolarbetet "ordnas så att det grundar sig på elevernas delaktighet och på att eleverna blir hörda i skolarbetet" (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 36). Eleverna ska "enligt sin utvecklingsnivå få vara med och planera, utveckla och utvärdera" den lärande organisationens verksamhet; de ska uppmuntras att "påverka planeringen och utvecklandet av skolans gemensamma verksamhet och lärmiljöer", samt ges möjlighet att delta i beredning av läroplanen, elevvården, skolans ordningsregler samt planen för användningen av fostrande samtal och disciplinära åtgärder (Utbildningsstyrelsen, 2014, t.ex. s. 28, 36, 38, 82). Som metoder för att uppnå dessa mål nämns till exempel möjligheten för barn att informeras om utveckling och genomförande av utbildningslagstiftning och politik, elevkårsverksamheten och andra demokratiska strukturer inom skolan, stödelevs- och fadderverksamhet, barncentrerat lärande, interaktiv skolgemenskap samt elevvård (Utbildningsstyrelsen, 2014, t.ex. s. 28, 80-81, 99, 285; [Lag om grundläggande utbildning](#), 8 kap 47a§. Se även [Lansdown](#), 2011, s. 100-101).

Vad gäller motiveringarna för barnets deltagande inom utbildningen framhävs ofta det instrumentella värdet av deltagandet. Att få uppleva att man blir hörd anses skapa förtroende och delaktighet, bidra till att upptäcka och förebygga problem och stödbehov, samt främja välbefinnande och respekt för de andra. Att eleverna känner sig hörda anses hjälpa dem att skapa sig en sund självkänsla och en positiv bild av sig själva. En "demokratisk verksamhetskultur" och andra strukturer som främjar delaktighet anses dessutom ge eleverna en möjlighet att "träna demokrati i praktiken". Eleverna lär sig hur man kan påverka, samt ges förutsättningar att växa till aktiva medborgare. (Utbildningsstyrelsen, 2014, t.ex. s. 24, 27, 36, 80. Se även [Lansdown](#), 2011, s. 9). Att barn hörs bedöms med andra ord både vara viktigt i sig och att ha

instrumentellt värde genom att detta främjar förverkligandet av andra rättigheter, som till exempel rätten till utbildning och rätten till utveckling.

## 2. Om gränserna till barnets deltagande

Mot bakgrund av barnrättskonventionen har det nu inom människorättsjuridiken blivit allmänt accepterat att barn har rätt till en röst i frågor som rör dem. I praktiken är de element av självständighet och kompetens som inbegrips i begreppen delaktighet och deltagande dock inte självklara när de tillämpas i förhållande till barn, som "uppnår autonomi i olika skeden i livet och vars relation med staten är både direkt och genom sina föräldrar" (Van Bueren, 1998, s. 3, egen översättning).

Barnets rätt att bli hörd och skyldigheten att ta barnets åsikter i beaktande i beslut som gäller barnet tolkas ibland felaktigt som ett sätt att ge bestämmanderätt åt barn (Hakalehto, 2015, s. 73). Det bör därför understrykas att rätten att uttrycka åsikter inte är detsamma som självbestämmanderätt. Det innebär i stället rätten för barnet att delta i beslutsfattandet som påverkar hen, samtycka till eller utmana dessa beslut. (Hakalehto, 2015, s. 71–74) Det är även viktigt att notera att barnets delaktighet ska balanseras i relation till skyddet av barnet.

Som barnrättskommittén har framfört så saknar barnen "vuxnas självständighet", samtidigt som de är "bärare av rättigheter" (FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2009, para. 1). Därav uppstår frågan om vilka särskilda krav den specifika karaktären hos barn ställer på deras delaktighet. Ärendet är kopplat till den grundläggande frågan om hur man kan förena barns inflytande och deras rätt att delta med principerna för barnets bästa och barnets utvecklande förmåga. Eller som Asquith och Hill (1994, s. 13) formulerar det, "hur kan man bäst bemöta barn som jämlikar, men samtidigt erkänna deras sårbarhet?" Denna fråga diskuteras nedan med förankring i förhållandet mellan ansvar, skyldigheter och principen om barnets bästa.

### 2.1 Växande bestämmanderätt i takt med barnets utvecklande färdigheter

Den bestämmelse som anges i artikel 12 i barnrättskonventionen bör inte ses enbart som en upprepning av rätten till deltagande som anges i andra internationella konventioner. Det avgörande i bestämmelsen i barnrättskonventionen är att den är uttryckligen skraddarsydd med barnet i åtanke. Syftet är att skydda barns utsatthet och samtidigt barns handlingsfrihet när det gäller genomförandet av dess rättigheter. Medan artikeln inte sätter någon nedre åldersgräns på barns rätt att uttrycka åsikter fritt, begränsar den rätten så att dessa åsikter tillmäts betydelse i enlighet med barnets ålder och mognad (FN:s barnrättskonvention, art. 12.1). Detta betyder inte att ett barn under en viss ålder inte ska höras alls vid beslutsfattande, men att barnets mognad och utvecklingsstadium ska tas i beaktande när dess åsikter övervägs när beslut fattas. Med andra ord; medan barnet är föremål för rätten att yttra sig delas utövandet av denna rättighet delvis med föräldrar eller, i vissa fall, andra vårdnadshavare.

Denna kvalificering av barnets rätt att uttrycka sina åsikter är kopplad till begreppet barnets fortlöpande utveckling. Det betonar barnets kompetensutveckling och

innebär att riktningen och vägledningen för barnet vid utövandet av dess rättigheter ska vara förenliga med barnets fortlöpande utveckling. Enligt artikeln ska staterna

respektera det ansvar och de rättigheter och skyldigheter som tillkommer föräldrar eller där så är tillämpligt, medlemmar av den utvidgande familjen eller gemenskapen enligt lokal sedvänja, vårdnadshavare eller andra personer som har lagligt ansvar för barnet, att på ett sätt som står i överensstämmelse med den fortlöpande utvecklingen av barnets förmåga ge lämplig ledning och råd då barnet utövar de rättigheter som erkänns i denna konvention ([FN:s barnrättskonvention](#), art. 5).

En följd av principen om barnets fortlöpande utveckling är att implementeringen av barnets deltagande även kan kräva deltagande av andra än rättighetsinnehavaren, det vill säga barnet självt. Förutom barnet, ska ofta även de som är ansvariga för barnet beredas möjlighet att bli hörda, ensamma eller tillsammans med barnet, beroende på barnets mognad och utvecklingsstadium. I enlighet med artikel 5 anses barnets självbestämmanderätt växa i takt med utvecklingen av dess förmåga så att den gradvis flyttas från vårdnadshavaren till barnet fram tills barnet når myndighetsåldern (Hakalehto, 2015, s. 73). Detta innebär att föräldrarnas rätt och ansvar att fatta beslut på uppdrag av deras barn inte bör ses som obegränsade eller statiska. I stället bör dessa utnyttjas med respekt för barnets fortlöpande utveckling. (Van Bueren, 1998, s. 73)

Ingen regel eller definitiv åldersgräns finns inskriven i barnrättskonventionen om när och i vilka situationer det i sista hand är barnet eller dess förälder som hörs. I och med detta ställs läraren och skolverket ofta inför svåra frågor i förhållande till barnets rätt att bli hörd. Olika modeller har t.ex. inom hälsovården framställts om åldersgränser för barnets hörande, men enligt barnrättskommittén är det viktigt att barnets rätt att bli hörd inte är bunden till vissa åldersgränser utan utgår från en individuell bedömning av barnets mognad och utvecklingsnivå i varje enskilt fall ([FN:s kommitté för barnets rättigheter](#), 2009, para. 21). Barnets rätt att uttrycka sina åsikter kan därför ses som ett kontinuum där gradvis ökande autonomi och oberoende deltagande av barnet står i balans med minskande grad av riktning och vägledning av föräldrarna eller andra personer som är ansvariga för barnet (jfr [Lansdown](#), 2005, s. 4). Takten i vilken barns förmåga utvecklas varierar från barn till barn (Hodgkin & Holmberg, 2000, s. 97), men i dag utgår man från att barnet har förutsättningar att delta i beslutsfattandet som gäller barnet självt vid en mycket yngre ålder än vad man tidigare ansåg var fallet (Flekkøy, 1996, s. 61). Till och med mycket små barn kan bilda åsikter fast de inte alltid kan uttrycka dessa verbalt ([Lansdown](#), 2005, s. 4. Se även [Hodgkin & Newell](#), 2007, s. 153).

Hakalehto påpekar att det är typiskt för skolmiljön att föräldrar företräder barnet och dess rättigheter. Då är det viktigt att inte utgå från att barnets och föräldrarnas intressen är desamma och se till att barnet självt hörs i frågor som rör barnet i skolan (Hakalehto, 2015, s. 71). Denna parallellitet väcker frågan vad man ska göra i händelse av en intressekonflikt mellan barnet och föräldrarna eller mellan föräldrarna. Medan barnrättskonventionen inte uttryckligen tar upp denna fråga,



innebär artikel 3 i konventionen att eventuella intressekonflikter mellan barnet och hans föräldrar ska lösas med barnets bästa i åtanke. Som Hammarberg noterar, ska principen om barnets bästa "väga mycket tungt vid sådana intressekonflikter" (Hammarberg, 1997, s. 16). Till exempel, eftersom barn har grundläggande rätt till utbildning har den Europeiska människorättsdomstolen ansett att föräldrarna inte kan motsätta sig sitt barns rätt till utbildning på grund av föräldrarnas övertygelser ([Konrad and Others v. Germany](#)). För en diskussion om föräldrars rätt att bli hörd, samt samarbete och samtal mellan skolan och hemmet, se, t.ex. Lahtinen & Haanpää, 2015, s. 154–156, 165–166; Hakalehto, 2015, s. 60; Pölönen, 2015, s. 231–233). D.v.s. även om man i barnrättskonventionen (ingress, art. 5 och 18) erkänner familjen som den grundläggande enheten i samhället och understryker dess integritet, är stater enligt internationell rätt skyldiga att se till att barn bemöts och behandlas i enlighet med barnets bästa (FN:s [barnrättskonvention](#), art. 3.2).

## 2.2 Ansvar och skyldigheter

Barnrättskonventionen tillskriver vårdnadshavare ett övergripande ansvar för barnets välmående. Det innebär naturligt att ansvar för beslut som rör barnet tillhör de vuxna. (jfr [Lansdown](#), 2005, s. 4) Att delta i beslutsfattandet betyder alltså inte att barn ska fatta beslut eller ta ansvar för de åsikter som uttrycks ([Santos Pais](#), 2000, s. 95; Hakalehto, 2015, s. 73. Se även Asquith & Hill, 1994, s. 14; Flekkøy, 1996, s. 57–65). Det kan tolkas som så att barn inte ska ges ansvar som de inte har möjlighet att bära (Säkjärvi, 2015, s. 342).

Det bör även noteras att barns deltagande är en rättighet och således inte borde uppfattas som en plikt. Barnet ska beredas möjlighet att uttrycka sina åsikter och ta ställning i frågor som berör det men barnet ska inte tvingas göra det. Inte heller ska barnet utsättas för någon form av press, tvång eller inflytande som kan hindra en fri opinionsbildning eller leda till manipulation ([Santos Pais](#), 2000, s. 99). Rätten att delta medför alltså en skyldighet för de vuxna och myndigheterna att lyssna på barnet, men inte för barnet att uttrycka sina åsikter om barnet inte vill det.

Skyldighetsfrågan ska även betraktas från ett annat perspektiv: rätten till deltagande är inte beroende av ett visst sorts beteende hos barn, utan ska tillförsäkras alla barn oavsett om de beter sig normenligt eller inte. Detta är av vikt även i skolmiljön, där det är viktigt att notera att barns deltaganderätt inte bör begränsas även om barnet skulle ha kränkt andra barns eller lärarens rättigheter. (Hakalehto, 2015, s. 60–61) Detta uppmärksammas till exempel i och med att barn ska ges möjlighet att bli hörda i disciplinära frågor.

## 2.3 Barnets behov av skydd, barnets bästa och barnets rätt att bli hörd

Förutom principen om den fortlöpande utvecklingen av barnets förmåga ska barnets rätt till deltagande tolkas med hänsyn till principen om barnets bästa, som framgår av barnrättskonventionen. Det viktiga är att de skyddande begränsningar som fastställts av dessa principer i förhållande till barnets deltagande hänför sig till den betydelse som ges till barnets åsikter, inte barnets rätt att delta i och för sig.



Principen om barnets bästa anges i Artikel 3(1) i barnrättskonventionen och hör till de fyra grundläggande principerna som styr tolkningen och genomförandet av hela konventionen. Enligt den ska barnets intressen bedömas och sättas i främsta rummet vid alla åtgärder och beslut som rör barnet (FN:s barnrättskonvention, art. 3.1; FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2013). Principen ska tillämpas "genom att systematiskt överväga hur barns rättigheter och intressen berörs eller kommer att beröras av deras beslut och åtgärder [...] inklusive de som inte bara direkt utan även indirekt rör barnen" (FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2003, para. 12). Som en paraplyartikel ger artikel 3(1) ingen definition av vad som är barnets bästa utan det ska tolkas med hänsyn till de andra artiklarna i konventionen (Hammarberg & Holmberg, 2000, s. 35). Fastställandet av vad som är det bästa för barnet kräver en bedömning från fall till fall i varje enskild situation (FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2013, para. 1).

Konventionen baserar sig därmed på filosofin att trots att barn som grupp är sårbara och behöver skydd så är de likvärdiga som människor (Hammarberg, 1994, s. 62). Konventionen balanserar, med andra ord, barnets aktörskap med dess rätt att få sina intressen skyddade. Hellre än att se dessa två inriktningar som dikotoma eller som polära positioner, bör de ses som ömsesidigt förstärkande. Det krävs ett kontinuum av sinsemellan beroende metoder för att till fullo förverkliga barns rättigheter. (Freeman, 1983, s. 3; Freeman, 1997, s. 53; Flekkøy, 1996, s. 62). En effektiv strategi för barns rättigheter och behov bör finna en tillfredsställande balans mellan behovet av att skydda barn som en utsatt grupp och att erkänna deras aktörskap. Barnets rätt till inflytande kvalificeras alltså av nödvändigheten att beakta barnets bästa, speciellt då barnet riskerar omintetgöra sin vidareutveckling eller åtnjutande av sina rättigheter (Freeman, 1997, s. 96–98; Falk, 1998, s. 113). Det är därför barnet till exempel inte bereds möjlighet att självt välja om det vill delta i utbildning. Istället är konventionsstaterna under artikel 28(a) förpliktade att erbjuda obligatorisk grundutbildning för att bereda alla barn möjligheter till utveckling. Det bör understrykas att skyddet i många situationer kan vara en nödvändig förutsättning för barnets inflytande. (Se Lundkvists artikel i denna antologi.)

Begränsningar i barns aktörskap ska dock inte göras obefogat eller på grunder som inte har med barnets bästa att göra. Av principen om barnets fortlöpande utvecklande förmåga – som diskuterades ovan – följer att principen om barnets bästa inte för lätt bör användas som en undantagsklausul för att inte fullt ut genomföra de skyldigheter som stater har att bereda möjlighet åt barn att få delta. Detta understryks av barnrättskommittén i sin allmänna kommentar nr 7:

Den fortlöpande utvecklingen av barnets förmågor bör ses som en positiv process som öppnar för möjligheter, inte som en ursäkt för ett auktoritärt agerande som begränsar barnets självbestämmanderätt och egna uttryck, och som traditionellt har rättfärdigats med hänvisning till barns relativa omognad och behov av socialisering. (FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2005, para. 17)

Det är viktigt att inse, som Qvortrup påpekar, att skyddsmotiveringar ibland kan fungera som kamouflage för andra intressen då barnets inflytande begränsas:

Även om det på många sätt självklart är rimligt att skydda barn, måste det tilläggas att skydd oftast åtföljs av utestängning på ett eller annat sätt; skydd kan föreslås även när det inte är absolut nödvändigt för barnens skull, utan för att skydda vuxna eller de vuxnas samhälleliga ordning [...]. Detta är exakt den punkt där skydd hotar att glida över i obefogad dominans. (Qvortrup, 1997, s. 86-87, egen översättning. Se även Haydon, 2012, s. 34)

Denna problematik, samt frågan om vilka åtgärder som ska tas för att bereda barnet möjlighet till meningsfullt deltagande diskuteras vidare nedan.

### 3. Om maktförhållanden och meningsfullt deltagande

I forskning och samråd med barn och ungdomar nämns brist på delaktighet ofta som en utmaning barn står inför (Haydon, 2012, s. 31). Fast det enligt barnrättskonventionen ska säkerställas att ett barn hörs i alla frågor som rör barnet, försummas denna plikt enligt FN:s kommitté för barnets rättigheter alltför ofta. Det här sker till och med då "det är uppenbart att den aktuella frågan rör barnen och att de kan uttrycka sina åsikter i frågan". (FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2009, para. 27) Enligt uppgift gäller detta även för skolmiljön i Finland. Fast de rättsliga förpliktelserna för barns och ungdomars deltagande är på plats i Finland och framsteg har gjorts när det gäller att främja barnets rätt att bli hörd, visar undersökningar att eleverna för närvarande inte har "tillräckliga möjligheter att påverka skolornas verksamhet" (Människorättscentret, 2015, s. 9. Se även Council of Europe, 2011, s. 98). Detta har även uppmärksammats av barnrättskommittén som specifikt har instruerat Finland att ägna mer uppmärksamhet åt barns välbefinnande i skolan och åt barnens rätt att få sina åsikter beaktade (FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2011, para. 54).

Enligt Hakalehto har den moderna uppfattningen om barnets rättigheter och om barnet som aktör med egna rättigheter "inte fullt nått skolvärlden" (Hakalehto, 2015, s. 59, egen översättning). Även om barnet kan ha säkerställts en möjlighet att presentera sina åsikter, förs diskussionerna om frågor som är relevanta för barnet ofta huvudsakligen mellan de vuxna (t.ex. Pölönen, 2015, s. 233).

#### 3.1 Barns perspektiv och barnrättsperspektiv till barnets deltagande

Etablerade vanor och attityder utgör ofta skäl till att barnens röster inte blir hörda eller att deras åsikter inte tas på allvar (FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2009, para. 4; Hodgkin & Newell, 2007, s. 150). I och med att dessa ofta "replikerar av politiska och institutionella arrangemang" (Catts, Allan & Smyth, 2007, s. 51, egen översättning) tenderar samhälleliga strukturer att prioritera de vuxna och deras sätt att påverka. I en nyligen genomförd studie i Irland, identifierade barn och ungdomar hierarkier på skolan samt brist på rum och tid för sitt deltagande som viktiga hinder för att deras åsikter skulle höras (Horgan et al., 2015, s. 79-80). Barn upplever ofta en strukturell ojämlikhet som härrör från deras ålder och från deras status som barn (Haydon, 2012, s. 30). Medan åldersdiskriminering kan gälla både barn och äldre människor, berör denna så kallade "adultism" specifikt barn och ungdomar (Haydon,

2012, s. 30). Den kan leda till att barnens röst tystas ner eller inte hörs. Allmänt kan man säga att även om barnets rätt till skydd är allmänt accepterad så förblir begreppet barnets rätt att delta betydligt mer ifrågasatt.

Att inta ett aktörsperspektiv på barn betyder med andra ord ofta att vissa förändringar i de rådande maktförhållandena blir aktuella. Att elever godkänns som aktörer och intressenter med sina egna rättigheter inom skolan innebär en övergång från beslutsfattande *för* och *om* barn till beslutsprocesser *med* barn. Barns deltagande omvandlar därmed maktrelationer mellan barn och vuxna och "utmanar auktoritära strukturer" inom samhällen och institutioner såsom skolor (Theis, 2004, s. 113, egen översättning. För en diskussion se Stern, 2006, s. 262, 129–152). Här är det viktigt, vilket även påpekas av Lundkvist i denna antologi, att vi påminner oss om den fundamentala skillnaden som finns mellan ett *barnperspektiv* och *barnets perspektiv* i beslutsfattandet. Medan det förstnämnda i vanliga fall byggs på den förståelse som vi vuxna har om barnens behov och intressen, kan ett trovärdigt barns perspektiv enbart konstrueras genom att barn själva kommer till tals och hörs i beslutsprocesser (t.ex. Iwarsson, 2014, s. 57–66). Att förändra rådande maktstrukturer är dock långt ifrån okomplicerat. Ofta tycks den största utmaningen för att barns deltagande ska bli verklighet ligga i att "förändra vuxnas attityder mot barn och barns deltagande i beslutsprocesser" (Stern, 2006, s. 261, egen översättning).

Lika viktigt som att se skillnaden mellan barnperspektiv och barnets perspektiv är därför insikten om att barns rätt till inflytande är en rättighet. Förutom barnperspektiv och barns perspektiv borde man kanske därför tala mera om *barnrättsperspektiv* till deltagande. Där är det bärande argumentet till att barn ska ha inflytande att de har rätt till det. Enligt rättsperspektivet anses barnens deltagande inom skolan alltså inte enbart ha ett instrumentellt värde för de framtida medborgare som barn kommer att bli, utan det anses ha ett värde – och vara en rätt – för barnet i nuet (jfr Quennerstedt, 2010, s. 126, 136). Även om detta synsätt om barns och elevers inflytande numera finns med i utbildningsinstitutionernas styrdokument, som diskuterades ovan, presenteras elevers deltaganderättigheter i dem ofta i ljuset av deras framtida möjligheter, som 'träning' inför deras framtida liv som aktiva medborgare (jfr Quennerstedt, 2010, s. 136; Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 36, 38, 68, 80–81, 99, 141, 255, 414).

Då elever erkänns som aktörer med sina egna rättigheter, förutsätts därför också en utveckling – en attitydförändring – hos föräldrar, lärare och andra vuxna som påverkar barnets skolgång. Dessa ska inte längre enbart agera som leverantörer och beskyddare, utan förväntas även skapa utrymmen och främja processer som syftar till att ge barnen möjlighet att uttrycka åsikter och att påverka beslut i *nuet* (Santos Pais, 2000, s. 94). Att befintliga strukturer och maktrelationer på detta sätt utmanas kan bidra till att barn inser värdet i att uttrycka sina åsikter. Det är därmed centralt för att bygga förtroende i de processer där man engagerar barn. (Catts, Allan & Smyth, 2007, s. 58) Detta kräver att lärare och andra vuxna som har inflytande över barnets skolgång har ett positivt förhållningssätt till barnens deltagande i frågor som har med barnets skolgång att göra och att de är villiga och beredda att omvärdera

sina tankar och idéer om barnets bästa i förhållande till barnets egen åsikt om detta. Vad detta kan innebära diskuteras mera ingående nedan.

### 3.2 Rätt till meningsfullt deltagande

#### a) Information, färdigheter och möjligheter

Att barn tillförsäkras rätt till deltagande innebär, bland annat, att deras deltagande möjliggörs på ett meningsfullt sätt. Detta betyder, till exempel, att barn har *tillgång till information* om frågor som berör dem. Denna information ska finnas tillgänglig i barnvänligt format så att barn, enligt sin utvecklingsnivå, har möjlighet att bilda sig en åsikt på basis av relevanta fakta och information som de förstår (FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2009, para. 34). Santos Pais (2000, s. 99) påpekar att, "[p]articipation is an entitlement, and cannot be genuine if it gives no opportunity for the child to understand the consequences and the impact of his or her opinions". Lösningar måste således sökas för att barn ska kunna göra välgrundade val när de uttrycker sina åsikter (Santos Pais, 2000, s. 93). Detta förutsätter också att de ges *färdigheter att uttrycka sig* i frågor som rör dem. På detta sätt kan skolan anses ha en dubbelroll vad gäller barns rätt till deltagande. Barn ska både beredas möjlighet att yttra sig i frågor som gäller deras skolgång och de ska utrustas med färdigheter de behöver för att yttra sig. Det sistnämnda kräver, till exempel, att eleverna har möjlighet att utveckla sin förmåga att få tillgång till information (jfr Theis & O'Kane, 2005, s. 157).

En viktig premis i detta avseende är att barn ges *kunskap om sina rättigheter*, till exempel om sin rätt att bli hörd, och om vad dessa rättigheter innebär i praktiken. Enligt barnrättskonventionens artikel 42 ska staterna åta sig lämpliga och aktiva åtgärder för att göra konventionens bestämmelser och principer allmänt kända bland såväl barn som vuxna. Att barn informeras om delaktighet som en rättighet, inte bara som en möjlighet anses vara viktigt i detta avseende. Detta innebär att barn på ett eller annat sätt ges information om innehållet i fördrag om mänskliga rättigheter, som barnrättskonventionen. Ytterst viktigt är också att "människorättsnormer genomförs i praktiken" så att "värderingar om mänskliga rättigheter återspeglas i vardagslivet och i barns upplevelser" (FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2001, para. 15). Att mänskliga rättigheter inte bara hör till läroplanen utan också praktiseras inom utbildningsinstitutioner anses vara centralt för att motivera barn att delta och yttra sig i frågor som berör dem (FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2009, para. 108).

Mot denna bakgrund är en nyligen genomförd undersökning (Ihmisoikeuskeskus, 2014, s. 81–82) om mänskliga rättigheter i finländsk grundutbildning bekymmersam. Den visar att utbildning i mänskliga rättigheter inte förverkligas på det sätt som förutsätts i de internationella åtaganden som Finland förbundit sig till, och att lärarna och rektorerna allmänt sett har en låg kunskapsnivå om innehållet i de mänskliga rättigheterna och deras bindande roll. Betydande utmaningar har konstaterats i det praktiska genomförandet av riktlinjerna vad gäller t.ex. människorättsfostrans innehåll och dess systematiska och enhetliga integrering i utbildnin-

gen. Utvecklingsbehov har identifierats vad beträffar integreringen av fostran i olika ämnen och i hur skolor, rektorer och lärare tar ansvar för att förverkliga utbildning om mänskliga rättigheter. (Ihmisoikeuskeskus, 2014, s. 66–82) Brister noteras likaså i hur människorättsfostran förbinds med en människorättsvänlig verksamhetsmiljö i skolorna (Människorättscentret, 2015, s. 9). Med tanke på dessa utmaningar har det föreslagits att det finns behov för konkretisering av målen och verktygen för människorättsfostran (Ihmisoikeuskeskus, 2014, s. 136). Fast främjandet av de mänskliga rättigheterna hör till värdegrunden för all utbildningsverksamhet och även framhävs i lagstiftningen, förblir beskrivningen av de praktiska utmaningarna och de åtgärder som man ska ta till i detta hänseende i dag på en rätt yttlig nivå (t.ex. Hakalehto, 2015, s. 15, 81).

En annan grundläggande utgångspunkt för att förverkliga barns deltagande i praktiken anses vara att det finns *strukturer och förhandlingssätt* inbyggda i skolans vardag och förhandlingssätt som möjliggör att barnets röst blir hörd. Att skolmiljön uppmuntrar deltagande har centralt värde i detta avseende: "[d]et är viktigt att miljön känns trygg för barnet och att metoder och arbetssätt är väl anpassade till barnets förutsättningar" (Prop. 2009/10:232). Vad gäller deltagandet i utbildningsinstitutioner i praktiken, har barnrättskommittén med oro noterat att "verkligheten i många skolor fortsätter att kännetecknas av auktoritära metoder", som inte bidrar till att "barn får uttrycka sina åsikter eller att deras åsikter beaktas" (FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2009, para. 105). Det betonas att det finns "ett behov av bättre förståelse för vad artikel 12 innebär och hur den ska genomföras i sin helhet för varje barn" (FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2009, para. 4). Det är viktigt att uppmärksamma det särskilda ansvaret som myndigheterna och läroanstalternas ledning har i relation till att "garantera grundläggande förutsättningar för en människorättsvänlig verksamhetsmiljö" samt det ansvar som lärarna och andra vuxna inom skolmiljön har som "praktiska verkställare och förebilder" i detta avseende (Människorättscentret, 2015, s. 9. För diskussion, se, t.ex., Catts, Allan & Smyth, 2007, s. 55–56).

För att skapa miljöer som uppmuntrar till deltagande bedöms det därför vara centralt att lärarna och fostrarna har "tillräckliga grundläggande kunskaper om de mänskliga rättigheterna som både värdegrund och norminnehåll" samt om de kontextspecifika kraven för barnets deltagande (Människorättscentret, 2015, s. 11–12, egen kursivering).

För att ge barnet förutsättningar att uttrycka sina åsikter krävs det att ansvariga aktörer har kunskap om hur denna rättighet ska förverkligas i den egna verksamheten. Det innebär att det måste finnas kunskap om och utarbetade arbetssätt för hur barnets åsikter på bästa sätt kan inhämtas, utifrån barnets ålder och mognad. [...] I alla beslut som rör barn bör det framgå hur barnets åsikter har inhämtats och beaktats. (Prop. 2009/10:232)

Ytterligare insatser för kunskapsbildning om mänskliga rättigheter både inom lärarutbildning och vidareutbildning har efterlysts på flera håll (t.ex. Människorättscentret, 2015, s. 11–13). En övergripande slutsats som framkommer från en analys av de befintliga deltagandestrukturerna för barn i Finland är behovet av bättre utbildning



om barnets deltagande för personer som arbetar med och för barn, bland annat lärare och kommunala, regionala och nationella tjänstemän ([Council of Europe](#), 2011, s. 8).

#### b) Former av delaktighet

Vad gäller *metoder* för barnets deltagande inom skolan nämns det i paragraf 47(a) i lagen om grundläggande utbildning att en elevkår som består av skolans elever ska upprättas med uppgift att "främja samarbetet mellan eleverna, öka elevernas påverkningsmöjligheter och delaktighet och utveckla samarbetet mellan eleverna och utbildningsanordnaren". Att elevkårsverksamheten "erbjuder ett viktigt forum för elevernas delaktighet" framhävs även i Grunderna för läroplanen (s. 28). Dessutom rekommenderar barnrättskommittén att "regelbundet deltagande av barn vid beslutsfattande ska uppnås bland annat genom klassråd, elevråd och representation av studenter i skolråd och skolkommittéer, där de fritt kan uttrycka sina åsikter om utveckling och genomförande av skolpolitik och uppförandekoder" ([FN:s kommitté för barnets rättigheter](#), 2009, para. 110).

Elevkårsverksamheten upplevs allmänt som ett effektivt medel för deltagande. Upp till 70% av barn konsulterade i en undersökning ansåg att skolrådsstrukturer gör en hel del för att säkerställa att synpunkter från barn och ungdomar hörs och tas på allvar ([Council of Europe](#), 2011). Trots att deltagandet inom skolan ofta i första hand anses vara knutet just till elevkårsverksamheten (Hakalehto, 2015, s. 74), är det viktigt att uppmärksamma att huvuddelen av eleverna faller utanför ramen för denna form av delaktighet. Det här sker eftersom det i praktiken är skolrådets styrelse som är den synliga och ofta den enda aktiva delen av skolrådets verksamhet. (Hakalehto-Wainio, 2012, s. 104) En studie i Irland visar att många elever ifrågasätter elevrådets representativitet och inte upplever dem som en verklig möjlighet att uttrycka sina åsikter ([Horgan et al.](#), 2015, s. 71–72. Se även Tisdall, 2015, s. 192–193).

Hakalehto konstaterar att elevkårsverksamheten är en del av den delaktighet som skolan enligt barnrättskonventionen bör möjliggöra för elever. Det viktiga, vilket även diskuteras ovan i denna artikel, är ändå att barnens delaktighet säkerställs i alla de frågor som påverkar dem, inklusive beslut som gäller det enskilda barnet. (Hakalehto, 2015, s. 71–74) Det som bör uppmärksammas är därför att det inte räcker med att höra barn kollektivt via demokratiska strukturer, som elevråd, utan att barn ska höras även i samband med individuella beslut som rör dem i förhållande till deras skolgång (Pajulammi, 2014, s. 368). I enlighet med Lagen om grundläggande utbildning nämns det i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen till exempel att eleven ska höras i samband med fostrande samtal, disciplinära åtgärder och beslut om särskilt stöd (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 38, 68). Även andra medel för deltagande än elevkår är därför nödvändiga inom skolan för att möjliggöra direkta möjligheter åt alla barn att påverka beslut som berör dem (Hakalehto-Wainio, 2012, s. 104).

Märkbart är även att då barns och ungdomars deltagande, inklusive direkta och representativa former av engagemang, framför allt sker i formella strukturer som skolråd, innebär detta ofta en top-down-strategi för deltagande. Här är



aktiviteterna för deltagande planerade i förväg, i stället för att barnen själva skulle vara inblandade i att utveckla metoder för sin delaktighet. (Council of Europe, 2011, s. 7–8) Uppmärksamhet borde således även ägnas de frågor som t.ex. skolråd ombeds att yttra sig om. I litteraturen har det noterats att elevkårens synpunkter ofta efterfrågas främst i "lätta" frågor som berör mindre inköp till skolan, projektarbete eller organisation av festligheter och temadagar. En bredare delaktighet i frågor som berör elever i förhållande till t.ex. läroplan eller schemaläggning, förverkligas däremot inte alltid. (Horgan et al., 2015, s. 81–83; Hakalehto-Wainio, 2012, s. 105. Se även Pajulammi, 2014, s. 363) Barnens egna förslag till förbättringar inom skolan har ofta att göra med skolans fysiska miljö och utrustning (Barnombudsman, 2012), men de vuxna i skolan har ett ansvar att även ge barn möjlighet och färdigheter att uttrycka åsikter i andra frågor som berör dem.

### c) Att sätta värde på delaktighet

För att elever ska ha en reell möjlighet att påverka är det även viktigt att de involveras och rådfrågas i ett tidigt skede av beslutsprocesserna (Council of Europe, 2011, t.ex. s. 49) och att deras engagemang möjliggörs på ett kontinuerligt och konsekvent sätt (FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2003, para. 12). Enligt barnrättskommittén ska deltagandet, för att vara "effektivt och meningsfullt", därför "ses som en process, inte som en engångshändelse" (FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2009, para. 133). Meningsfull delaktighet innebär bland annat att barns åsikter tillmäts betydelse i beslutsfattandet i enlighet med deras ålder och mognad, att beslut motiveras med hänsyn till barnens åsikter, att tydliga riktlinjer finns på plats om hur barnens synpunkter beaktas i beslutsprocesserna och att barn förses med adekvata svar i förhållande till deras förslag bidrar till att delaktigheten upplevs som meningsfull (se t.ex. FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2009, para. 134).

Att på ett meningsfullt sätt involvera barn i beslut som berör dem betyder med andra ord att vi ska undvika former av tokenism – barns deltagande ska inte finnas till för syns skull (Theis & O’Kane, 2005, s. 158; FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2003, para. 12). Syftet med att involvera barn borde därför utgå från idén att deltagandet inte enbart har ett värde i sig utan att interaktionen med barn hjälper vuxna att fatta beslut där barnets rättigheter och barnets bästa tas i beaktande (Theis, 2004, s. 116; FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2003, para. 12). Det är därför viktigt att erkänna att barn, även mycket små barn, om de bara ges tid och möjlighet, har åsikter, erfarenheter och perspektiv att uttrycka, och att deras uttryck kan "bidra positivt till beslut som påverkar förverkligandet av deras rättigheter och välbefinnande" (Lansdown, 2011, s. vi, egen översättning). Om detta inte är utgångspunkten för att engagera barn och om barn inte garanteras en möjlighet till meningsfullt deltagande kan barns engagemang bli ett verktyg för manipulation eller maktspel (Santos Pais, 2000, s. 99). Att involvera barn i beslutsfattandet riskerar då att bli ett sätt att befästa vuxnas förutfattade meningar om frågor som berör barn och rättfärdiga dem som "barns perspektiv".

#### 4. Avslutning

Ett aktörsperspektiv på barn är en viktig del av många av de normer som styr barnens skolgång. Tyvärr förblir de rättsliga bestämmelserna och andra bestämmelser om barns rätt att bli hörda inom skolan ofta på en abstrakt nivå. De ger enbart en begränsad vägledning om hur barn faktiskt ska involveras i beslut som berör dem inom skolan. Detta riskerar att leda till en ytlig förståelse av elevernas rätt att yttra sig, där det kanske formellt finns vägar för deltagande men där barn inte upplever att deras åsikter påverkar de beslut som berör deras skolgång (t.ex. [Horgan et al., 2015, s. 6](#)). Detta kan bero på att barnens åsikter inte värderas, men det kan också bero på att barn inte får sanna och meningsfulla möjligheter att uttrycka sina informerade synpunkter på frågor som berör dem.

För att ge mening åt barns rätt till att bli hörda behöver lärarna och andra vuxna inom skolmiljön utbildning i vad det i praktiken innebär att verkställa barnets rätt att bli hörd inom skolvärlden. Denna artikel har på en allmän nivå reflekterat kring vad meningsfullt deltagande kan betyda. Det konstaterades att det är viktigt att inse att barns delaktighet inom skolan har ett instrumentellt värde, till exempel som (demokrati)övning inför vuxenlivet och som ett verktyg i beslutsfattandet om frågor som rör barn i nuet. Medan det förstnämnda naturligt faller inom ramen för den utbildande uppgiften som skolan har, förutsätter verkställandet av det sistnämnda ofta ett skifte i maktrelationer och attityder från att bestämma om och för barn till att bestämma med dem. Detta händer inte automatiskt, som Hakalehto-Wainio (2012, s. 75, 100) påpekar, utan kräver ett planerat och konsekvent arbete. Som barnrättskommittén noterar: "att ge sken av att 'lyssna' på barn är inte någon nämnvärd utmaning", men för att "verkligen beakta barns åsikter krävs en verklig förändring". En sådan förändring innebär att barns delaktighet inte ses som ett "mål i sig", utan som ett verktyg för att i åtgärder och beslut som påverkar barn bli mer och mer lyhörda för vad det innebär att förverkliga barns rättigheter. ([FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2003, para. 12](#)) Det är, med andra ord, på många sätt en fråga om attityder och förhållningssätt hur barns rätt till delaktighet inom skolan blir verklighet.

#### Referenser

Asquith, S., & Malcolm Hill, M. (1994). Introduction. I S. Asquith, & M. Hill (Red.), *Justice for Children* (s. 6–18). Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.

Barnombudsman. (2012). *Lapsiasiavaltuutetun kommentit Opetushallitukselle perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden luonnokseen (OPS 2016)*. Tillgänglig: <http://lapsiasia.fi/tata-mielta/lausunnot-2/lausunnot-2012/lapsiasiavaltuutetun-kommentit-opetushallitukselle-perusopetuksen-opetussuunnitelman-valtakunnallisten-perusteiden-luonnokseen-ops-2016/>.

Barnombudsmannen, Sverige. (2007). *Klara, färdiga, gå! Barnombudsmannens årsrapport 2007*.

Bartley, K. (2001). FN:s konvention om barnets rättigheter: Om perspektiv och innehåll med relevans för skolan. *Utbildning & Demokrati*, 10 (2), 25–37. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:869914/FULLTEXT01.pdf>.

Catts, R., Allan, J., & Smyth, G. (2007). Children's voices: How do we address their right to be heard? *Scottish Educational Review*, 39(1), s. 51–59.

Cohen, C. P. (1992). The Relevance of Theories of Natural Law and Legal Positivism. i M. Freeman, & P. Veerman (Red.), *The Ideologies of Children's Rights* (s. 53–70). Dordrecht: Martinus Nijhoff.

Council of Europe. (2011). *Child and youth participation in Finland: A Council of Europe policy review*. Strasbourg: Council of Europe. Tillgänglig: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168046c47e>.

Engdahl, I. (2007). *Med barnens röst: Ettåringar "berättar" om sin förskola*. Lärarhögskolan i Stockholm. Tillgänglig: [http://buv.su.se/polopoly\\_fs/1.44327.1320915792!/IOL\\_Forskning40\\_Ingrid\\_Engdahl.pdf](http://buv.su.se/polopoly_fs/1.44327.1320915792!/IOL_Forskning40_Ingrid_Engdahl.pdf).

Falk, Z. W. (1998). Rights and Autonomy – or the Best Interests of the Child? i G. D. Sebba (Red.), *Children's Rights and Traditional Values* (s. 111–117). Aldershot: Dartmouth.

Finlands grundlag 731/1999.

Flekkøy, G. (1996). Children's Participation and Monitoring Children's Rights. i E. Verhellen (Red.), *Monitoring Children's Rights* (s. 57–65). The Hague: Kluwer Law International.

FN:s kommitté för barnets rättigheter. (2011). Concluding observations on Finland, CRC/C/FIN/CO/4, 17 June 2011.

FN:s kommitté för barnets rättigheter. (2001). Allmänna kommentar nr 1 om utbildningens mål (CRC/GC/2001/1). Svensk översättning: <http://www.barnombudsmannen.se/globalassets/dokument-for-nedladdning/publikationer/allmanna-kommentarer/ak-01-utbildningens-mal.pdf>.

FN:s kommitté för barnets rättigheter. (2003). Allmänna kommentar nr 5 om allmänna åtgärder för genomförande av konvention om barnets rättigheter (CRC/GC/2003/5). Svensk översättning: <https://www.barnombudsmannen.se/globalassets/dokument-for-nedladdning/publikationer/allmanna-kommentarer/ak-05-allmanna-atgarder-for-genomforandet-av-konventionen-om-barnets-rattigheter.pdf>.

FN:s kommitté för barnets rättigheter. (2005). Allmänna kommentar nr 7 om genomförandet av barnets rättigheter under tidig barndom (CRC/C/GC/7). Svensk översättning: <http://www.barnombudsmannen.se/globalassets/dokument-for-nedladdning/publikationer/allmanna-kommentarer/ak-07-genomforandet-av-barnets-rattigheter-under-tidig-barndom.pdf>.

FN:s kommitté för barnets rättigheter. (2009). Allmänna kommentar nr 12 om barnets rätt att bli hörd (CRC/C/GC/12). Svensk översättning: <https://www.barnombudsmannen.se/globalassets/dokument-for-nedladdning/publikationer/allmanna-kommentarer/ak-12-barnets-ratt-att-bli-hord.pdf>.

FN:s kommitté för barnets rättigheter. (2013). Allmänna kommentar nr 14 om barnets rätt att få sitt bästa sätt i främsta rummet (CRC/GC/2001/14). Svensk översättning: <http://www.barnombudsmannen.se/globalassets/dokument-for-nedladdning/publikationer/allmanna-kommentarer/ak-14-barnets-ratt-att-fa-sitt-basta-satt-i-framsta-rummet.pdf>.

FN:s konvention om barnets rättigheter, 1577 UNTS 3, antagen och öppnad för underskrift, ratificering och anslutning genom FN:s generalförsamlings resolution 44/25 av den 20 november 1989. Konventionen trädde i kraft den 2 september 1990. Svensk översättning: <http://www.regeringen.se/49b764/contentassets/8caaeabf49834f16aa52df2108837b2d/fns-konvention-om-barnets-rattigheter-so-199020>.

Freeman, M. (1983). *The Rights and Wrongs of Children*. The Hague: Kluwer Law International.

Freeman, M. (1997). *The Moral Status of Children: Essays on the Rights of the Child*. The Hague: Kluwer Law International.

Hakalehto, S. (2015). Johdatus lapsen oikeuksiin koulussa. I S. Hakalehto (Red.), *Lapsen oikeudet koulussa* (s. 50-86). Kauppakamari.

Hakalehto-Wainio, S. (2012). *Oppilaan oikeudet opetustoimessa*. Hämeenlinna: Kauppakamari.

Hammarberg, T. (1994). Justice for Children through the UN Convention. IS. Asquith, & M. Hill (Red.), *Justice for Children* (s. 59-72). Dordrecht: Martinus Nijhoff.

Hammarberg, T. (1997). Barnkonventionens bärande idé: I barnets intresse. I *I Barnets bästa – en antologi. Bilaga till Barnkommitténs huvudbetänkande SOU 1997:116*. (s. 7-22). Stockholm: Fritzes. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/contentassets/5e7992b6793841ec9ed763055e88554c/bilaga-till-huvudbetankande-del-1-barnets-basta-en-antologi>.

Hammarberg, T., & Holmberg, B. (2000). Best Interests of the Child – the Principle and the Process. I A. Petrén, & J. Himes (Red.), *Children's Rights: Turning Principles into Practice* (s. 31-41). Stockholm: Save the Children Sweden/UNICEF.

Hartman, S. G. (1997). Barnets rätt att få vara sig själv. i *Barnets bästa – en antologi. Bilaga till Barnkommitténs huvudbetänkande SOU 1997:116* (s. 31-46). Stockholm: Fritzes. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/contentassets/5e7992b6793841ec9ed763055e88554c/bilaga-till-huvudbetankande-del-1-barnets-basta-en-antologi>.

- Haydon, D. (2012). Children's Rights: The Effective Implementation of Rights-based Standards. i H. R. Rosemary Sheehan (Red.), *Vulnerable Children and the Law: International Evidence for Improving Child Welfare, Child Protection and Children's Rights* (s. 23–39). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hodgkin, R., & Holmberg, B. (2000). The Evolving Capacities of the Child. i A. Petré, & J. and Himes (Red.), *Children's Rights: Turning Principles into Practice* (ss. 93-105). Stockholm: Save the Children Sweden/UNICEF.
- Hodgkin, R., & Newell, P. (2007). *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child* (Fully revised 3rd edition uppl.) Geneva: UNICEF. Tillgänglig: [http://www.unicef.org/publications/files/Implementation\\_Handbook\\_for\\_the\\_Convention\\_on\\_the\\_Rights\\_of\\_the\\_Child\\_Part\\_1\\_of\\_3.pdf](http://www.unicef.org/publications/files/Implementation_Handbook_for_the_Convention_on_the_Rights_of_the_Child_Part_1_of_3.pdf).
- Horgan, D., Forde, C., Parkes, A., Martin, S., Mages, L., & O'Connell, A. (2015). *Children and young people's experiences of participation in decision-making at home, in schools and in their communities*. Dublin: Department of Children and Youth Affairs. Tillgänglig: <http://www.dcy.gov.ie/documents/publications/20161110ChildandYoungExperienceDecisionMakingHomeSchoolCommunity.pdf>.
- Ihmisoikeuskeskus. (2014). *Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus Suomessa*. Helsinki: Ihmisoikeuskeskus. Tillgänglig: [http://ihmisoikeuskeskus-fi-bin.directo.fi/@Bin/072f80abd65a60c3e20e2526a59fa179/1491858374/application/pdf/459978/IOK-Ihmisoikeuskasvatus\\_ja\\_koulutus\\_Suomessa\\_koko\\_raportti\\_0104.pdf](http://ihmisoikeuskeskus-fi-bin.directo.fi/@Bin/072f80abd65a60c3e20e2526a59fa179/1491858374/application/pdf/459978/IOK-Ihmisoikeuskasvatus_ja_koulutus_Suomessa_koko_raportti_0104.pdf).
- Iwarsson, P. (2014). *Samtal i skolan: En möjlighet till utveckling*. Gothia Fortbildning. Lag om grundläggande utbildning 1998/628.
- Lahtinen, N., & Haanpää, S. (2015). Oppilashuolto perusopetuksessa – näkökulmia moniammatillisen yhteistyön toimivuuteen. I S. Hakalehto (Red.), *Lapsen oikeudet koulussa* (s. 132-168). Kauppakamari.
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Florence: Innocenti Research Centre, UNICEF/Save the Children. Tillgänglig: <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/evolving-eng.pdf>.
- Lansdown, G. (2011). *Every Child's Right to Be Heard: A Resource Guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No.12*. UNICEF/Save the Children. Tillgänglig: [http://www.unicef.org/french/adolescence/files/Every\\_Childs\\_Right\\_to\\_be\\_Heard.pdf](http://www.unicef.org/french/adolescence/files/Every_Childs_Right_to_be_Heard.pdf).
- Lundkvist, M. (2017). Barnets rättigheter möter småbarnspedagogiken. I C. Hilli & C. Kronqvist (Red.) *Ungas rätt till samtal – en antologi om människorättsfostran*. Åbo Akademi. Tillgänglig: <https://manniskorattsfostran.wordpress.com/2017/04/06/barnets-rattigheter-moter-smabarnspedagogiken/>
- Människorättscentret. (2015). *Människorättsfostran och -utbildning i Finland: Rekommendationer*. Helsingfors: Människorättscentret. Tillgänglig: [http://www.ihmisoikeuskeskus.fi/@Bin/2016650/Ihmisoikeusvaltuuskunnan\\_suosituksset.pdf](http://www.ihmisoikeuskeskus.fi/@Bin/2016650/Ihmisoikeusvaltuuskunnan_suosituksset.pdf).



- Pajulammi, H. (2014). *Lapsi, oikeus ja osallisuus*. Viro: Talentum.
- Pölönen, K. (2015). Kolmiportainen tuki esi- ja perusopetuksessa – soveltamiskäytäntöä Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintovirastosta vuosilta 2012-2015. I S. Hakalehto (Red.), *Lapsen oikeudet koulussa* (s. 206-251). Kauppakamari.
- Prop. 2009/10:232. Strategi för att stärka barnets rättigheter i Sverige. Tillgänglig: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/strategi-for-att-starka-barnets-rattigheter-i\\_GX03232/html](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/strategi-for-att-starka-barnets-rattigheter-i_GX03232/html).
- Prout, A., & James, A. (1997). A New paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. i A. James, & A. Prout, (s. 7-33). London: RoutledgeFalmer.
- Stern, R. (2006). *The Child's Right to Participation – Reality or Rhetoric?*. Uppsala universitet. Uppsala. Tillgänglig: <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:168647/FULLTEXT01.pdf>.
- Quennerstedt, A. (2010). Den politiska konstruktionen av barnets rättigheter i utbildning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(2/3), s. 119-141. Tillgänglig: [http://www.politiken.se/tidskrifter/pedfo/1002/3\\_quennerstedt.pdf](http://www.politiken.se/tidskrifter/pedfo/1002/3_quennerstedt.pdf).
- Qvortrup, J. (1997). A voice for Children in Statistical and Social Accounting: A Plea for Children's Right to be Heard. I A. James, & A. Prout (Red.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (ss. 85-106). London/New York: RoutledgeFalmer.
- Säkjärvi, M. (2015). Julistuksenomainen toive vai juridinen velvoite? Lapsen etu homekouluja koskevassa päätöksenteossa. I S. Hakalehto (Red.), *Lapsen oikeudet koulussa* (s. 316-352). Kauppakamari.
- Santos Pais, M. (2000). Child Participation. *Documentação e Direito Comparado* (81/82), 92-101. Tillgänglig: <http://www.gddc.pt/atividade-editorial/pdfs-publicacoes/8182MartaPais.pdf>.
- Stern, R. (2006). *The Child's Right to Participation – Reality or Rhetoric?*. Uppsala: Universitetstryckeriet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:168647/FULLTEXT01.pdf>.
- Theis, J., & O'Kane, C. (2005). Children's participation, civil rights and power. i P. Gready, & J. Ensor (Red.), *Reinventing Development? Translating Rights-Based Approaches from Theory into Practice* (s. 156-170). New York: Zed Books.
- Theis, J. (2004). *Promoting Rights-Based Approaches: Experiences and Ideas from Asia and the Pacific*. Save the Children Sweden. Tillgänglig: <https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/1833.pdf>.
- Tisdall, E.K.M. (2015). Children and young people's participation: A critical consideration of Article 12. I W. Vandenhoe, E. Desmet, D. Reynaert, S. Lembrechts (Red.), *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies*. Oxon: Routledge.



Tuori, K. (2011). Vaali- ja osallistumisoikeudet (PL 14 §). I P. K.-P. Hallberg, *Perusoikeudet. Oikeuden perusteokset* (s. 535–547). Helsinki: WSOYpro.

UNICEF/UNESCO. (2007). *A human rights-based approach to Education for All: A framework for the realization of children's right to education and rights within education*. Tillgänglig: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154861e.pdf>.

Utbildningsstyrelsen. (2014). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Tillgänglig: [http://www.oph.fi/lp2016/grunderna\\_for\\_laroplanen](http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen).

Van Bueren, G. (1998). *The International Law on the Rights of the Child*. The Hague: Martinus Nijhoff.

Verhellen, E. (1992). Changes in the Images of the Child. i M. Freeman, & P. Veerman (Red.), *The Ideologies of Children's Rights* (s. 79–94). Dordrecht: Martinus Nijhoff.

# Normkritiska perspektiv på kön och ras/etnicitet i en skolkontext

Salla Tuori, Åbo Akademi

Salla Tuori är biträdande professor i genusvetenskap. Hennes forskning har fokuserat på dagens mångkulturalitet i Finland ur postkoloniala perspektiv, med en särskild tyngdpunkt på det s.k. projektsamhället och integrationsprojekt för invandrare. För tillfället arbetar hon med ett forskningsprojekt om statliga gränspraktiker i konst samt samfundskonst med invandrar- och flyktinggrupper.

Tuori diskuterar normativitet i förhållande till kön, sexualitet och ras/etnicitet i en skolkontext. Föreställningar om det som är normalt och vanligt ligger som grund för normativiteten, d.v.s. de sätt på vilka normalitet konstrueras och upprätthålls. Normkritiska perspektiv betraktar dessa normaliteter analytiskt och undersöker på vilka sätt de hindrar elever från att bli hörda eller begränsar elevers handlingsutrymme då de inte passar in i normerna. Normerna och uppfattningar av normalitet anses begränsa både dem som ryms och inte ryms in i normerna.

I diskussionen utgår Tuori från genusvetenskaplig forskning om kön och ras/etnicitet och diskuterar dessa tillsammans med den nya läroplanen och guiden *Jämställdhet är en kunskapsfråga*. Ett särskilt fokus ligger på normativitet och normkritiska perspektiv i förhållande till hetero-normativitet och vithet som en struktur. Det är viktigt att förstå hur kön, sexualitet och ras/etnicitet är sammanvävda och påverkar varandra. Temat är högaktuellt på grund av den nya läroplanen som förutsätter en ny typ av kunskap av lärarna i förhållande till kön och köns mångfald. Det finns också många projekt och kampanjer som erbjuder kunskap för skolorna om kön, sexualitet, rasifiering och etnicitet.

# Normkritiska perspektiv på kön och ras/etnicitet i en skolkontext

Salla Tuori, Åbo Akademi

Om utbildningsstyrelsens rekommendationer tas i bruk, så är från och med nästa år inte pojkar pojkar och flickor flickor i de finländska skolorna. Enligt utbildningsstyrelsen leder det ständiga omnämmandet av kön till en överbetoning av betydelsen av kön. I de finländska skolorna ska det från och med nästa års början inte talas om flickor och pojkar. I stället ska barnen kallas vid sitt namn. Bakom rekommendationen står utbildningsstyrelsen som har gett ut guiden "Jämställdhet är en kunskapsfråga." (Waris, 2016, 23 oktober, översättning ST.)

Citatet ovan är från mediedebatten som utbildningsstyrelsens guide *Jämställdhet är en kunskapsfråga* (2015) gav inspiration till. Guiden diskuterar könande praktiker i skolan med utgångspunkt i den nya läroplanen och jämställdhetslagen. Att barn ska kallas vid sina namn och inte betecknas som "pojkar" eller "flickor" väckte mest känslor och debatt. Vad betyder det i praktiken att inte kalla barnen pojkar och flickor? Vad händer om läraren herefter säger "Camilla, Lotta och Birgit, lyssna nu" i stället för att säga "flickor, lyssna nu"? En del debattörer tolkade detta som att existensen av "flickor" och "pojkar" helt förnekas i läroplanen och i guiden som omsätter den i praktiken. Många såg ändringen i språkbruk som en stor förändring. Debatten visar också att kön har betydelse: det strukturerar samhället på ett fundamentalt sätt.

Även om guiden inte är så radikal att den skulle föreslå att kön som kategori helt skulle avskaffas i skolorna, så kan det bidra till att skapa en produktiv förändring att säga "Camilla, Lotta och Birgit" i stället för "flickor". För det första antar läraren inte automatiskt att Camilla, Lotta och Birgit alla är flickor. Någon av dem kan lika väl vara icke-binär, d.v.s. hen identifierar sig varken som flicka eller pojke, som transperson, könlös eller på något annat sätt. För det andra antar läraren inte att kön självklart förenar de tre eleverna, trots att läraren kanske tolkat alla som "flickor" och även om de själva skulle omfatta beskrivningen. För det tredje, om Camilla, Lotta och Birgit inte lyssnade just då, kanske Heidi och Elina gjorde det. Genom att säga "flickor, lyssna nu" gör läraren dem osynliga i situationen.

Som mycket forskning och många projekt i skolor och daghem har visat, reagerar lärare och andra vuxna mycket olika på samma beteende hos "pojkar" och "flickor". Vuxna förväntar sig olika beteenden av elever av olika kön och ger till exempel mer uppmärksamhet till pojkar än flickor när elever har filmats som en del av forskningsprojekten (Eidevald, 2009; Sundell 2012). Att ta avstånd från att automatiskt köna elever som flickor och pojkar kan fungera som ett sätt att stanna

Copyright 2017 Författaren.

Tuori, S. (2017). Normkritiska perspektiv på kön och ras/etnicitet i en skolkontext. I C. Hilli & C. Kronqvist (Red.) *Ungas rätt till samtal. En antologi om människorättsfostran*. Åbo: Åbo Akademi.

upp, att reflektera över vanor och genom det ändra på könade strukturer och praktiker. Kön ses inte som en dikotomi utan som ett spektrum. Detta kan komma till uttryck i språkbruk som inte förutsätter ett tudelat könssystem. Det kan leda till en stor förändring.

Med utgångspunkt i en etnografisk studie analyserar Anna-Leena Riitaoja (2013) hur elever formas i förhållande till "normalitet" i skolorna. Normalitet i de finländska skolorna på lägre klasser innebär att vara vit, etniskt finsk, *cis-könad*, medelklass, sekulär lutheran och bo i en familj med två heterosexuella föräldrar. "Normal" kroppsvikt och icke-handikapp kunde ännu tilläggas i listan. Det finns många barn som inte passar in i dessa kategorier. Enligt Riitaoja (2013) fick läroplanen en normal elev som utgångspunkt 1985. Den tidigare läroplanen från 1970 utgick från att elever och lärare formar en heterogen grupp och att mångfald därmed är något som berör alla i skolan.

I den här artikeln diskuterar jag normativitet i förhållande till kön och sexualitet samt ras/ethnicitet. Föreställningar om det som är normalt ligger som grund till normativiteten, d.v.s. de sätt på vilka normalitet konstrueras och upprätthålls men också utmanas. I diskussionen utgår jag från genusvetenskaplig forskning om kön och ras/ethnicitet och diskuterar dessa i relation till den nya läroplanen och guiden *Jämställdhet är en kunskapsfråga*. Jag presenterar först det normkritiska perspektivet genom att diskutera heteronormativitet. Därefter diskuterar jag hur vithet strukturerar finländskhet och därigenom också skolorna. För att förstå hur kön, sexualitet och ras/ethnicitet är sammanvävda och påverkar varandra diskuterar jag slutligen begreppet intersektionalitet som en viktig analyskategori för att förstå frågor om kön, sexualitet och ras/ethnicitet i skolan. I slutet av artikeln finns länkar till normkritiskt material för skolorna, ordlistor om kön, sexualitet och ras/ethnicitet som kan vara nyttiga ifall man är osäker på begrepp och benämningar.

Jag använder ras/ethnicitet i den här artikeln för att beskriva skillnader som uppfattas höra till hudfärg eller andra visuella markörer, kulturell bakgrund, flerspråkighet och invandrarskap. Alla dessa fungerar på något olika sätt samtidigt som de är sammanvävda. Genom att skriva ras/ethnicitet i den här artikeln syftar jag till att ras och ethnicitet inte är separata; både det som refereras till som "kultur" och det som refereras till som "visuella markörer" är sammanvävda med varandra på grundläggande sätt. "Invandrare" syftar till exempel sällan på alla människor som har flyttat till Finland, och samtidigt kallas många rasifierade personer som aldrig har flyttat någonstans för invandrare (Wahlbeck, 2003). Rasifiering syftar på processer genom vilka människor rasifieras: hur de blir sedda genom ras/ethnicitet, eller till och med som ras/ethnicitet.

## 1. Ett normkritiskt perspektiv och heteronormativitet

Den feministiska teoretikern Judith Butler (2006) talar om oförståeliga liv. De som faller utanför könsnormerna eller vars könsidentitet inte passar in i ett tudelat könssystem blir ofta oförståeliga. Att elever blir sedda och bekräftade har en central roll i skolans uppgift som fostrare. Att bli sedd som den man är anses väsentligt för

en balanserad uppväxt (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 13). Därför är det viktigt att också i skolsammanhang beakta att elever kan leva liv som faller utanför de normala förståelseramarna. Den muslimska eleven som är osäker på sin sexualitet eller könstillhörighet kanske inte ses alls, eftersom hen går över kategorier på sätt som blir oförståeliga (se El-Tayeb, 2011; se också Jungar & Peltonen, 2015).

Sara Ahmed (2004, s. 89–95) beskriver vissa ord och tecken som "klibbiga". Vissa tecken, ord och egenskaper klibbar enklare fast i vissa kroppar än andra. Till exempel ledarskap fastnar enklare i vita manliga kroppar än i många andra typer av kroppar. Vi är ständigt omringade av (bilder på) vita, manliga ledare och upprepningen har en stor kraft. Den populära och humoristiska Tumblr-kampanjen, som initierades av den feministiska statsvetaren Saara Särämä, mot manliga paneler synliggjorde bokstavligen på vilket sätt manlighet, expertis och ledarskap upprepas inom olika samhällssektorer och hur det syns i medier (se <http://allmalepanels.tumblr.com>). "Invandrare" klibbar fast i andra typer av egenskaper, "lesbiska" i ytterligare andra egenskaper. Om skolan, och andra utbildningsinstitutioner såsom universitet, ska vara institutioner som möjliggör att eleverna utvecklas och skapar handlingsutrymme, behöver vi bli mer medvetna om på vilket sätt olika typer av skillnader och kategorier fungerar i vardagen och hur de bildar normer som begränsar mera än de möjliggör. I det här arbetet kan normkritiska perspektiv vara nyttiga.

Det som skiljer guiden *Jämställdhet är en kunskapsfråga* från många tidigare diskussioner om jämställdhet i skolorna är att den fokuserar på normer som formar kön och intar ett kritiskt förhållningssätt till dem. Det betyder att den kritiskt betraktar det vanliga och det normala i stället för att fokusera på det som framstår som avvikande. I ett sociologiskt perspektiv betraktas normer som sociala och kulturella regler. Både att följa och att bryta mot normer medför sanktioner: att följa normen belönas och att gå mot normen bestraffas. Sanktioner varierar från det subtila, en ifrågasättande eller en bekräftande blick, till det formella, att tilldelas ett straff eller en belöning enligt skolans regler. I juridisk bemärkelse (se Pirjatanniemi och Frostell i denna bok) definieras normer genom lagstiftningen. Ur ett genusvetenskapligt perspektiv ligger fokus på normer som sociala regler, juridisk reglering samt därtill på vem som inkluderas i normen och vem som förkroppsligar normen.

Att tala om normer och normativitet handlar alltså om sociala handlingar, juridisk reglering och de maktförhållanden som vi alla är del av. Ur genusvetenskaplig synvinkel är juridisk reglering och samhällseliga och kulturella normer ett kontinuum, eller delar av samma fenomen. Samhällseliga normer kan också vara reglerade i lagar, men allt är inte meningsfullt att reglera juridiskt. Lagar kan också vara otillräckliga och till och med skadliga. Ett exempel på skadlig lagstiftning är den aktuella translagen i Finland, som bland annat förutsätter sterilitet innan personens könsidentitet kan bekräftas juridiskt (se <http://trasek.fi/pa-svenska/>). Den lagliga regleringen för både samtal med och går i debatt med sociala och kulturella normer. Kön, sexualitet, ras och etnicitet är reglerade genom lagar och på otaliga andra sätt som går utöver det lagliga regelverket.

Det finns inte en uppsättning normer om kön och sexualitet utan många och motstridiga. Normer är inte heller oföränderliga. Sexuella minoriteter och könsmminoriteter behandlas ofta i grupp, till exempel genom bokstavskombinationen hbtqi, även om dessa omfattar lesbiska, bögar, bisexuella, asexuella, transungdomar, könlösa, queer-ungdomar och andra som utmanar normer kring kön och sexualitet. Det är alltså en brokig skara identifikationer och frågor som uppstår i förhållande till dem. Enligt forskarna Riikka Taavetti (2015) och Katarina Alanko (2013) är särskilda identitetskategorier inte så avgörande för barns och ungas erfarenheter i skolan. Det som är avgörande är erfarenheten av att inte rymmas in i hetero- och könsnormer. Det kunde göra livet lättare för alla om köns- och sexualitetsnormer inte var så strikta och om det var möjligt att vara barn på många olika sätt i relation till kön.

Normkritiken fokuserar på normer som begränsar, hindrar och gör elever osynliga och oförståeliga samt på normer som bekräftar privilegierade positioner och det som uppfattas som vanligt. Normer kan givetvis också vara möjliggörande och bekräftande. Normer i sig är alltså inte nödvändigtvis "dåliga". Att fokusera på normer betyder ofta att ha ett fokus på en inklusions- och exklusionsdynamik. När eleven beskrivs på ett visst sätt inställer sig frågan vem och vad som inkluderas samt vem och vad som exkluderas genom beskrivningen? Dessa är också centrala frågor i den globala fostran och människorättsfostran som medborgarorganisationer bjuder till skolorna (Henriksson i denna antologi).

För att illustrera förhållanden mellan normer i juridisk, samhällelig och kulturell mening diskuterar jag här debatter kring samkönade äktenskap och heteronormativitet. I förhållande till sexualitet och särskilt sexuell läggning har det skett en stor förändring i samhälleliga och lagliga normer under några decennier. År 1971 avkriminaliseras homosexualitet. 1981 stryks homosexualitet från sjukdomsregistret. Först år 1999 stryks paragrafer om "uppmuntran till homosexualitet". 2001 antas lagen för registrerat partnerskap. Den senaste förändringen i det lagliga regelverket i Finland är den nya äktenskapslagen som träder i kraft mars 2017. Den gör äktenskapslagstiftningen könsneutral (Se <http://seta.fi/seta-rf/milstolpar-i-regnbagsfinland/>).

Den nya äktenskapslagstiftningen öppnar äktenskapsinstitutionen för samkönade par och gör inte längre en skillnad mellan registrerade partnerskap och äktenskap. Därmed kan man säga att den nya lagstiftningen utmanar heteronormativiteten i samhället. Lagen har också mött stort motstånd i riksdagen och ifrågasattes bl.a. genom ett motinitiativ som förkastades i riksdagen i februari 2017. Könsneutralt äktenskap är alltså ingen neutral fråga i dagens Finland. Eftersom dylika frågor om kön och sexualitet är i fokus i många samhälleliga debatter idag, krävs det särskilt kunnande av lärare för att kunna navigera i dessa diskussioner

I sin vardagsbetydelse utgår begreppet "heteronormativitet" från antagandet att "alla är heterosexuella" och att den som inte är det utgör en avvikelse. Det betyder till exempel att den tilltänkta vanliga eleven i skolan, den som förkroppsligar normen, förväntas vara heterosexuell eller i varje fall bli heterosexuell i framtiden (Ambjörnsson, 2007; Riitaoja, 2013). Den som inte är heterosexuell behöver "komma ut". Homosexualitet behandlas fortfarande i skolan ofta som en avvikelse. Det är



något som finns någon annanstans och som många lärare enligt regnbågsungdomar har föga kunskap om och lite vilja att diskutera (Taavetti, 2015, Anta int – Bryt normer! 2013, s. 23). Heteronormativitet betyder också att heterosexualiteten har en privilegierad plats i institutionella och vardagliga praktiker (t.ex. Berlant & Warner, 1988, 548). I skolan kan detta komma till uttryck via det sätt man talar om familjebildning och parförhållanden med alla olika känslor som hör till. Då det berättas om att bli förtjust, förälska sig eller att önska en familj är heterosexualiteten förväntad men outtalad medan homosexualitet mest behandlas som en sexuell praktik. Då översexualiseras homosexualitet medan heterosexualitet avsexualiseras (Taavetti, 2015, s. 87; Sorainen, 2013; Lehtonen, 2003).

För att komplicera diskussionen om heteronormativitet i förhållande till äktenskapslagstiftningen, kan man också tänka på hur en del samkönade praktiker kan omfattas av heteronormativiteten, samtidigt som all heterosexualitet inte ryms inom den (Ambjörnsson, 2007; Rosenberg, 2002; Berlant & Warner, 1988). Till exempel kan samkönade par som bildat en kärnfamilj tänkas omfatta en heteronormativ ordning. De kan till och med förstärka den genom att bekräfta kärnfamiljens position som samhällets grundpelare och som ett mål i ett vanligt och önskvärt (och därmed normativt) livslopp (Rosenberg, 2002). Äktenskap som det viktigaste målet för hb-politik lämnar många människor och många sätt att leva utanför, i marginalen. Samtidigt kan dessa familjer också utmana normer om att familjen ska bestå av mamma, pappa och barn; till exempel i rådgivningen eller skolan där det kan uppstå "queera stunder" då heteronormativiteten utmanas (Kuosmanen, 2007).

Det är viktigt att också knyta frågorna om ras/ethnicitet till diskussionen om heteronormativitet. Om vi fortfarande tänker på familjer, är det också en fråga om vem som kan reproducera nationen och omfattas av det nationella. I debatterna om äktenskapslagen på 1990-talet och senare på 2000-talet sågs homosexuella äktenskap inte bara som brott mot naturen utan centralt också som hot mot nationen (Charpentier, 2001; Moring, 2013, s. 101–102). Idag är det oftast invandrare och s.k. invandrarfamiljer som förstås som hot mot nationen både i nationalistiska diskurser och i integrationspraktiker (Keskinen, 2012; Tuori, 2009). Jämställdhet är ofta centralt här: "invandrare" ses som mindre jämställda och ska lära sig om jämställdhet för att bli en del av nationen genom integrationen (för en vidare analys, se Tuori, 2009).

Den nya läroplanen och guiden *Jämställdhet är en kunskapsfråga* kan beskrivas som normkritiska i förhållande till kön och sexuell läggning. Att fokusera på könade normer i skolan betyder därmed att betrakta det som berör alla. Blicken riktas inte (enbart) till exempel på hur elever med icke-binärt kön ska tas i beaktande eller inte mobbas. Fokus ligger inte på det som anses "avvika" utan på det som anses " normalt". Fokus ligger också på att dekonstruera själva skillnaden mellan normalt och avvikande. Med stöd i Riitaojas (2013) forskning betyder detta att radikalt omforma de finländska skolornas förhållningssätt. Det betyder att bli medveten om de normer som reglerar kön och sexualitet i skolan. På vilket sätt struktureras skolan genom kön, på vilket sätt normeras flickighet och pojkighet och på vilka sätt är de relaterade till andra kategorier som klass, ras/ethnicitet, sexualitet?

Efter en analys av normerna och medvetenhet om normerna, går normkritiken vidare till att kritiskt reflektera över vad normerna leder till. Att vara kritisk betyder här inte att vara "negativ" utan att noggrant granska hurdana följer normerna har och på vilket sätt normerna begränsar, bekräftar privilegier och på vilket sätt man kan påverka dem. Könade normer formar inte enbart handlingsutrymmet och sätten att bli sedda för dem som antas ligga utanför normen, till exempel lesbiska flickor, transpersoner eller homosexuella pojkar, utan för alla. På vilket sätt begränsar, möjliggör och strukturerar sådana normer som att flickor förväntas vara hjälpsamma och pojkar förväntas ta plats? Vad betyder det för flickor, pojkar, transpersoner och icke-binära? För blyga pojkar och bestämda flickor? Hur kommer normerna till uttryck i skolans vardag? Vilka är de situationer där själva antagandet om två, och bara två, kön begränsar och hindrar?

## 2. Skolan som ett vithetshav

I skolan fanns inte barn, än mindre vuxna, som såg ut som jag. Min historia undervisades inte där. De vuxna i min familj var arbetare, och därför sågs jag också alltför ofta som en, trots mina vitsord. På TV och i tidningar fanns nästan enbart vita människor. Det var (och är fortfarande) nästan omöjligt att få kunskap om vem jag är och vad jag kan bli. Att jag kan bli vad som helst. Jag måste alltså utveckla andra färdigheter och sätt att få den kunskap jag verkligen behövde: jag måste lära mig att lyssna i situationer där det vid första ögonkastet inte verkar som om det händer något; jag måste lära mig att ta tag i situationer, små signaler, och att ändra mina planer i flykten; jag måste lära mig att lita på mig själv och att min kunskap har betydelse även om den inte ännu lärs ut någonstans. (Hubara, 2016, 22 oktober, översättning ST)

I citatet ovan beskriver bloggaren Koko Hubara sina erfarenheter av skolundervisningen i förhållande till den kunskap som undervisas och hur kunskapen (inte) förkroppsligas i skolan. Hubara beskriver hur det känns att gå igenom en utbildning som är strukturerad kring en oreflekterad nationell gemenskap med vithet som en av de mest centrala ingredienserna. För den som på olika sätt placeras utanför finländskheten och den tillhörande vitheten ter sig skolan och samhället som ett vithetshav. Begreppet vithetshav introducerades av Sara Ahmed (2011) i en text om vithetens fenomenologi. Där gör hon en betraktelse av vad vithet gör och hur vithet har formats som en till synes neutral bakgrund för mänskliga erfarenheter. Själva uttrycket vithetshav kommer från en situation där hon med tre andra icke-vita forskarkolleger stiger in en föreläsningssal och en av dem säger: "Det är som att stiga ner i ett hav av vithet". Dessa fyra icke-vita deltagare synliggjorde rummets vithet. Att lägga märke till icke-vita personer som gör entré berättar mest om vad som redan fanns på plats.

Liksom många andra ras- och etnicitetsforskare förstår Ahmed "ras" som något vetenskapen uppfunnit "som om det vore en egenskap hos kroppar eller grupper" (Ahmed, 2011, s. 126 kursiv original). Av det här följer dock inte att ras inte existerar, att den inte är verklig och materiell. Den är materiell och verklig just i den meningen

som Hubara beskriver i sin text. Vidare skriver Ahmed att vithet är "resultatet av en rasifiering som i sin tur skapar ramarna för vad kroppar 'kan göra'" (2011, s. 126). Genom en analys av rummet och rummets vithet analyserar Ahmed också den institutionella vitheten. Denna, vilket också Hubaras text visar, är sammanvävd av historier, representationer och kunskap. I skolan är vitheten knuten bland annat till läroplanen (Riitaoja, 2013), undervisningsmaterialet (Mikander 2016, Rinne 2011, Palmberg 2009) och skolans kommunikativa vardag (Riitaoja, 2013; Souto 2011). Vithetshavet handlar därmed om kommunikation, organisering, berättelser, strukturer. Att betrakta de sätt på vilka undervisning och undervisningsmaterial är genomsyrade av vithet kan leda till följande frågor. Hurdana bilder ingår i materialet? Ur vems perspektiv diskuteras historiska händelser eller nutida samhället? Hur framställs andra platser och andra människor i läromaterialet? Är alla lärare vita? Är den förgivettagna eleven, den som tillhör normen, vit?

Vithetshavet är ett rumsligt uttryck som innehåller institutionella och vardagliga praktiker. En rumslig analys är viktig: att stiga in i en föreläsningssal, att gå på stadens gator eller att sköta ärenden i en byrå är också rumsliga erfarenheter. Rummet är inte en neutral och statisk bakgrund för det sociala, utan rummet är en del av den relationella verkligheten (Molina, 2007). Det urbana rummet är också en plats för rasistiska trakasserier och ifrågasättande möten för dem som inte "ser finländska ut" (Isotalo, 2016; Molina, 2010 i en svensk kontext). Rasismen och vitheten som strukturerar dessa rum gör att icke-vita människor skapar till exempel olika strategier och taktiker för det urbana rummet. Många undviker vissa platser och lär sig att röra sig under särskilda tider och längs bestämda rutter. Att förbereda sig på att gå på stan betyder därmed inte bara att packa väskan utan också att vara förberedd på möjliga trakasserier eller andra obehagliga situationer (Mkwesha, 2017). Det urbana rummet är könat och rasifierat. Staden och gatan ter sig olika för vita kvinnor, finlandssvenska transpersoner och rasifierade queers, för att konkretisera med några möjliga grupper av människor.

Att Finland är strukturerat kring vithet och att Finland på många sätt formar hav, eller tusen sjöar, av vithet, kanske ter sig naturligt. Finland beskrivs ofta som ett land där det finns få kulturella och etniska skillnader samt sen och marginell invandring. I materialet som har skapats för skolorna kopplas det mångkulturella snabbt till invandring efter några allmänna rader om det mångkulturella. Det är ett vanligt resonemang. Det mångkulturellas början i det finländska samhället placeras ofta till kring 1990 och ses som en följd av ökad migration. Eftersom rasism ofta behandlas som en beklaglig, mörk sida av det mångkulturella, kan rasism också dateras till 1990-talet och till invandringen. Vi har därmed en berättelse om en ursprungligen homogen nation, där mångkulturalitet har kommit till under de senaste 30 åren. En sådan historia är inte unik för Finland, utan vanlig i många europeiska länder (e.g. Hall, 2000). Genom denna historia placeras vitheten in som en naturlig och ursprunglig kategori för det finländska. Icke-vita finländare och invandrare placeras därmed på olika sätt utanför det finländska. Därtill är berättelsen om Finland som

ett kulturellt homogent land tills invandringen började på 1990-talet bristfällig och också direkt fel.

För det första har tanken att migration och det mångkulturella är en nyhet i Finland problematiserats. Det har alltid funnits etniska, kulturella och religiösa minoritetsgrupper i Finland. Migrationen är i sig inget nytt fenomen trots att Finland mellan andra världskriget till början av 1990-talet var främst ett utvandringsland (t.ex. Martikainen, Saukkonen & Säävälä, 2013; Tiilikainen, 2007). För det andra har uppfattningen att just migrationen skulle vara ursprunget till kulturella skillnader ifrågasatts. Det är också möjligt att tänka på migration som enbart ett sätt på vilket förståelsen av andra platser, andra människor och kulturer i förhållande till det finländska har skapats. Sara Ahmed (2000) erbjuder en alternativ förståelse när hon beskriver främlingen som någon vi känner igen som en främling.

Ett exempel på ett möte mellan uppfattningar om andra platser och människor från dessa platser är olympiaden 1952. När helsingforsare och Finland som nation skulle möta utländska idrottare under olympiaden kom dessa inte till ett tomrum, utan det föregick en debatt och kampanjer särskilt för finländska kvinnor om främlingarna. (Oron gällde framför allt sexuella relationer mellan utländska män och finländska kvinnor). Innan ett enda möte med en svart person hade ägt rum fanns det, i förhållande till svarta idrottare, (o)kunskap, tro och myter om "svarta människor", uppfattningar om Afrika som en plats och till exempel kunskap om tidigare slavhandel. Den kunskapen fanns med i mötet och var till en stor del formad av kolonialismen (Urponen, 2010). Detta gäller också de som flyttade till Finland kring 1990-talet och de som flyttar nu.

Kunskapen om en viss kultur eller betydelsen av kulturella skillnader är alltså inte något som kommer med invandrarna. Det handlar om en mer komplicerad process. Att vi överhuvudtaget tänker i rastermer, att vi ser hudfärg som en markör på människor på just de sätt som vi gör, härstammar från kolonialismen och den vetenskapen som gav berättigande till koloniala maktsträvanden. Visserligen hade Finland en kliven relation till rasteorierna: enbart finlandssvenskarna ansågs självklart vita och eugeniken hade en stark ställning i Finland (Hietala 1996). Detta rastänkande strukturerar i sin tur icke-vita människors vardag i Finland, vilket Hubaras text är ett exempel på. Den strukturerar givetvis också vita människors vardag genom privilegier. Peggy McIntosh (1990) har skrivit en numera [klassisk lista över 52 privilegier hon har som en vit person i USA](#). Listan är illustrativ för att tänka kring de sätt på vilka man själv gynnas eller missgynnas av dessa vita privilegier och för att fundera över vilka skillnader som både finns och inte finns mellan USA och Finland.

För det tredje blir (de tilltänkta invandrarnas) kultur och etnicitet det som definierar mångkulturaliteten, heterogeniteten och de viktigaste skillnaderna inom nationen. "Invandrarna" utgör och förkroppsligar mångkulturaliteten i en stad, skola eller klass (se Fortier, 2008 och Ahmed, 2011). Att granska hur klass, språk, religion, kön och sexualitet finns och har funnits i centrum för samhällsliga förhandlingar och konflikter i Finland utmanar denna uppfattning. De ovan diskuterade riksdagsde-

batterna och medborgarinitiativen kring (och särskilt mot) jämställt äktenskap visar att skillnader i förhållande till sexualitet fortsättningsvis är svåra trots att situationen har ändrat mycket under några decennier. Finland som ett tvåspråkigt samhälle är ingen självklarhet. Klass delade våldsamt nationen under inbördeskriget och idag är klass en central politisk fråga bl.a. genom ökade inkomstskillnader och den ekonomiska åtstramningspolitiken. Kristna religiösa organisationer och personer som talar ur en kristen position deltar aktivt i debatter om kön och sexualitet. Frågor om kön och sexualitet delar också de kristna församlingarna. Dessa exempel visar att kulturella skillnader som uppstår genom migration inte är de enda som strukturerar samhället eller medför svåra eller till och med våldsamma förhandlingar. (Se Tuori 2009, 57–76 för en grundligare diskussion om Finland och det mångkulturella.)

### 3. Den mångkulturella skolan

Skolan betraktas ofta som en av de centrala institutionerna där den nya mångkulturaliteten, vars status som något nytt jag tidigare problematiserade, materialiseras (Riitaoja, 2013, s. 3). Det finns skolor som inte formar vithetshav i en rumslig bemärkelse. Att stiga in i festsalen för morgonsamlingen behöver inte upplevas som att stiga in i ett vithetshav. Ett undantag är förstås om det är den kristna församlingen som håller morgonsamlingen och alla icke-kristna elever av olika bakgrund väntar i korridoren (se Anta Int' – Bryt Normerna, 2013). Däremot tyder forskning om och material för skolorna (Atabong, 2016; Riitaoja, 2013; Mikander, 2016; Anta int' – Bryt normerna, 2013) att skolorna som *institutioner* inte har utmanat den självklara vitheten och finländskheten, trots att skolorna uppfattas som mångkulturella platser och, detta uttrycks också i läroplanen, trots att det finns många många skolor där lärare har på allvar funderat på rasism och utmanat finländskhet. I denna artikel läser jag materialet för skolorna och baserar diskussionen mest på studier med elevernas erfarenheter i fokus.

Båda delarna av själva begreppet mångkulturalitet har kritiserats, "mång" och "kultur". De ger sken av många olika kulturer sida vid sida, skilda från varandra men internt homogena. Begreppet har också kritiserats för att det riktar blicken till kultur och identitet i stället för strukturer, ekonomi eller politik. I läroplanen kommer mångkulturalitet upp precis i samband med elevernas identitetsformation och som en beskrivning av samhället (t.ex. Utbildningsstyrelsen 2014, s. 109).

Material om den mångkulturella skolan fokuserar på "invandrare" som en särskild grupp med särskilda behov. På Undervisningsstyrelsens sidor hittas rapporterna, informationen och materialet om den mångkulturella skolan under rubriken "[invandrarnas undervisning](#)". Rapporten som behandlar mångkulturell skolgemenskap (Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 3 översättning ST) introduceras till exempel så här: "Programmet Att utveckla mångkulturella färdigheter i skolgemenskapen började år 2007 då undervisnings- och kulturministeriet gav särskilt statsbidrag till utveckling av invandrarnas för- och basutbildning". Då fokus är på särskilda, avvikande elever, liksom "invandrare", utmanas inte vithetshavet, snarare bekräftas det (Riitaoja 2013). Mångkulturalitet blir här först och främst en fråga om att lära sig det finska språket.



Kritiken som jag för fram betyder inte att ordentlig och bra undervisning i finska eller svenska för dem som har annat modersmål inte skulle vara viktig. Det har en betydelse till exempel för fortsatta studier. Fokus på språkundervisning och särskilda behov lämnar trots det mycket utanför och riktar inte blicken till de strukturer och organiseringsprinciper som fungerar diskriminerande i skolorna (Riitaoja, 2013).

Jämställdhet eller mångkulturalitet materialiseras inte enbart genom att det finns människor med olika bakgrund eller genom att organisera gemensam idrott för elever oberoende kön. Barn med s.k. invandrabakgrund förhåller sig positivt till skolan och trivs bra på lågstadiet, men för en stor del blir utbildningen mycket kortare än för barn utan invandrabakgrund. Såsom Harinen & Halme (2012, s. 59) frågar; vad sker i skolan och varför bär inte motivationen och det positiva förhållningssättet i längden?

Julia Owusu (2016, översättning från finska ST) skriver en essä om att växa upp med kravet på "svart excellens"; kravet att som ett svart barn alltid vara bättre än andra för att vara liksom andra.

Black excellence.

När man i Finland lärde barn att "det inte är skamligt att bli tvåa", så mötte jag andra förväntningar. Jag skulle alltid vara den första. Bäst. Inte för att sticka ut ur mängden. Tvärtom. Jag skulle vara bättre än andra för att vara som andra, för att rymmas in i "normen".

När jag var snabbast, smartast eller flitigast var det möjligt för mig att hoppas på att behandlas jämlikt. Då hade jag som individ förtjänat att platsa in bland de andra. Om jag någon gång inte var bäst, blev jag i första hand representant för min hudfärg. Jag fick förstå att mitt misslyckande var förväntat. Jag och sådana som jag skulle inte lyckas.

Black excellence.

När jag var bäst var jag jämlik. När jag var medelmåttig var jag sämre än andra. Mina misslyckanden kopplades till min hudfärg, och mina framgångar till min person.

Uppställningen är skev. Tävlingen orättvis. Ingen förväntade sig att jag skulle vinna.

Svarthet och svarta barn möter fortfarande många stereotypa fördomar. Ett begåvat svart barn är underligt och överraskande. Om hen är bättre än andra, så måste man acceptera att ta med hen. Om hen misslyckas, uppfyller hen den stereotypi som förknippas med svarthet.

Owusus text, såsom Hubaras, visar hur "ras" är en betydelsefull materiell kategori i finländska skolor. Orden rasifierad och rasifiering kan användas för att diskutera hur synliga eller hörbara skillnader som hudfärg, slöja eller språk blir markörer för skillnader och hur de kopplas till rastänkande. Rasifiering synliggör att detta är en process, det är någonting som ständigt görs och inte en egenskap hos individer. Rasifiering kan användas för att beskriva en samhällsnivå, hur samhället är rasifi-



erarat, och en individnivå, hur enskilda individer rasifieras. (För en diskussion om rasifiering som begrepp, se Molina, 2005.) Såsom i Ahmeds diskussion om vithet, är utgångspunkten att även om ras inte existerar som "fakta", strukturerar ras vårt tänkande på många sätt och är materiellt och levtt, som i Owusus och Hubaras texter. På det sättet existerar och reproduceras "ras" hela tiden.

De sätt på vilka rasifiering sker och kommer till uttryck är kopplade till kolonialismen, de är skapade i och genom den koloniala ordningen och dess berättigande. Den med mörkare hudfärg, slöja eller utländskt klingande namn har svårt att få ett arbete (t.ex. Wrede & Nordberg, 2010). En man med mörkare hudfärg får märka att människor är rädda för honom, han kopplas medvetet och omedvetet till våld, ofta ojämställdhet, möjligen terrorism (Fanon, 1997). En kvinna med slöja läses som ett offer för patriarkat (se t.ex. Keskinen, 2012). Rasifiering är alltså könat och kopplat till "kultur" (se t.ex. Keskinen 2012).

Rasifiering berör också alla, även vit är en färg och det finns många olika nyanser av vithet, mycket beroende på andra kategorier såsom klass, språk och etnicitet. Problemen i en muslimsk familj tolkas ha sitt ursprung till exempel i bristande jämställdhet mellan könen vilket igen ses som uttryck för kulturen, medan problem i en finländsk familj tolkas som personliga problem (Keskinen 2012). Ungdomsforskaren Veronika Honkasalo (2011, 212) skriver att offerpositionen för "invandrarflickor" ofta är så dominerande att de först och främst måste motstå den. Det här kan hindra flickorna från att gå i dialog med vuxna och från att tala om sina eventuella problem. Paradoxalt nog hindrar alltså den utbredda uppfattningen om flickor med problem deras problem från att komma fram.

#### 4. Jämställdhetsparadoxer och nationalism

Kön och sexualitet är kluriga ämnen att diskutera i den finländska kontexten. Det finns en paradox mellan en självbild av Finland där jämställdheten är avancerad och självklar och den motsträvighet med vilket jämställdhetsfrågor ofta diskuteras (Julkunen, 2010, s. 15; Ylöstalo, 2012, s. 15). Jämställdhet ses också som någonting som Finland som nation "redan har uppnått", den är en del av den nationella gemenskapen (t.ex. Holli, 2003; Tuori 2007). Paradoxen i den finländska diskussionen handlar å ena sidan om spänningen mellan en "nationell egenskap" och behovet av politik och förändring. Om jämställdhet är något som "vi är" så behöver ingen göra något. Så kan den enda meningen i regeringsprogrammet från 2015 tolkas. Det står att "kvinnor och män är jämställda" (Lösningar för Finland 2015, s. 8) och ingenting mera. Dessa uttryck för jämställdhet som en del av nationen har varit synnerligen vanliga i jämförelse med andra länder, andra platser och andra folk som porträtteras som mindre jämställda (Tuori, 2007). Jämställdhet som en del av nationen, som en del av (vit) finländskhet kommer också fram i forskning om s.k. invandrarflickor (Honkasalo, 2011). Att se jämställdhet mellan könen som ett uttryck för Europa som mer civiliserat än andra delar av världen har långa anor (Lewis, 2005).

År 2017 delas Chimamanda Ngozi Adichies bok "Alla borde vara feminister" ut till alla niondeklassister. Tillhörande undervisningsmaterial finns på nätet. [Materialet](#)

är än så länge enbart på finska, men det översätts som bäst också till svenska. Boken skickas både till de finsk- och svenskspråkiga skolorna. Att dela ut en bok med ordet "feminism" i titeln väckte även det en debatt. Adichie skriver i boken utgående från sina erfarenheter i Nigeria. Det blir intressant att se på vilka sätt man relaterar till dessa erfarenheter i skolorna. Kan lärare och elever relatera till det finländska samhället genom Adichies berättelser, eller läses de som erfarenheter av ett helt annat samhälle där jämställdhet betyder något annat än i Finland?

Samtidigt som jämställda relationer mellan könen framställs som något europeiskt – och särskilt nordiskt – har Europa haft en stor inverkan på hur kön uppfattas och materialiseras i många delar av världen. Många afrikanska samhällen hade en mycket mindre binär könsordning innan kolonialismen. Ålder som kategori har i många samhällen, liksom Yoruba (i nuvarande Nigeria), varit viktigare än kön och kön har inte varit på samma sätt hierarkiserande som i de flesta europeiska samhällen (Oyèwùmí, 1997). Förståelsen av sexualitet i termer av en identitet introducerades av medicinen och psykiatrin i Europa på 1800-talet. Den franska filosofen och historikern Michel Foucault (2002, s. 65) sammanfattade detta så här i ett av hans mest berömda citat, "[s]odomiten var en återfallssyndare, den homosexuelle är nu en art". Lagar som kriminaliserar homosexuella praktiker har i de flesta utomeuropeiska stater kolonialt ursprung (e.g. Tamale, 2013, se även [denna artikel](#)).

Frågor om kön och sexualitet har varit svåra att diskutera, även om jämställdhet har uppfattats som något självklart. Riksdagens många och långa debatter om hbt-frågor visar inte på någon lätthet eller självklarhet i frågor om kön och sexualitet. De visar också hur centralt kön är, vilket möjligen strider mot uppfattningen om det jämställda Finland där män och kvinnor har jobbat sida vid sida. (Se t.ex. Lempiäinen, 2002 som beskriver tankesättet som "jämställdhetens agrara rötter").

Det finns också en tradition av jämställdhetspolitik där vissa frågor har varit centrala. Dessa är t.ex. löneskillnader mellan män och kvinnor, könssegregering och diskriminering på arbetsmarknaden, dagvård samt hur stor andel av politiska beslutsfattare som är kvinnor. Det här har väckt en hel del kritik mot jämställdhetspolitikens normativitet. Jämställdhetspolitikens subjekt är oftast en vit, medelklass, förvärvsarbetande och heterosexuell cis-kvinna. Kritiken innebär inte att jämställdhetspolitikens traditionella frågor skulle vara oviktiga eller avklarade utan att de enbart fångar en del av frågorna och lämnar många människor utanför denna politik. I läroplanen och guiden *Jämställdhet är en kunskapsfråga* handlar jämställdhet främst om individuell frihet, rätten att vara den man är och bli sedd och bekräftad som sådan. Det är för tidigt att veta hur planen kommer att tas i bruk i skolorna. Den kan vara möjliggörande och grundligt utvidga uppfattningarna om kön. I förhållande till jämställdhet som ett bredare begrepp saknar dock guiden och läroplanen ett intersektionellt perspektiv, d.v.s. ett perspektiv som beaktar hur olika kategorier såsom kön, ras, etnicitet och klass samverkar.

## 5. Intersektionalitet och normkritik

Guideböcker för skolorna om kön och sexualitet å ena sidan och det mångkulturella å andra sidan skiljer sig i förhållande till normer och normativitet. Det (splitter)nya materialet om kön och jämställdhet fokuserar på normativitet i förhållande till kön. I dessa ses kön som ett spektrum i stället för en dikotomi och köns mångfald förstås som något som berör alla, inte enbart icke-binära eller transpersoner. Uppfattningar om kön uppfattas likaså begränsande för alla elever. Guiden innehåller också förslag på hur köns mångfald och kritiska perspektiv på kön kan ingå i skolans vardag och i undervisningen i olika ämnen.

Mobbning bland elever är ofta könad och sexistisk, rasifierad och rasistisk, vilket lärarna enligt eleverna ogärna bemöter (Kankkunen m.fl., 2010, s. 44–45; Lehtonen, 2003, s. 166 om kön och sexualitet; Alanko 2013). Elever med andra tillhörigheter än tydligt finländska placeras också ofta i situationer där de ska representera sin kultur – en position som en (sekulär kristen) finländsk elev, den som förkroppsligar normen, sällan utsätts för (Anta Int' – Bryt Normerna, 2013; Honkasalo, 2011). Stereotypa bilder av "flickor", "pojkar", "muslimer" eller "invandrare" kan också hindra lärare från att se det som sker i stunden. Bråk anses höra till pojkarnas vänskap och därmed blandar läraren kanske inte sig i mobbning mellan pojkar (Lehtonen, 2003). "Muslimer" representeras ofta som homofobiska vilket kan påverka bemötandet av muslimska elever som utmanar köns- och sexualitetskategorier och antingen osynliggöra dem eller göra dessa elever till offer av sin föreställda kultur (Jungar & Peltonen, 2015; Honkasalo, 2011). Den rasism som svarta pojkar möter är annorlunda än den som asiatiska flickor möter (d.v.s. personer som uppfattas och blir tolkade som "svarta pojkar" eller "asiatiska flickor"). Ingen av oss hör enbart till en kategori. Vi är alla könade på ett sätt eller annat, har någon klassposition, är rasifierade och förhåller oss på något sätt till handikapp. Detta kallas för ett intersektionellt perspektiv (se t.ex. de los Reyes & Mulinari, 2005). De olika positionerna kan vara motstridiga eller bekräfta varandra, de kan göra oss oförståeliga, normenliga och möjligen oftast både och.

I förhållande till det mångkulturella, ras/etnicitet och kultur, återstår alltså normkritiskt arbete att göra i skolorna. Den nya läroplanen nämner rasism två gånger (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 26, 322), båda i samband med mobbning, trakasserier och diskriminering. Skillnader, normer och frågor om rättvisa i förhållande till etnicitet, rasifiering och migration handlar i texten om kultur, kulturell identitet och mångkulturalitet. Individer ska ha möjlighet till en positiv självbild och en positiv mångkulturalitet. Planen ser den finländska kulturen som mångskiftande och rörlig (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 14).

På en allmän nivå bereder planen därmed plats för olikhet inom det finländska samhället. Det material som finns tillgängligt om det mångkulturella behandlar oftast, eller i varje fall snabbt efter ett par introducerande rader, mångkulturalitet som en del av skolan och som en rikedom. Det mångkulturella framstår som en fråga om invandring och elever med invandrarbakgrund. Det finns lite eller till och med ingen problematisering av vithet eller finländskhet i skolorna. Det finns ny forskning som fokuserar på eurocentrismen i undervisningsmaterial (Mikander, 2016) och

skillnader samt annanhet i läroplanen och skolans vardag (Riitaoja, 2013) som kan stöda den här typen av arbete i förhållande till ras/ethnicitet och finländskhet.

## 6. Om ord och om att lyssna

Den som har insyn i diskussioner om köns mångfald och sexuella identiteter vet att ord har en stor betydelse. Respektfulla benämningar som också känns rätt för dem som benämns är en del av den dagliga kampen. Det handlar om att använda rätta pronomen, hen, hon eller han, och att använda de namn som personen i fråga själv använder. Det handlar om att benämna grupper och människor på ett respektfullt sätt, såsom att tala om transpersoner i stället för den föräldrade och medicinska "transsexuella" där trans\* missledande blir en fråga om sexualitet. I förhållande till kön och sexualitet är många termer nära förknippade med en patologiserande medicinsk diskurs och därför har det varit och är viktigt att iaktta hur språk används. Om ord som relaterar till kön och sexualitet bär på sin medicinska och patologiserande historia, bär orden i relation till ras/ethnicitet på en kolonial historia, på eurocentriska eller marginaliserande synsätt. Därför är det viktigt att granska vem man kallar "invandrare" och hur benämningen används. Också debatten om den nya läroplanen och guiden *Jämställdhet är en kunskapsfråga* handlade om ord. Vad innebär det att ändra på språkbruk? Vilken kraft har språket? Dessa synsätt omfattar tanken att ord är handlingar, att ord inte bara beskriver utan också formar verkligheten. I slutet av artikeln finns länkar till ordlistor i förhållande till kön, sexualitet, ras, ethnicitet och migration.

I värdegrunden för läroplanen betonas vikten av att känna sig hörd, att kunna bidra i gemenskapen och känna sig delaktig (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 13). Detta är en viktig utgångspunkt. Hur görs det i praktiken? Hur lyssnar lärare på elever så att de känner sig hörda? Det innebär att lyssna på individer, men också att lyssna på strukturer och lyssna på maktförhållanden. Att lyssna på hur könade och rasifierade praktiker formar vardagen, att lyssna och känna till hur strukturer i förhållande till rasism och i förhållande till kön formas i elevernas liv. Till exempel för äldre transbarn och -ungdomar kan frågan om det medicinska bli central. Det handlar om diagnosticering, en vårdprocess som av transpersoner beskrivs som våldsam och en lag som bryter mot mänskliga rättigheter. För rasifierade elever handlar det om rasism som struktur – om framtiden, om ens plats i samhället minst lika mycket som en vardag utan mobbning och diskriminering. Det handlar om att könade normer i hög grad definierar hurudan en "vanlig elev" i skolan är och vilka följder det här har för olika elever.

Den nya läroplanen förutsätter en ny typ av kunskap av lärarna. En del elever kan vara duktiga och kunniga i frågor om normer i förhållande till rasifiering, kön och sexualitet (Taavetti, 2015). Det här kan leda till situationer där läraren känner sig kluven. Hur tar hen vara på elevernas kunskap utan att sätta dem i en situation där de blir representanter för en grupp eller en skillnad? Ny kunskap förutsätter nyfikenhet på det som normaliseras och lätt blir osynligt, samt en beredskap för och färdigheter i att synliggöra och utmana det som uppfattas som normalt. Det betyder att inte låta

”missljud” om kultur, religion eller kön störa bemötandet av elever alltför mycket. Som stöd finns mycket högklassig forskning om dessa teman samt material skapat för att användas just i skolorna.

## Referenser

- Ahmed, S. (2000) *Strange Encounters. Embodied Others in Post-coloniality*. London: Routledge.
- Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotion*. New York: Routledge.
- Ahmed, S. (2011). *Vithetens hegemoni*. Hägersten: Tankekraft förlag.
- Alanko, K. (2013). Hur mår hbtqi-ungdomar i Finland? Helsingfors: Ungdomsforskningsnätverket/ Ungdomsforsknings­sällskapet Nätpublikation 68 & Seta, Seta-publikationer 21. Hämtad 2017-02-21, från [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hbtiq\\_unga.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hbtiq_unga.pdf)
- Ambjörnsson, F. (2007) *Vad är queer?* Stockholm: Natur & Kultur.
- Anta int’ – Bryt normen! Ett normkritiskt material om likabehandling, att motverka diskriminering och friheten att få vara sig själv. Helsinki: Seta-julkaisuja. Tillgänglig <http://normer.fi/wp-content/uploads/2012/12/AntaInt-WEB.pdf>
- Atabong, A. (2016) *Is there such a thing...? A study of anti-racism education in Finland*. University of Helsinki. Tillgänglig <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/167781/Istheres.pdf?sequence=1>
- Berlant, L. & Warner, M. (1988). Sex in Public. *Critical Inquiry*, 24(2), 547–566.
- Butler, J. (2006). *Genus ogjort*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Charpentier, S. (2001). *Sukupuoliusko. Valta, sukupuoli ja pyhä avioliitto lesbo- ja homoliittokeskustelussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- De los Reyes, P. & Mulinari, D. (2005) *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o) jämlikhetens landskap*. Malmö: Liber.
- Eidevald, C. (2009). Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek. Jönköping: ARK Tryckaren AB.
- El-Tayeb, F. (2011). *European Others: Queering Ethnicity in Postnational Europe*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Fanon, F. (1997). *Svart hud, vita masker*. Göteborg: Daidalos.
- Fortier, A.-M. (2008). *Multicultural Horizons. Diversity and the limits of the civil nation*. Oxon: Routledge.
- Foucault, M. (2002). *Sexualitetens historia*. Bd 1. *Viljan att veta*. (Övers. Britta Gröndahl) Göteborg: Daidalos.



Hall, S. (2000) Conclusion: the Multi-cultural Question. I Hesse, B. (red.) *Un/Settled Multiculturalisms: Diasporas, Entanglements, 'Transruptions'*. London: Zed Books, 209–241.

Harinen, P. & Halme J., (2012). Hyvä paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen Unicef & Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56. Hämtad 2017-02-21, från [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf)

Hietala, M. (1996). From Race Hygiene to Sterilization: The Eugenics Movement in Finland. I G. Broberg & N. Roll-Hansen (red.) *Eugenics and the Welfare State. Sterilization Policy in Denmark, Sweden, Norway and Finland* (s. 195–258). East Lansing: Michigan State University Press.

Holli, A-M. (2003) Discourse and Politics for Gender Equality in Late Twentieth Century Finland. *Acta Politica* 23. Department of Political Science, University of Helsinki.

Honkasalo, V. (2011). Tyttöjen kesken. Monikulttuurisuus ja sukupuolten tasa-arvo nuorisotyössä. Helsingfors: Helsingin yliopisto ja nuorisotutkimusverkosto.

Hubara, K. (2016, 22 oktober). Ruskeat tytöt [blogginlägg]. Hämtad från <http://www.lily.fi/blogit/ruskeat-tytot?tag=288>

Isotalo, A. (2016) Rasismi kaupunkitilassa. Tilallinen valkoisuusnormi ja somalialaistaustaisten naisten vastarinta. *Sukupuolentutkimus* 4/2016.

Julkunen, R. (2010) Sukupuolen järjestykset ja tasa-arvon paradoksit. Tampere: Vastapaino.

Jungar, K & Peltonen, S. (2015) 'Saving Muslim queer women from Muslim heteropatriarchy'. *Savior narratives in LGBTI youth work. Norma. International Journal for Masculinity Studies*, 10:2, 136-149. <http://dx.doi.org/10.1080/18902138.2015.1050862>

Kankkunen, P., Harinen, P., Nivala, E. & Tapio, M. (2010). Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa. Helsinki: Sisäasiainministeriö. Hämtad 2017-02-21, från [https://yhdenvertaisuus-fi-bin.directo.fi/@Bin/393e48810051d6c9915718008b4b75dc/1487426926/application/pdf/170473/Kuka%20ei%20kuulu%20joukkoon%20JULKAISU%20SM36\\_2010.pdf](https://yhdenvertaisuus-fi-bin.directo.fi/@Bin/393e48810051d6c9915718008b4b75dc/1487426926/application/pdf/170473/Kuka%20ei%20kuulu%20joukkoon%20JULKAISU%20SM36_2010.pdf)

Keskinen, S. (2012). Troublesome Differences—Dealing with Gendered Violence, Ethnicity, and 'Race' in the Finnish Welfare State. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 12(2),153–172. <http://dx.doi.org/10.1080/14043858.2011.622075>

Lehtonen, J. (2003) Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Nuorisotutkimusseura & Nuorisotutkimusverkosto, Helsinki University Press. Hämtad 2017-03-02, från <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosio/vk/lehtonen/seksuaal.pdf>



- Lösningar för Finland. Strategiskt program för Juha Sipiläs regering 29.5.2015. (2015) Helsingfors: Regeringens publikationsserie 11/2015.
- Kuosmanen, P. (1997) Johdanto: Sateenkaariperheet, julkiset tilat ja queer-politiikka Suomessa. *SQS*, 2(1), I-XXI.
- Lempiäinen, K. (2002) Kansallisuuden tekeminen ja toisto. I Gordon, T., Komulainen K. & Lempiäinen, K. (red.) *Suomineitonen, hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 19–36.
- Lewis, G. (2005) Welcome to the Margins: Diversity, Tolerance and Policies of Exclusion. *Ethnic and Racial Studies* 28(3), 536–558.
- Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. (2013). *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus.
- McIntosh, P. (1990) White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack. Hämtad 2017-02-21, från <https://www.deanza.edu/faculty/lewisjulie/White%20Priviledge%20Unpacking%20the%20Invisible%20Knapsack.pdf>
- Mikander, P. (2016) Westerners and others in Finnish school textbooks. University of Helsinki. Hämtad 2017-03-02, från <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/167465>
- Mkwesha, F. (2017) (The Unexplored Sides of) Everyday Racism. Hämtad 2017-02-03, från <https://raster.fi/2017/02/27/the-unexplored-sides-of-everyday-racism/>
- Molina, I. (2005). Rasifiering. Ett teoretiskt perspektiv i analysen av diskriminering i Sverige. I P. de los Reyes och M. Kamali (red.) *Bortom vi och dom. Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Statens officiella utredningar SOU 2005: 41. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/contentassets/10ca6c4d2daf4916a6fcf7e91bdee5b8/bortom-vi-och-dom-teoretiska-reflektioner-om-makt-integration-och-strukturell-diskriminering-del-1>
- Molina, I. (2007). Intersektionella rumsligheter. *Tidskrift för genusvetenskap*, 3, 6–20. <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/tgv/article/view/2384/2135>
- Molina, I. (2010). Om föreställd vithet, systerligt medlidande och nya husbyggen. *Tidskrift för genusvetenskap* 1-2, 79–82. Hämtad 2017-02-21, från <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/tgv/article/viewFile/781/720>
- Moring, A. (2013). Oudot perheet. *Normeja ja ihanteita 2000-luvun Suomessa*. Helsingin yliopisto. Hämtad 2017-02-21, från <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39269/oudotper.pdf?sequence=1>
- Oyèwùmí, O. (1997). *The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Owusu, J. (2016) Black Excellence. I Lindfors, S. (red.) *TOISEUS 101 – Näkökulmia toiseuteen*. Helsinki: UrbanApa. Tillgänglig <http://urbanapa.fi/wp-content/uploads/2012/10/TOISEUS-101-näkökulmia-toiseuteen.pdf>

Palmberg, M. (2009) The Nordic Colonial Mind. I Keskinen, S. Tuori, S. Irni, S & Mulinari, D. (red.) *Complying with Colonialism. Gender, Race and Ethnicity in a Nordic Region*. Farnham: Ashgate, 35-50.

Riitaoja, A.-L. (2013). Toiseuksien rakentuminen kolussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Helsingfors: Helsingin yliopisto. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39471/riitaoja\\_vaitoskirja.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39471/riitaoja_vaitoskirja.pdf?sequence=1)

Rinne, E. (2011). Spatiaalinen maailmankuva ja kansallinen identiteetti suomalaisissa maantiedon, historian, yhteiskuntaopin ja kotitalouden oppikirjoissa. Aluetieteen Pro gradu -tutkielma, Tammerfors: Tampereen yliopisto. Tillgänglig <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/82821/gradu05299.pdf?sequence=1>

Rosenberg, T. (2002). *Queerfeministisk agenda*. Stockholm: Atlas.

Sorainen, A. (2013) Kieroonkasvamisen mahdollisuudet. *Nuorisotutkimus* 31:1, s. 23-42.

Souto, A.-M. (2011). Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Sundell, S. (2012) Ett jämställt dagis. En projektrapport. Helsingfors: Folkhälsan.

Rastas, A. (2007). Rasismi lasten ja nuorten arjessa. *Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Tillgänglig <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67726/978-951-44-6964-0.pdf?sequence=1>

Tamale, S. (2013). Confronting the Politics of Nonconforming Sexualities in Africa. *African Studies Review*, 56 (2), 31–45

Taavetti, R. (2015). "Olis siistiä, jos ei tarttis määritellä..." Kuriton ja tavallinen sateenkaarinuoruus. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Seta. Hämtad 2017-02-21, från [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyvinvoiva\\_sateenkaarinuori.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyvinvoiva_sateenkaarinuori.pdf)

Tiilikainen, M. (2007). Etniset vähemmistöt Suomessa. *Duodecim* 123: 437–9. Hämtad 2017-02-21, från <http://www.ebm-guidelines.com/xmedia/duo/duo96298.pdf>

Tuori, S. (2009). *The Politics of Multicultural Encounters. Feminist Postcolonial Perspectives*. Åbo: Åbo Akademi University Press. Tillgänglig <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/47293/TuoriSalla.pdf?sequence=2>

Tuori, S. (2007) *Cooking Nation: Gender Equality and Multiculturalism as nation-building discourses*. *European Journal of Women's Studies* 14(1), 21–35.

Urponen, M. (2010). Ylirajaisia suhteita. Helsingin olympialaiset, Armi Kuusela ja ylikansallinen historia. Väitöskirja, Helsinki: Helsingin yliopisto. Tillgänglig [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19444/urponen\\_thesis.pdf?sequence=3](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19444/urponen_thesis.pdf?sequence=3)

Utbildningsstyrelsen (2010) Monikulttuurinen kouluuyhteisö. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig [http://www.oph.fi/download/126666\\_Monikulttuurinen\\_kouluuyhteiso.pdf](http://www.oph.fi/download/126666_Monikulttuurinen_kouluuyhteiso.pdf)

Utbildningsstyrelsen (2014) Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig [http://www.oph.fi/lp2016/grunderna\\_for\\_laroplanen](http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen)

Utbildningsstyrelsen (2015) Jämställdhet är en kunskapsfråga. Guide för främjande av jämställdhet i den grundläggande utbildningen. Guider och handböcker 2015:4. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig [http://www.oph.fi/download/173401\\_jamstalldhetsarbete\\_ar\\_en\\_kunskapsfraga.pdf](http://www.oph.fi/download/173401_jamstalldhetsarbete_ar_en_kunskapsfraga.pdf)

Wahlbeck, Östen (2003) Mångkulturalism i Finland: en kritisk litteraturöversikt. Åbo Akademi, Meddelanden från Ekonomisk-statsvetenskapliga fakulteten, Ser. 532.

Waris, O. (2016, 23.10) Opetushallitus: Pojat eivät ole poikia ja tytöt tyttöjä - ensi vuonna kouluissa saa puhutella vain nimillä. Iltalehti (kursiverat). Hämtad 2017-02-21, från [http://www.iltalehti.fi/uutiset/2016101822479376\\_uu.shtml](http://www.iltalehti.fi/uutiset/2016101822479376_uu.shtml)

Wrede, S. & Nordberg, C. (2010). Vieraita työssä. Työelämän etnistyvä eriarvoisuus. Helsinki: Gaudeamus.

Ylöstalo, H. (2012) Tasa-arvotyön tasa-arvot. Tampereen yliopisto.

## Material för skolor

### Jämställdhet

<http://www.jamstalldhetilarande.fi/amneslarare/1-pa-lika-villkor/tema-pa-lika-villkor>.

### Normkritik med övningar

Mitä väliä sukupuolella? riktad till 9-klassister [http://wowfinland.fi/wp-content/uploads/2016/12/ISOT\\_oppimateriaali.pdf](http://wowfinland.fi/wp-content/uploads/2016/12/ISOT_oppimateriaali.pdf),

Ett finländskt material Anta int' - Bryt normer! <http://normer.fi/wp-content/uploads/2012/12/AntaInt-WEB.pdf>

Ett rikssvenskt material Bryt!

<http://rfslungdom.se/webbshop/bryt>

## Ordlistor

Ordlistorna är nyttiga ifall man är osäker på korrekta termer eller betydelse av ett visst ord.

En finlandssvensk ordlista om hbtq-relaterade ord

<http://www.regnbagsankan.fi/utbildning-skolbesok/fakta-om-hbtiq/> men den har delvis märkliga och något föråldrade definitioner på t.ex. trans och feminism.

Svensktmaterial finns på <http://www.rfsl.se/hbtq-fakta/hbtq/begreppsordlista/>

Finskspråkigt material finns på <http://seta.fi/sateenkaarisanasto/>.

Anti-rasistiska akademien i Sverige har en ordlista med omfattande och komplexa definitioner av olika ord och deras användning i förhållande till ras/ethnicitet och migration, se <http://www.antirasistiskaakademien.se/viktiga-berepp/>

Motsvarande lista på finska finns inte. Suomen pakolaisapu förklarar vissa termer som relaterar till migration på sina sidor <http://pakolaisapu.fi/pakolaisuus/sanasto/>

# Medborgarorganisationer som (globala) människorättsfostrare

Heidi Henriksson, Åbo Akademi

Heidi Henriksson (PM) diskuterar medborgarorganisationers skolsamarbete genom ett urval av undervisningsmaterial från Amnesty International, Röda Korset, Jordens vänner och Missionssällskapet. Syftet är att analysera medborgarorganisationernas olika infallsvinklar på människorättsanknutna frågor med fokus på undervisningsmaterial för den grundläggande utbildningen årskurs 7–9. Henriksson arbetar för tillfället med sin doktorsavhandling i sociologi med arbetstiteln “The construction of global education in the context of NGO-school cooperation”. I avhandlingen studerar Henriksson växelverkan mellan grundskolan och medborgarorganisationer inom ramen för paraplybegreppet “global fostran” som i tillägg till människorättsfostran även inkluderar bland annat interkulturell fostran, utvecklingsfostran och fostran för hållbar utveckling.

Fältet av medborgarorganisationer som engagerar sig i skolvärlden är heterogent och inrymmer såväl utpräglade människorättsorganisationer som humanitära organisationer, miljöorganisationer som religiösa organisationer. Således väljer Henriksson att analysera hur olika typer av organisationer gestaltar den globaliserade världens utmaningar, kopplingar mellan det lokala och det globala samt hur dessa relaterar till mänskliga rättigheter. Aspekter som speciellt lyfts upp är utveckling och globala orättvisor, kön och sexualitet samt eleven som aktör i en globaliserad värld. Den teoretiska referensramen bygger på postkolonial och feministisk teori samt kritisk pedagogik.

Undervisningsmaterialen uppvisar sinsemellan både likheter och olikheter. En del av materialen problematiserar strukturella orsaker till orättvisor, medan dessa aspekter i andra material tonas ner. Till en del är undervisningsmaterialen inriktade på att ge eleverna information om rättigheter och utmaningar, men i betydande grad breder de även utrymme för elevernas egna reflektioner. Trots att medborgarorganisationerna delvis har olika grundprinciper eller värdegrunder, betonar de alla på ett sätt eller annat elevernas aktörskap och deras möjligheter att påverka och åstadkomma förändring.



# Medborgarorganisationer som (globala) människorättsfostrare

Heidi Henriksson, Åbo Akademi

Vare sig vi väljer att tala om internationalisering, transnationalisering eller globalisering, är de flesta överens om att vi lever i en tid av intensifierat ömsesidigt beroende mellan olika regioner samt ett komprimerat förhållande mellan tid och plats (Held, McGrew, Goldblatt & Perraton, 1999). Globaliseringens ekonomiska, politiska och kulturella dimensioner tar sig varierande uttryck i olika lokala kontexter. Denna "glokalisering" (Robertson, 1995) för delvis med sig pluralism, rörlighet och kreativitet, men den innebär även orättvisor och förtryck på olika plan. Således är det inte frågan om någon symmetrisk process som medför lika möjligheter för alla. Tendensen är snarare att existerande ojämlika maktförhållanden förstärks, vilket betyder att vissa samhällen eller vissa sätt att leva bejakas på bekostnad av andra (Bauman, 1998). Inom den nuvarande världsordningen besitter alla inte samma friheter och har inte tillgång till den "utveckling" som globaliseringen ofta anses frambringa.

Parallellt förekommer dock olika former av motstånd- och proteströrelser mot globaliseringens orättvisor (se t.ex. Wennerhag, 2008). Medborgarorganisationer betraktas som en potentiell motvikt mot globala maktstrukturer i och med att organisationerna erbjuder lärare och elever (och övriga medborgare) kanaler för deltagande och pedagogiska verktyg för att behandla samhällseliga frågor med global spännvidd. Lokala och internationella medborgarorganisationer har i samarbete med FN varit betydande pådrivare av människorättsfostran (Bajaj, 2011, s. 484; Flowers, 2015, s. 9). Medan FN:s initiativ främst kan betraktas som uppifrån-styrning i form av strategier, målsättningar och riktlinjer, kan medborgarorganisationernas aktivitet i jämförelse ses som inflytande nerifrån-upp. Det är dock inte frågan om någon skarp tudelning, för även stora internationella medborgarorganisationer kan tänkas utgöra en form av toppstyre i jämförelse med små gräsrotsorganisationer (se Nash, 2015, s. 19–20). Trots att FN ända sedan år 1948 har fungerat som den huvudsakliga instansen för människorättsfrågor, så är det i hög grad tack vare medborgarorganisationernas engagemang och påtryckningar som FN och senare även t.ex. OECD tagit sig en aktivare roll uttryckligen gällande människorättsfostran (Flowers, 2015; Biccum, 2014).

I Finland engagerar sig medborgarorganisationer i människorättsrelaterade utbildningsfrågor bland annat genom läroplans- och läroboksarbete, lärarutbildning och -fortbildning, skolbesök och kampanjer. Medborgarorganisationerna producerar även mångsidigt människorättsanknutet undervisningsmaterial för olika målgrup-

Copyright 2017 Författaren.

Henriksson, H. (2017). Medborgarorganisationer som (globala) människorättsfostrare. I C. Hilli & C. Kronqvist (Red.) *Ungas rätt till samtal. En antologi om människorättsfostran*. Åbo: Åbo Akademi.

per. Fokus ligger här på medborgarorganisationernas undervisningsmaterial för högstadienivån. Empirin består av ett urval av material från fyra olika medborgarorganisationer: Amnesty International, Röda Korset, Missionssällskapet och Jordens vänner. Det analyserade materialet beskrivs utförligare längre fram i texten.

Med valet av organisationer vill jag visa på den bredd som finns inom fältet av medborgarorganisationer som är verksamma inom skolsamarbete. Att jag här väljer att bunta ihop detta urval av organisationer under rubriken människorättsfostran kan naturligtvis ifrågasättas. En del av förklaringen ligger i att den här artikeln är skriven under mitt pågående avhandlingsarbete i sociologi som bär arbetstiteln "The construction of global education in the context of NGO-school cooperation" (för mer om global fostran, se [Maailmankoulu](#) och [Gloabalikasvatusverkosto](#)) varav jag väljer att betrakta människorättsfostran ur ett bredare perspektiv. Av ett trettiotal medborgarorganisationer som uppger att människorättsfostran är en del av deras verksamhet, är det endast ett fåtal som uttryckligen profilerar sig som människorättsorganisationer (Matilainen, 2011, s. 44). Förutom Amnesty kan exempelvis Förbundet för mänskliga rättigheter och Seta nämnas som utpräglade människorättsorganisationer. Men betydligt fler organisationer tangerar människorättsfostran på ett eller annat sätt.

I denna artikel har jag medvetet inkluderat även sådana medborgarorganisationer vars primära fokus inte ligger på mänskliga rättigheter, men som ändå har mänskliga rättigheter som ett slags stomme för sin verksamhet. Humanitära organisationer och hjälpporganisationer (som Röda Korset), organisationer med religiös bas (som Missionssällskapet) och miljöorganisationer (som Jordens Vänner) inkorporerar människorättsfrågor i sina undervisningsmaterial antingen explicit – genom att tala om mänskliga rättigheter – eller implicit – genom att behandla människorättsanknutna frågor med andra termer. Således är ett av syftena med denna text att diskutera hur närliggande begrepp såsom medborgarfostran, utvecklingsfostran, global fostran och fostran för hållbar utveckling överlappar och samverkar med varandra på ett sätt som gör fenomenet människorättsfostran otroligt mångdimensionellt (se även Bajaj, 2011).

En del av medborgarorganisationernas undervisningsmaterial är inriktade på vardagen i skolan medan andra fokuserar på mänskliga rättigheter i "utvecklingsländer"<sup>1</sup> eller kombinerar bägge perspektiv. Eftersom mänskliga rättigheter anses vara universellt giltiga, omfattar människorättsfostran per definition en global dimension. I och med alla de globala orättvisor vi ständigt omges av såväl direkt som via media, hävdar jag att en global inramning av mänskliga rättigheter blir allt mer relevant inom människorättsfostran. Följaktligen ges människorättsfostran här en bred betydelse som omfattar såväl olika delområden av mänskliga rättigheter som en utsträckt geografisk dimension.

---

<sup>1</sup> Att tala om "utvecklingsländer" har utsatts för kritik och nyare begrepp såsom "den globala södern" eller "majoritetsvärlden" (mer om dessa termer: <http://gssc.uni-koeln.de/node/451>). Diskussionen om alternativa begrepp är nödvändig och intressant, men jag väljer ändå här att använda "utvecklingsländer" inom citationstecken, eftersom begreppet fortsättningsvis används av de flesta medborgarorganisationer. Följaktligen ser jag ett behov av att ringa in och diskutera begreppet "utveckling".

Trots att medborgarorganisationer ofta beskrivs som kritiska aktörer i stånd att ifrågasätta orättvisor och kritisera maktstrukturer, betonar internationell forskning att medborgarorganisationerna utgör ett stort och heterogent fält där många olika syner på människorättsfostran förekommer (t.ex. Bajaj, 2011). Med teoretisk avstamp i postkolonial och dekolonial teori samt kritisk pedagogik analyseras i denna artikel hur de ovannämnda medborgarorganisationerna gestaltar globala fenomen och människorättsfrågor i sina material.

Inledningsvis presenteras det teoretiska ramverket invävt med tidigare forskning, påföljd av en presentation av det empiriska materialet och de centrala frågeställningarna. Därefter följer en analys av organisationernas undervisningsmaterial, där jag belyser två tematiska områden: det första berör fattigdom, utveckling och globala orättvisor, det andra handlar om kön, sexuella rättigheter, och sexualfostran. Därefter diskuterar jag den mångfald av perspektiv, röster och aktörskap som undervisningsmaterialen ger uttryck för. Artikeln avrundas med en sammanfattande diskussion.

## 1. Teoretisk diskussion

I detta avsnitt diskuteras de teoretiska utgångspunkterna för analysen av undervisningsmaterialet. Inledningsvis tar jag upp hur människorättsfostran som begrepp och praktik är svår att definiera och ringa in, samt hur medborgarorganisationer bidrar till den sociala konstruktionen av människorättsfostran. Därpå följer en genomgång av tidigare forskning kring medborgarorganisationers skolsamarbete samt en framställning av olika sätt att kategorisera människorättsfostran. Den teoretiska diskussionen fördjupas i det sista underkapitlet, där relevansen av postkoloniala, feministiska och pedagogiska perspektiv för människorättsfostran understryks.

### 1.1. Den svårfångade människorättsfostran

Mänskliga rättigheter utgör i sig en svårfångad helhet på flera sätt; rättigheterna beskrivs som allmängiltiga, men denna allmängiltighet kan förstås både etiskt och juridiskt (se Katarina Frostells [artikel](#) i denna antologi), samt antingen tidlöst eller bundet till nuet. Å ena sidan artikuleras mänskliga rättigheter som en form av "evig sanning", å andra sidan är de politiska krav eller strävanden efter "ännu inte uppfyllda rättigheter" (Slotte, 2005, s. 29). Trots att rättsväsendet är skapat av människor, kan rättsliga dokument i viss mening inte anses stå över det mänskliga livet i dess komplexitet (Slotte, 2005, s. 68). Rent juridiskt fokuserar människorättsdiskussionen ofta på den icke okomplicerade relationen mellan individ och stat som rättssubjekt respektive innehavare av förpliktelser. Ur andra synvinklar kan mänskliga rättigheter betraktas som någonting som ankommer alla individer och även icke-statliga aktörer att bekräfta och försvara, trots att de inte juridiskt utgör rättssubjekt inom *human rights law* (Slotte, 2005, s. 72; Matilainen, 2011). Den senare förståelsen, att mänskliga rättigheter berör oss alla, vill jag påstå att fungerar som en motivering för behovet av människorättsfostran.

De perspektiv som aktualiseras av medborgarorganisationers undervisningsmaterial väcker ytterligare frågor. När olika organisationerna anknyter till mänskliga rättigheter ur sina positioner i civilsamhället gör de det på varierande sätt. De val och bortval som görs när människorättsfostran konkretiseras bottnar i såväl de inblandade aktörernas intressen och tolkningar av människorättsfostran som i frågor om makt och auktoritet (se t.ex. Nash, 2015). Vem ska fostras, av vem och i vilket syfte? Hur ser vi på den mänskliga situationen i Finland jämfört med situationen i andra länder? På vems ansvar ligger det att försvara och förverkliga mänskliga rättigheter?

Då statliga, överstatliga och mellanstatliga organisationer inkorporerar medborgarorganisationers perspektiv i sina strategier, ökar synligheten, resurserna och legitimiteten för medborgarorganisationerna inom fältet (Bajaj, 2011). Samtidigt finns alltid risken att kritiska människorättsrelaterade anspråk från medborgarsamhället "övertas" och omskrivs i svagare form för att passa in i rådande samhällsordning (t.ex. Flowers, 2015; Biccum, 2014). Vidare menar en del forskare, att medborgarorganisationernas nära samarbete med den offentliga sektorn kan resultera i att medborgarorganisationernas kritiska potential avtrubbas (se t.ex. Bryan, 2011). Detta hänger även ihop med att de flesta medborgarorganisationer är beroende av finansiering från offentligt håll. Därmed måste medborgarorganisationer tänka över huruvida kritik mot makthavare på det nationella eller internationella planet kan ha negativa konsekvenser för organisationens fortsatta finansieringsmöjligheter (McCloskey, 2011).

Dessutom är det viktigt att komma ihåg att människorättsfostran, trots dess globala spridning, oundvikligen "översätts" och "tolkas" för att passa in i olika nationella och lokala sammanhang (se t.ex. Czarniawska & Sevón, 2005). Således är också medborgarorganisationernas verksamhet alltid invävd i samhällets kulturella och institutionella ramar (se t.ex. Djelic & Sahlin-Andersson, 2006). Tanken om medborgarorganisationernas autonomi bör därför nyanseras. Medborgarorganisationer utgör endast en grupp av aktörer som är engagerade i människorättsfostran, vid sidan av t.ex. lärare, forskare och utbildningsplanerare samt internationella organisationer av olika typer. Hur medborgarorganisationerna formar sina anspråk och hur de lyckas påverka människorättsfostrans utveckling är därmed ett resultat av konstanta förhandlingar mellan olika aktörer och deras intressen.

Människorättsfostran kan således betraktas som en socialt konstruerad företeelse, som får mening genom alla de aktörer som är inblandade i att ge uttryck för vad de anser att människorättsfostran är eller borde vara (Nash, 2015; Spector & Kitsuse, 2001 [1987]). Organisationerna kan exempelvis eftersträva "expertstatus" genom sin erfarenhet och samhällsposition, eller också referera till instanser som betraktas som auktoriteter inom området, såsom FN (se t.ex. Alasuutari, Rautalin & Syväteri, 2016). Som forskare deltar jag naturligtvis även själv i konstruktionen av människorättsfostran. Inom ramen för denna artikel har jag valt att inkludera sådana medborgarorganisationer som inte (åtminstone i första hand) räknas till människorättsorganisationer, utan närmar sig frågor om rättvisa, jämlikhet eller utveckling ur andra

vinklar. På så sätt bidrar även jag med denna text till att omforma uppfattningar om människorättsfostrans omfattning och karaktär.

## 1.2 Kritisk eller foglig människorättsfostran?

Medborgarorganisationer som är verksamma inom (den brett definierade) människorättsfostran utgör ett heterogent fält av lokala, nationella och internationella organisationer. I ett flertal studier av medborgarorganisationer och organisationsaktiva (se t.ex. Marshall, 2005; Skinner & Baillie-Smith, 2015) framkommer, att det finns väsentliga skillnader mellan olika synsätt, värderingar och målsättningar kring skolsamarbetet.

Vanessa Andreotti (2006), vars forskningsområde är global medborgarfostran, gör en indelning i "foglig" och "kritisk" fostran, som jag tillämpar här för att diskutera olika syner på människorättsfostran. Enligt denna indelning står det fogliga perspektivet för en liberal, universell syn på världsordningen som innebär att vi på det norra halvklotet har ett moraliskt ansvar för de "hjälplösa underutvecklade fattiga" i syd att komma ikapp. Det utgår också från antagandet att samma sorts utveckling är eftersträvarnsvärd överallt i världen. Det kritiska perspektivet däremot ser osymmetriska maktförhållanden och orättvisa strukturer som orsaker till global ojämlikhet. Därför är det på politiska och etiska grunder som alla människor har ett ansvar gentemot varandra. Det kritiska perspektivet ifrågasätter "Västvärldens" sätt att lägga fram universella idéer om "det goda" och "det önskvärda" och förespråkar istället en öppenhet för olika idéer om vad utveckling och rättvisa kan betyda, beroende på kontext. Ifall det fogliga perspektivet blir det rådande, finns det en risk att vi reproducerar hierarkier och maktstrukturer, istället för att bryta ner dem. (Andreotti, 2006)

Rosemary Blanchard (2016) menar däremot att den viktigaste målsättningen är att få in människorätsfrågor i läroplaner och i skolans vardag överhuvudtaget. Enligt henne är de bristfälliga kunskaperna om mänskliga rättigheter bland elever och lärare det största problemet. Därför är själva processen att inkorporera människorättsfostran i formell undervisning av primär betydelse. Samtidigt betonar hon dock att formaliseringen av människorättsfostran är en process som innefattar en mängd faser och aktörer, vilket resulterar i att människorättsfostran kan användas för att tjäna olika syften. Blanchard (2016) menar därför, att människorättsfostran lätt kan förvandlas till propaganda eller förvrängas för olika ändamål, exempelvis genom att vädja till mänskliga rättigheter för att legitimera en militär invasion (se även Flowers, 2015). Därför är den fortlöpande debatten om människorättsfostrans olika, konkurrerande betydelser ändå nödvändig i alla tänkbara sammanhang (Blanchard, 2016).

Monisha Bajaj (2011) erbjuder ett alternativt sätt att kategorisera människorättsfostran, nämligen enligt de målsättningar som man ställer för verksamheten. Därmed föreslår hon en indelning i tre kategorier: (1) människorättsfostran för globalt medborgarskap, (2) människorättsfostran för fredlig samexistens och (3) människorättsfostran för transformativ handling. Den första, människorättsfostran för globalt



medborgarskap, betonar kunskap om universella värden och färdigheter som anses behövas i det internationella samfundet. Individuella rättigheter och påverkningssjälvigheter framhävs och länkas till en kosmopolitisk etik. Enligt min tolkning handlar denna kategori i pedagogisk mening främst om informationsöverföring. Den andra kategorin, människorättsfostran för samexistens fokuserar på interpersonliga och gruppspekter kring mänskliga rättigheter och framhåller exempelvis respekt för olikheter, ömsesidig förståelse och dialog. Fokus är då ofta t.ex. på en enskild klass eller skola. Den sista typen, människorättsfostran för transformativ handling, företräder ett kritiskt förhållningssätt mot gapet mellan verklighet och människorättsliga dokument. Kopplingar mellan historia och nutid lyfts fram för att medvetandegöra elever (särskilt i underprivilegierade eller sårbara positioner) om strukturer och maktförhållanden som påverkar deras verklighet. Kollektiv, ofta lokalt förankrad handling uppmuntras för att få förändring till stånd. Skiljelinjerna mellan dessa kategorier är inte knivskarpa utan de interagerar med varandra. Icke desto mindre fungerar dessa idealtyper som analytiska verktyg för att studera hur människorättsfostran kan gestaltas på olika sätt (Bajaj, 2011, s. 490; för en relaterad diskussion gällande att ha kunskaper om versus att leva i i mänskliga rättigheter, se Rita Nordström-Lytz [artikel](#) i denna antologi).

Dessutom menar forskare, att medborgarorganisationer är oense om huruvida de överhuvudtaget ska jobba för förutbestämda mål. En del betraktar skolsamarbetet snarare som ett frirum som ger eleverna självigheter till diskussion och reflektion (Skinner & Baillie-Smith, 2015; Marshall, 2005). Vidare anser vissa organisationer att deras pedagogiska insatser ska smälta in i "traditionell" lektionsundervisning, medan andra förespråkar en mer kritisk pedagogik som uppmuntrar elever att även ifrågasätta skolans strukturer (Marshall, 2005).

### 1.3 Postkoloniala, feministiska och pedagogiska perspektiv på människorättsfostran

Det kritiska perspektiv som flera medborgarorganisationer står för har nära beröringspunkter med post-kolonial, dekolonial och feministisk teori samt kritisk pedagogik. Det är därför motiverat att ytterligare fördjupa hur olika samhällskritiska perspektiv breddar synen på människorättsfostran. Flera forskare från bland annat postkoloniala och dekoloniala perspektiv (om skillnader och likheter mellan dessa, se t.ex. [följande bokkapitel](#) i Bhambra, 2014) betonar vikten av en ifrågasättande hållning gentemot existerande strukturer och av att uppmärksamma historien som nuvarande världsordning bygger på (Bhambra, 2016; Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). I dessa perspektiv betonas hur moderniteten inte är tänkbar utan dess mörkare sida som utgörs av kolonialismen (Mignolo, 2008). Koloniala strukturer, såväl ekonomiska som sociala, är fortfarande i kraft trots att kolonialtiden formellt är förbi (Riitaoja, 2011).

Även om Finlands historia och dess relation till koloniala strukturer är en komplex fråga, är det i enlighet med Suvi Keskinen, Salla Tuori, Sari Irni och Diana Mulinari (2009) viktigt att betrakta hur Finland på olika sätt är sammankopplat till



maktförhållanden och tankekonstruktioner som vidhåller nuvarande världsordning. Gällande människorättsfostran kan det exempelvis handla om att kritiskt granska utbildningspolitiska ideal om nation eller tillhörighet, eller framställningar av olika kulturer, platser eller sociala grupper (Riitaoja, 2011, s. 3; Vuorela, 2009, s. 21). Vidare antyder forskning kring läroböcker i Finland (Mikander 2016) att det finns en tendens att reproducera idéer om "Västvärldens" överlägsenhet jämfört med de underutvecklade eller hotande "andra".

Det koloniala arvet har nämligen explicita konsekvenser även för vår kunskapsyn och för kunskapsproduktionen globalt. Med kunskapsproduktion syftar jag på var, hur, av vem och för vem kunskap (av olika typer) skapas och de omständigheter som inverkar på bland annat kunskapens trovärdighet, tillgänglighet och användning. Ett exempel på detta är hur idéer och begrepp förknippade med moderniteten, såsom demokrati, frihet och utveckling, generellt beskrivs ha sitt ursprung i Västvärlden, varifrån de sedan exporterats till resten av världen (Bhambra, 2016). Beskrivningar av detta slag är inte bara snäva och eurocentriska, utan bidrar också till att rättfärdiga eller gömma undan motstridigheterna i Västvärldens ageranden (Mikander, 2016). Begrepp som myntats av modernitetens kända teoretiker som Kant, Hegel och Marx, gör ofta anspråk på universell giltighet, trots att de vuxit fram ur en kontext där icke-vita, icke-västerländska eller icke-manliga erfarenheter systematiskt exkluderats eller nedtonats (Grosfoguel, 2007, s. 63–68).

Feministisk teori har utmanat tanken om kön som binärt (endast man eller kvinna) och statiskt (oförändrat genom livet) och betonar istället könets dynamiska karaktär (Gordon, Holland & Lahelma, 2000, s. 3). Vidare är kön alltid sammankopplat med andra aspekter såsom ålder, religion, språk, klass, etnicitet och sexualitet. Med begreppet intersektionalitet vill man lyfta fram hur dessa aspekter samverkar och bidrar till att skapa olika former av makt(o)symmetrier i samhället (se t.ex. Ojala, Palmu & Saarinen; Lykke 2003). Det kan exempelvis handla om hur kvinnor med slöja ofta mer eller mindre omedvetet betraktas som "offer", eftersom vithet och (sekulär) kristendom betraktas som normen.

Dessa hierarkier kommer inte bara till uttryck i hur vi tänker eller talar. De är också materiellt förankrade i institutioner, såsom stater, rättsväsendet, eller skolan (Castro-Gómez, 2000, s. 151). Den strukturella aspekten av diskriminering eller rangordning har beskrivits som "institutionellt våld" eller "epistemisk rasism", i och med att man utesluter, fördömer eller nedtonar sådana sätt att tänka, vara och handla som betraktas som "främmande" eller "underordnade" (t.ex. Spivak, 1999; Mignolo, 2008). Det gäller att kritiskt granska vem som gör anspråk på "giltig" kunskap, i vilket syfte och på vems bekostnad.

Begreppsparet utveckling och underutveckling fungerar här som ett relevant exempel, eftersom det relaterar till de mänskliga rättigheternas globala vidd och även direkt anknyter till det empiriska materialet i denna artikel. Under avkolonialiseringen likställde kolonialmakter, och resten av "Västvärlden", idén om utveckling med integrationen av så kallade "utvecklingsländer" i världsmarknaden, vilket i sin tur antogs leda till framgång, välstånd och jämlikhet för dessa länder (Furtado, 1983).

Men för många "utvecklingsländer", där "utveckling" i praktiken främst handlade om att locka utländska investeringar, har de sociala strukturerna för lokalbefolkningen ofta inte förbättrats markant som konsekvens av en "globaliserad ekonomi". Därmed kan "underutveckling" inte enbart förstås som avsaknad av kapital, kunskaper eller tillgångar, utan bör ses först och främst som en logisk konsekvens av den internationella arbetsdelningen och dess bakomliggande teori (Kothari & Pillai, 1991, s. 25).

För att bearbeta det problematiska i benämningen "utvecklingsländer" har alternativa begrepp såsom "den globala södern" eller "majoritetsvärlden" introducerats. Det förstnämnda pekar på de (koloniala) relationer som bidrar till ojämlikhet mellan norr och syd på global skala, även om indelningen inte ska ses som bokstavig utan dynamisk och föränderlig (Hollington, Tappe, Salverda & Schwartz, 2015). Vidare anser en del att "den globala södern" som term har emancipatorisk potential, det vill säga att den betonar dessa länders aktörskap istället för att fokusera på beroende och underutveckling (Hollington et al., 2015). Med begreppet "majoritetsvärld" vill man lyfta fram hur största delen av världens population faktiskt bor i "perifera" länder i "syd" (Rigg, 2015). Ett flertal forskare har dock påpekat att dessa alternativa begrepp inte heller är problemfria. De används på olika sätt och för olika ändamål. Därför är en diskussion om begreppens betydelse nästan oundviklig om man vill vara tydlig.

Vidare kan postkolonial teori erbjuda verktyg för att diskutera och ifrågasätta begreppspar såsom civilisation-barbari eller modern-traditionell (se t.ex. Grosfoguel, 2007; Riitaoja, 2011). Sådana dikotoma kategoriseringar bidrar till dels svartvita skiljedragningar mellan "oss" och "dem" och dels till att företeelser inte förstås i sina specifika kontexter. Enligt postkoloniala teoretiker bör kunskap alltid betraktas som situerad, partiell och relationell och därmed motsätter de sig tanken om kunskap som objektiv, värdeneutral och individuellt betingad (Riitaoja, 2011). Följaktligen måste vi inse, att såväl teorier och verklighet upplevs väldigt olika beroende på våra positioner i – och våra perspektiv på – det globala samhället.

Det postkoloniala teoribygget är naturligtvis inte ensamt om denna kunskapsyn. Exempelvis har skolforskare i Norden vid upprepade tillfällen konstaterat att värdegrunden, såsom den formuleras i läroplaner, kan förstås på en mängd olika sätt. Att ge entydiga betydelser åt begrepp som "jämlighet" eller "frihet" bortom pluraliteten av exempelvis politiska och religiösa övertygelser är en omöjlighet (se t.ex. Häger, Kamperin & Toivio, 1999, s. 24; Sigurdson, 1992). Därav avgörs dessa typer av frågor i betydande utsträckning i skolans vardagliga möten, där begreppens betydelser konstrueras och omskapas genom ett spektrum av olika praktiker och strategier (för mer diskussion om värderingar och värdegrund, se även Rita Nordström-Lytz [artikel](#) in denna antologi).

I liknande banor har forskare ur feministiska perspektiv diskuterat hur kön inte bara är något vi *är* eller *har*, utan också något vi *gör* eller *förhåller oss till* på olika sätt (Gordon et al., 2000, s. 3). Således har frågor om aktörskap, handling och praktiker lyfts fram som centrala aspekter av konstruktionen av kön (se t.ex. Ojala, Palmu & Saarinen, 2009). Men samtidigt är det viktigt att komma ihåg att aktörskap inte kan

bortkopplas från de sociala strukturer som reglerar handling (Honkasalo, 2011, s. 31). Med andra ord har positioner och situationsbundenhet kommit att betonas allt mer i feministisk forskning kring aktörskap (Ojala et al., 2015, s. 15).

Gällande pedagogisk teori, har medborgarorganisationernas människorättsfostran inspirerats av bland annat Paulo Freire, som var en av den kritiska pedagogikens förgrundsgestalter (se t.ex. Flowers, 2015). En av Freires centrala tankar var att läraren och eleverna bör mötas i en relation av ständig dialog, där alla lär sig av varandra och tillsammans skapar och omskapar kunskap (Freire, 1969, s. 48–49). Freire var kritisk till både höger- och vänsterfundamentalism och tog tydligt avstånd till indoktrinering och färdigt utpekade framtidsvisioner. För Freire var utbildning en frigörande praktik.

Inom människorättsfostran betyder detta konkret att det inte räcker med att konstatera att alla människor per definition är fria, om man inte gör någonting för att förverkliga detta påstående, genom att förändra konkreta situationer (Freire, 1969, s. 30). Således placerar Freire (2005) handling och hopp i centrum av pedagogiken.

Den normkritiska pedagogiken, som växte fram på 2000-talet, har utvecklats med syftet att synliggöra men också utmana och förändra normer i pedagogiska sammanhang (Bromseth & Darj, 2010, s. 13). Normkritiken riktar sig mot hetero-normativitet, i bred bemärkelse, men även mot andra normer av diskriminerande, rasistisk eller på annat sätt problematisk karaktär (för en mer ingående diskussion om normkritik, se Salla Tuoris [artikel](#) i denna antologi). Ett flertal medborgarorganisationer har engagerat sig i den normkritiska pedagogikens utveckling och praktiska tillämpning, bland annat genom att skapa undervisningsmaterial för skolor (Bromseth & Darj, 2010).

## 2. Presentation av materialet och frågeställningarna

Tanken bakom valet av material är att erbjuda exempel på olika medborgarorganisationer som är aktivt engagerade i skolsamarbete inom den grundläggande utbildningen årskurs 7–9 och mer allmänt att väcka diskussion om medborgarorganisationers roll inom fostran och utbildning. Undervisningsmaterialet som utgör empirin för detta kapitel är följande:

- Amnesty International:

Arbetsboken *Mina gränser* (*Mun rajat*)

- Jordens vänner:

*Allas våra gruvor – från gruvor till mobiltelefoner: vad förenar ungdomar med den globala gruvdriftsindustrin?* (*Meidän kaikkien kaivokset – kaivoksista kännyköihin: mikä yhdistää nuoret globaaliin kaivosteollisuuteen?*)

- Röda Korset:

[Undervisningsmaterial för högstadienivå inom ramen för global undervisning](#)

- Missionssällskapet:

Från diskrimination till ett människovärdigt liv. Finska Missionssällskapet och utvecklingssamarbete: information och aktiverande övningar (Syrjäinmästä ihmisarvoiseen elämään. Suomen Lähetysseura ja kehitysyhteistyö. Tietoa ja toiminnallisia harjoituksia)

*Globalt ansvar: som rik och fattig i världen.* För etikkurser på högstadie- och gymnasienivå (*Globaali vastuu: rikkaana ja köyhänä maailmassa.* Yläkoulun ja lukion etiikan kurseille)

Valet av organisationer baserar sig på att de skiljer sig från varandra i flera avseenden, såsom inriktning, grundläggande principer, storlek, finansieringsstruktur och etablering i det finländska samhället. Således ger detta urval en inblick i den mångfald som medborgarorganisationernas skolsamarbete uppvisar. Inom ramen för denna artikel har jag valt att fokusera på vissa specifika arbetsböcker eller undervisningshelheter, som endast utgör en del av medborgarorganisationernas material. Den gemensamma nämnaren för undervisningsmaterialet är att det inkluderar en global dimension och att det behandlar utvecklingsfrågor och/eller kön och sexualitet.

Vidare är det värt att betona, att mina tolkningar inte gäller ifrågavarande organisationernas verksamhet i sin helhet, utan att analysen endast omfattar detta urval. Genom textanalys är det naturligtvis inte heller möjligt att undersöka hur medborgarorganisationernas material används i praktiken eller vilka effekter materialet har på elevernas (eller lärares) attityder, kunskaper eller värderingar. Det jag erbjuder är en diskussion om olika aspekter av människorättsfostran i medborgarorganisationerna material genom att analysera materialet i relation till den ovan presenterade teorin.

Frågeställningarna jag ämnar diskutera handlar dels om innehållsmässiga och dels om mer pedagogiska aspekter. Gällande de innehållsmässiga aspekterna ligger intresset på följande frågor:

På vilka sätt anknyter materialen till mänskliga rättigheter? Hur gestaltas kopplingar mellan vardagsnära frågor och "avlägsna" fenomen i "utvecklingsländer"? Hur presenteras globala orättvisor och orsaker till dessa?

Dessa frågor diskuteras i två tematiska underkapitel: det första fokuserar på fattigdom och utveckling och det andra på sexuella rättigheter. Angående de pedagogiska aspekterna fokuserar jag på följande:

Vilken typ av pedagogik förespråkar medborgarorganisationerna? Vilken roll ges eleverna i läroprocessen? Ur vilka perspektiv granskas världen? Vems röster synliggörs?

Dessa frågor diskuteras jag under rubriken "Perspektiv, röster och aktörskap" genom att lyfta fram exempel från empirin.

### 3. Diskussion kring undervisningsmaterialen

I det som följer analyserar jag medborgarorganisationernas undervisningsmaterial med avstamp i den ovan presenterade teoretiska diskussionen. Först fokuserar jag på frågor om utveckling och globala orättvisor, varefter jag analyserar jag kön och sexuella rättigheter. Slutligen diskuterar jag genom exempel från materialen vilka röster som kommer till tals och hur elevens aktörskap byggs upp i de olika materialen.

#### 3.1 Fattigdom, utveckling och globala orättvisor

I mitt urval av undervisningsmaterial behandlas "utvecklingsländer" och globala orättvisor ur varierande perspektiv. Röda Korset och Missionssällskapet är till sin karaktär biståndsorganisationer eller organisationer för utvecklingssamarbete<sup>2</sup> medan Jordens vänner snarare är en miljöorganisation, vilket till en del kan förklara skillnader i hur t.ex. utveckling framställs och diskuteras. Därtill utgår organisationerna från (åtminstone delvis) olika värdegrunder, vilket också avspeglas i undervisningsmaterialen. Först diskuterar jag Röda Korsets, sedan Missionssällskapet och slutligen Jordens vänners material (Amnestys material diskuteras i följande avsnitt).

Röda Korset erbjuder en bred översikt över "utvecklingsländernas" aktuella utmaningar: fattigdom, sjukdomar, undermåliga levnadsförhållanden samt torka och översvämningar är exempel på dessa problem. Orsakerna till problemen beskrivs generellt som *avsaknad* av en mängd olika faktorer såsom utbildning, kunskap, rent vatten, hälsovård eller infrastruktur (jfr Kothari & Pillai, 1991).

De mest utsatta människorna saknar ofta information om mångsidig och hälsosam kost, god hygien och spridningen av sjukdomar (Röda korset)

Trots att vissa historiska eller strukturella orsaker nämns, tenderar problemen att presenteras som olyckliga fakta som behöver åtgärdas bland annat genom utvecklingssamarbete. Röda Korsets material utgår relativt tydligt från ett perspektiv som undviker diskussioner om makt, om den globala arbetsdelningen eller om politiska orsaker till fattigdom. Detta hänger rimligtvis ihop med organisationens värdegrund där obundenhet betonas. Materialet för historieundervisning utgör på sätt och vis ett undantag, i och med att den inkluderar en kritisk beskrivning av kolonialtidens effekter på länder som Mocambique eller vilken betydelse Mongoliets geopolitiska position har för dess samhällsstruktur idag. Men anmärkningsvärt är att materialet för samhällslära inte tar upp politiska eller historiska orsaker till ojämlikhet och fattigdom. Likaså bortser materialet för geografi från effekterna av mänskligt beteende som orsak till klimatförändringen. I detta avseende kan Röda Korsets undervisningsmaterial kategoriseras som *fogligt*, även om ett mer *kritiskt* perspektiv ställvis framkommer (jfr Andreotti, 2006). Fokus ligger överlag på praktiska, akuta behov och upplysningskampanjer, och mer specifikt på vad Röda Korset som organisation kan göra:

---

<sup>2</sup> För diskussion om begreppen bistånd versus utvecklingssamarbete, se [https://sv.wikipedia.org/wiki/Internationellt\\_utvecklingssamarbete](https://sv.wikipedia.org/wiki/Internationellt_utvecklingssamarbete)



Med hjälp av volontärer fick byborna information om vart djuren och människorna kan föras till säkerhet under översvämningarna. Vi erbjuder information och återuppbyggnadsmaterial för att reparera hus och båtar (Röda Korset)

Landet lider av klimatförändringen, människor lever i fattigdom och är beroende av naturen. I Mongoliet finns många utmaningar. Det finns mycket vi som Röda Korset kan göra. Det behövs socialt och psykosocialt stöd, humanitär hjälp, information om hiv/aids och kunskap om hälsovård och första hjälpen (Röda Korset)

I Röda korset nämns mänskliga rättigheter inte explicit. Istället finns referenser t.ex. till basförutsättningar för ett drägligt liv, och eleverna ombeds bland annat att reflektera kring "det universella i människolivet" och kriterier för ett gott liv. Därmed har Röda Korsets material flera beröringspunkter med människorättsfrågor, även om de diskuteras i andra termer. Detta kan relateras till Röda Korsets strategi och verksamhetsätt, där tillfredsställelse av basbehov betonas snarare än "människorättsaktivism" t.ex. i form av påtryckningsarbete gentemot stater.

Missionssällskapet, som likväl ägnar sig åt utvecklingssamarbete, intar delvis liknande men delvis divergerande ståndpunkter till globala utvecklingsfrågor. Den största globala utmaningen ligger enligt Missionssällskapet i ojämlikheten, i såväl ekonomisk, social som juridisk bemärkelse. Missionssällskapet lyfter explicit fram vikten mänskliga rättigheter i kampen mot fattigdom:

Ouppfyllda mänskliga rättigheter är både fattigdomens orsak och följd. Därför är försvarandet av mänskliga rättigheter centralt i bekämpningen av fattigdom (Missionssällskapet)

Dels försöker Missionssällskapet peka ut komplexiteten i människorättsfrågor. Poängen som framförs är att mänskliga rättigheter inte kan uppfyllas så länge som resurserna fördelas orättvist och ojämlikt på global skala. På så sätt kan Missionssällskapets agenda tolkas som att kunskap om de mänskliga rättigheterna inte i sig leder till förändring, utan att transformativ handling behövs (se Bajaj, 2011). Dels använder Missionssällskapet mänskliga rättigheter som legitimering av den egna verksamheten (jfr Alasuutari et al., 2016). I sin värdegrund kombinerar Missionssällskapet mänskliga rättigheter med Bibeln och kyrkans eviga mission. Överlappningar mellan kristendomens värderingar och mänskliga rättigheter samt religiös dialog betonas, vilket kan ses som ett sätt att skapa en bild av universell giltighet för en uttalat religiös organisation som hör till den evangelisk-lutherska kyrkan. I den bemärkelsen utgör Missionssällskapets material en intressant grund för diskussion om relationen mellan religion och mänskliga rättigheter. I undervisningsmaterialet kommer dock dessa ställvis i konflikt med varandra, vilket jag exemplifierar i följande avsnitt.

Till skillnad från Röda Korset, hävdar Missionssällskapet explicit att syftet med dess utvecklingssamarbete inte bara är att svara på problemen orsakade av fattigdom, utan också att påverka orsakerna till problemen. Samtidigt identifierar organisationen behovet av andra aktörers arbete för att åtgärda problem såsom olaglig



skatteflykt, orättvisor i den globala handeln samt klimatförändringen. Således representerar Missionssällskapets material i min tolkning ett mer kritiskt förhållningssätt till globala samhällsliga strukturer än Röda Korsets material.

Eftersom utvecklingssamarbete har fått utstå hård kritik, presenterar Missionssällskapet en rad argument för att legitimera arbetets framtid, däribland rapporter som pekar på effektiviteten och kontinuiteten i organisationens arbete. Utvecklingssamarbetet hävdas också ha direkt inverkan på det finländska samhället, genom att finländare besparas negativa konsekvenser av global fattigdom. Dessa konsekvenser gäller såväl ekonomi som säkerhet:

Det är inte bara moraliskt rätt, utan också ekonomiskt lönsamt på lång sikt (Missionssällskapet)

Det finns motiveringar för utvecklingssamarbete också från vår egen säkerhets synvinkel. Under de senaste åren har extremism fått starkare fotfäste även i Europa. I utvecklingsländerna finns miljarder av utbildade unga människor. Om de inte ser en möjlighet till en bättre framtid, utgör de ett av de största hoten mot global säkerhet. Men genom utbildning och arbete är de världens starkaste resurs (Missionssällskapet)

Således görs en skarp indelning i de (civiliserade) rika och de (hotande) fattiga. Materialet går inte in på vilken typ av "extremism" det är frågan om, men det antyds att hotet kommer från "utvecklingsländerna" till det (förmodat) fredliga och välfungerande Europa. De rika framställs dels ha ett moraliskt ansvar, dels ett eget ekonomiskt intresse i att hjälpa de marginaliserade att få en bättre framtid. I Missionssällskapets material är gränserna mellan moraliska kontra politisk-etiska motiveringar (jfr Andreotti, 2006) inte helt entydiga utan delvis överlappande. Strukturella globala orättvisor finns med på agendan, om även på ett mångtydigt sätt:

Utvecklingssamarbete är vårt moraliska ansvar. Vår välfärd baserar sig på råmaterial från många utvecklingsländer, till vilka vi betalar underpris (Missionssällskapet)

Mänsklighetens framtid är beroende av vår förmåga att utmana girigheten och distribuera av vårt egna för att balansera förmögenhet och välfärd (Missionssällskapet)

Missionssällskapet riktar även direkt kritik till den finländska regeringen för dess nedskärningar såväl i utvecklingssamarbete som i stödet för global fostran. McCloskeys (2011) påstående om att hjälporganisationer drar sig för att kritisera lokala, potentiella finansärer och samarbetspartners utmanas därmed av Missionssällskapets uttalade motstånd. Istället vill åtminstone vissa organisationer påverka politisk beslutsfattning genom sina undervisningsmaterial:

Regeringen reducerade budgeten för utvecklingssamarbetet till ungefär hälften av nivån år 2014. Detta är en värdering vi inte har råd med! (Missionssällskapet)

Jordens vänner är en organisation som uttalat riktar fokus mot politiska orsaker till fattigdom och ojämlikhet. Den ledande idén i Jordens vänners material är att koppla ihop gruvindustrins komplexa länkar mellan lokala och globala nivåer, närmare bestämt gällande mobiltelefonproduktionen. Såväl problemen som lösningarna beskrivs både från finländskt perspektiv och från andra länders synvinklar. Jordens vänners material är den enda organisationen i mitt urval som använder begreppet "globala södern" istället för att tala om "utvecklingsländer", vilket kan ses som försök att synliggöra global maktobalans och att betona "utvecklingsländernas" aktörskap.

Materialet riktar kritik speciellt mot makthavare och aktörer på högre positioner i samhället, såsom politiker och företagsledare, som antas åtminstone delvis ta beslut enligt egna ekonomiska intressen, på bekostnad av naturen eller människors sociala förhållanden.

Bränd och företagsägare drar nytta av billig arbetskraft, för det får större vinster ju lägre lönerna är (Jordens vänner)

[P]olitiker kan ha kopplingar till gruvorna. Även om det förekommer väldigt lite korruption i Finland, kan politiker och näringslivets representanter ha nära relationer genom personliga förhållanden (Jordens vänner)

Sociala orättvisor, fattigdom och miljöförstörelse länkas i materialet samman med såväl nationella som internationella maktstrukturer, brist på långsiktig och hållbar lagstiftning samt skatteplanering och kapitalflykt. Med andra ord understryks de globala utmaningarnas komplexitet och behovet av lösningar på många plan (i enlighet med Andreotti, 2006). Parallellt betonas att maktstrukturer alltid kan ifrågasättas och att alla kan påverka på något sätt utifrån sina egna positioner, t.ex. via konsumtionsbeteende eller genom strejker och bojkotter.

Människor i olika levnadsförhållanden kan ha väldigt olika möjligheter att göra val i sina liv. Men ändå är det bra att minnas att orättvisor inte är naturlagar, som inte skulle kunna ändras (Jordens vänner).

Vidare synliggör Jordens vänners material förhållandet mellan underbetald arbetskraft och konsumtionskultur och uppmuntrar elever att reflektera kring sin egen roll i processen. På de här sätten strävar Jordens vänner efter handling som riktar sig mot att förändra orättvisa strukturer (se Freire, 1969; Bajaj, 2011). Samtidigt balanserar materialet mellan att ifrågasätta existerande orättvisor och att inte paralysera elever med skuld känslor, som kritiska pedagogiska perspektiv ibland beskylls för (se Andreotti, 2014).

### 3.2 Kön, sexuella rättigheter och sexualfostran

I undervisningsmaterialen behandlar medborgarorganisationerna olika aspekter av kön och sexualitet: sexuella rättigheter, könsidentiteter och sexuell identiteter, preventivmedel, könssjukdomar etc. Amnesty's material ger ungdomarna en möjlighet att diskutera stereotyper och normer gällande utseende, klädsel och könsrelaterade uppfattningar. Avsikten med materialet är att ifrågasätta heteronormativitet och

erbjuda eleverna vokabulär för att beskriva och förstå mångfalden av sexuella läggningar och könsidentiteter, i linje med normkritisk pedagogik (t.ex. Bromseth & Darj, 2010). Vidare är målsättningen att skapa respekt för både ens egna och andras självbestämmanderätt i sexuella frågor. Genom olika övningar får eleverna träna på göra sig av med sina fördomar och fundera på vad respekt kan innebära. I den meningen är Amnestys material ämnat för att, i Bajajs (2011) termer, främja en fredlig samexistens klasskamraterna emellan, men det hänger också ihop med ett behov av transformativ handling.

Eleverna får diskutera allmänna begrepp som frihet och ansvar, men också mer specifika termer som bisexualitet och intersexualitet, njutning och kroppslighet. Den röda tråden är att alla, oberoende rådande normer, ska få bestämma över sin kropp och sin identitet själva.

Frihet betyder avsaknaden av hinder och frihet att agera annorlunda än 'alla andra', individuellt [...] Frihet kan vara både att lösgöra sig från könsnormernas kedjor och att följa s.k. traditionella könsroller, ifall man vill (Amnesty)

Överlag intar Amnestys material ett relativt individcentrerat perspektiv, vilket kan sägas vara kännsakt för människorättsdiskursen (Slotte, 2005), men också en medveten strategi som Amnesty som organisation använder sig av. Att placera individen i centrum har sina konsekvenser. Dels kan individcentreringen fungera frigörande, dels kan den framstå som en förenkling av den komplexa verklighet som ungdomar omges av. Med andra ord betraktas kön och sexualitet å ena sidan som något "fritt" i positiv bemärkelse: identiteten kan ingen tvinga på en annan människa, alla har rätt att uppleva sitt kön och sin sexualitet på sitt eget sätt och ingen kan ta ifrån en de mänskliga rättigheter som relaterar till dessa. Å andra sidan diskuterar materialet inte explicit hur faktorer som ålder, kön, kultur eller religion kan inverka på uppfattningar och erfarenheter av sexualitet. Valet av ett sådant perspektiv är förståeligt om målet är att undvika att reproducera föreställningar om "gruppsyck" eller en individ som "offer för sin egen kultur". Icke desto mindre kunde det också finnas ett behov av att ta upp problematiska situationer, där elever (och lärare) söker sina positioner bland motstridiga normer och förväntningar.

Nedtoningen av samhällliga strukturer i materialet överlag framstår som något problematiskt i relation till arbetsbokens sista uppgift, som behandlar sexuellt/könsrelaterat våld i ett urval "utvecklingsländer". I denna uppgift framställs könsrelaterat våld som ett strukturellt och kulturellt problem i Nicaragua, Guatemala, Zimbabwe, Mexico och Kamerun, medan inga sådana referenser görs gällande det finländska samhället. Att poängtera att våldtäkt och trakasserier likväl kan tänkas ingå i "vår kultur" eller "våra strukturer" kunde vara viktigt i det aktuella diskursiva klimatet där könsrelaterat våld ofta beskrivs som ett utifrån kommande hot. Vidare verkar det i Amnestys material tas för givet att det juridiska systemet i Finland fungerar till fördel för offret medan myndigheterna t.ex. i Guatemala beskrivs som ineffektiva och likgiltiga. Trots att det naturligtvis finns skillnader i rättskipningen länder emellan, kan man fråga sig huruvida denna typ av obalans i materialet riskerar att

bidra till onödigt skarpa skiljedragningar mellan hur t.ex. offer av könsrelaterat våld behandlas "hos oss" eller "där borta".

Ett relaterat exempel i Missionssällskapets material är återgivningen av ett diskussionstillfälle om våld i hemmet med en grupp manliga teologistuderande från Tanzania och en kvinnlig, finländsk representant från Missionssällskapet. Till den finländska diskussionsledarens förvåning accepterade och försvarade dessa blivande präster att män utövar fysisk disciplin mot sina fruar, eftersom det ansågs höra till äktenskapet. Här invävs aspekter som kön, kultur och mänskliga rättigheter dessutom med religion. Kristendomens förmodat gemensamma värdegrund blir i detta exempel ifrågasatt. Missionssällskapets finska skribent drar slutsatsen att den "västerländska kulturen" har en annan syn på fysisk integritet. I texten tas parti för jämställdhet, kvinnans hälsa och säkerhet, vilket i sig kan betraktas som en eftersträvansvärd positionering. Återigen är mitt syfte inte att förneka skillnader i olika kulturer, men risken med argumentationen är att jämställdhet och fysisk integritet endast kontrasteras mot "farlig afrikansk kultur". Därmed verkar våld i hemmet gälla enbart *dem* (i Tanzania) men inte *oss* (i Finland/Västvärlden).

Gällande sexuella trakasserier i elevernas vardag fokuserar Amnesty's material främst på de risker som uppstår via sociala medier. Mobbning och trakasserier på internet beskrivs som ett allmänt förekommande fenomen och arbetsboken betonar vikten av att diskutera detta med ungdomarna. Lagstiftningen kring kränkningar på nätet beskrivs som något diffus, varmed dialog mellan skola, föräldrar och inblandade elever framhålls och polisens inkoppling rekommenderas främst vid långvariga trakasserier. Amnesty's material understryker att sociala medier uppfyller en viktig och naturlig del av ungdomarnas sociala samvaro, som inte ska demoniseras. Det intressanta i materialet är att människorättsaspekterna i materialet inrymmer mycket mer än en juridisk dimension: det gäller i första hand moral, respekt och samvaro på en vardaglig nivå (se Bajaj, 2011 och Slotte, 2005).

En annan intressant aspekt är å ena sidan ungdomarnas rätt till sexuell identitet och å andra sidan deras utsatthet för sexuellt utnyttjande. Medan arbetsboken betonar att alla får klä sig och uttrycka sin sexualitet som de vill, försöker den samtidigt varna ungdomarna för konsekvenserna av detta:

Undvik användarnamn som syftar på sex. Lägg inte ut bilder där du poserar lättklädd eller där du ser hjälplös ut. Fotona kan ses av internetanvändare över hela världen, inte enbart av dina vänner.

Därför försöker arbetsboken parallellt både frigöra och skydda ungdomarna, lära dem ansvarstagande men samtidigt beakta deras sårbarhet som minderåriga. Balansgången är utmanande, men samtidigt nödvändig med tanke på målgruppen.

I Röda Korsets och Missionssällskapet undervisningsmaterial diskuteras sexualitet främst i anknytning till sexuell hälsa och preventivmedel. Fokus ligger på information och diskussion om HIV/aids och sammankopplas till erfarenheter av rådgivningskampanjer i Sydafrika, Botswana och Tanzania. Skolsamarbete är ett av Röda Korsets arbetssätt för informationsspridning i Sydafrika. I materialet berättar de

sydafrikanska utbildarna och skoleleverna om sina tankar och erfarenheter om sexualfostran. Den sydafrikanska erfarenheten länkas till den finländska genom att eleverna uppmanas att reflektera kring attityder eller beteenden som är gemensamma för båda. Således illustrerar Röda Korsets material gemensamma frågor för ungdomar världen över, såsom sexualitet, kondom användning och könssjukdomar.

Missionssällskapets material behandlar hiv/aids genom att presentera situationen i Botswana och Tanzania. Enligt skribenten har sexuella frågor i Botswana "traditionellt" varit tabu för barn och ungdomar. Materialet ställer därför "tradition" som motpart till "den moderna världen" och "ungdomen":

Emot de starka traditionerna står en ännu väldigare kraft: den moderna globaliserande världen och ungdomen [...] Världen förändras och den enda vägen är framåt (Missionssällskapet).

Detta citat tyder på uppfattningen om en universell och lineär utveckling till följd av globaliseringen, där det "moderna" ses som en lösning på problem som orsakats av okunskap eller "traditionella" attityder (jfr Andreotti, 2006 & 2011). Samtidigt antyds ändå förhållningssätten till sexualitet i Botswana vara mer komplexa. För det första uttrycker äldre generationer sin oro för att populärkulturen uppmuntrar ungdomar till oönskat tidigt sexuellt beteende. För det andra presenteras varierande perspektiv gällande både problem och lösningar. Ställvis presenteras hiv som det största problemet och ställvis räknas minderårigas graviditet och sex utanför äktenskapet som centrala utmaningar. En del (kristna) grupperingar uppmuntrar således till total avhållsamhet innan äktenskapet, medan andra betonar information om smittospridning och kondomkampanjer. Dessutom beskrivs förhållandet mellan kyrka, regering och sexualfostran som konfliktfylld. I samband med dessa problematiseringar uppmuntrar Missionssällskapets material eleverna till perspektivtagande och till diskussion om orsaker till utmaningarna i Botswana och Tanzania. Dessvärre kopplas inte diskussionsfrågorna samman med de finländska elevernas vardag eller med omdebatterade frågor om sexualitet i Finland.

### 3.3 Perspektiv, röster och aktörskap

En gemensam faktor för alla organisationers material är att de på ett eller annat sätt lyfter fram människor från olika länder och olika samhällspositioner och återger deras berättelser. Det rör sig å ena sidan om organisationsaktiva och aktivister i "utvecklingsländer", såsom människorättsförsvarare i Mexico, volontärer i Sydafrika, miljöaktivister i Peru och missionärer i Hongkong. Vissa organisationer, som Jordens vänner, inkluderar även exempel på aktivism i Finland samt i andra västländer såsom Kanada. Att utgå från de sociala rörelsernas och biståndsarbetarnas erfarenheter kan betraktas som ett sätt att visa exempel på medborgerligt engagemang världen över. Å andra sidan handlar det om "helt vanliga" människors berättelser om livet i "utvecklingsländer", däribland en jordbrukare i Mocambique, en döv flicka från Kina och en rektor i Pakistan. Medborgarorganisationerna använder sig i betydande grad av dessa berättelser som underlag för undervisningen. På detta sätt ger materialet



”en röst åt de marginaliserade”, åt dem som i globalt perspektiv har begränsade möjligheter att delta i kunskapsproduktion (vilket dock är en problematisk fråga, som har diskuterats ingående bland annat av Gayatri Spivak, 1999). Dessa berättelser bidrar åtminstone delvis till att ifrågasätta kunskapens hierarkiska struktur och istället lyfta fram en pluralitet av röster, erfarenheter och perspektiv. I detta avsnitt diskuterar jag vilka röster och vems erfarenheter och kunskap som lyfts fram i undervisningsmaterialen.

Ett exempel på hur medborgarorganisationer för fram olika röster och perspektiv återfinns i Missionssällskapets sätt att använda videoklipp. I ett av videoklippen presenterar barn och unga från ”utvecklingsländer” ”första världens problem ur tredje världens perspektiv”. Å ena sidan visar videon hur de som bor i rika länder klagar på småsaker och glömmer att människor i fattiga förhållanden har betydligt större bekymmer. Å andra sidan ger videon en ensidig, stereotyp bild av ”utvecklingsländer” och förstärker samtidigt bilden av att ”vi” är helt annorlunda än ”dem”. I själva videon finns inget utrymme för att illustrera vilka gemensamma funderingar ungdomar världen över kan tänkas dela, eller ens att ”utvecklingsländer” kan betyda något annat än ”underutveckling”. Videon avslutas med en uppmaning att donera pengar till välgörenhet. Denna video kan tänkas gå stick i stäv med den postkoloniala kritiken, men Missionssällskapet använder denna stereotypa video i pedagogiskt syfte. I samma övning ingår en videoföreläsning med den nigerianska författaren Chimamanda Ngozi Adichie, som explicit kritiserar det ensidiga sättet på vilket ”utvecklingsländer” ofta presenteras och påminner om den pluralitet som t.ex. ”Afrika” består av, trots att hela kontinenten i många sammanhang dras över en kam. Adichie belyser också hur Västvärldens litteratur länge dominerade i Nigeria, med den följd att hon själv som barn tänkte att böcker per automatik handlade om vita människor. Genom att jämföra dessa videosnuttar får eleverna sedan diskutera bland annat hur ”utvecklingsländerna” presenteras, vilket aktörskap människorna på videon ges, vem som har makt att bestämma över utvecklingen samt vad som kanske inte syns i videon. Missionssällskapet inkluderar alltså medvetet olika perspektiv i materialen för att uppmuntra elever till reflektion och diskussion.

Överlag bör det accentueras, att utrymmet som lämnas åt elevernas egna röster utgör ett bärande element i medborgarorganisationernas material. De flesta uppgifter och aktiviteter ger rum för elevernas åsikter, kritiska reflektioner och problemlösning, medan lärarens roll mer riktas in på att leda diskussioner och stöda eleverna i läroprocessen. Hur medborgarorganisationernas material fungerar i praktiken är naturligtvis en fråga om kontextbundna lärosituationer där läraren, eleverna, skolan och det omgivande samhället samspelar. För att exemplifiera organisationernas pedagogik vill jag kort beskriva några av övningarna.

Rollspel/drama har en betydande funktion i Jordens vänners material. Eleverna blir tilldelade rollkort med en mångfald av roller, såsom ett ofött framtida barn, en gruvarbetare i Kongo, en stugägare i Sotkamo och en företagsägare i Kina. Genom olika uppgifter ska eleverna lära sig perspektivtagande och reflektera kring dels hur globala processer påverkar personer beroende av position, dels vilka påverkningsmög-



ligheter olika aktörer har. Även Missionssällskapet har en liknande rollspelsuppgift där eleverna tilldelas roller som barn från olika länder och sociala bakgrunder och får fundera på huruvida deras möjligheter i livet begränsas av dem själva, familjen eller samhället. Amnesty's material inbegriper denna typ av pedagogik i den mån att eleverna gruppvis själva får konstruera fiktiva personligheter för att sedan diskutera normer, fördomar och stereotyper i relation till sina skapelser.

Därtill innehåller medborgarorganisationernas material en mängd övningar som utmanar eleverna att se på världen och sin egen roll i globala processer på nya sätt. En av Röda Korsets "aktiverande uppgifter" går ut på att konkret visa hur mycket vatten vi finländare använder i jämförelse med många fattigare länder. Missionssällskapet försöker genom en jämförelse av två olika projektioner av världskartan visa att vedertagna uppfattningar om den fysiska världen även kan gestaltas på andra sätt. I Amnesty's material är betoningen på att upptäcka könets och sexualitetens pluralitet, medan Jordens vänner vill få elever att se hur den vardagliga mobiltelefonen inbegriper komplexa globala processer.

Generellt kännetecknas dessa medborgarorganisationers material av uppmuntran till handling och förändring. Detta kan syfta på förändrat beteende i förhållande till klasskamraterna, t.ex. "att sluta kalla andra horor eller bögar" (i Amnesty's material) eller att förändra sina konsumtionsvanor mot ett mer hållbart håll (i Missionssällskapet och Jordens vänner's material). En del av undervisningsmaterialen erbjuder också konkreta förslag och instruktioner för hur eleverna kan delta i det civila samhället som aktiva medborgare. Speciellt i Jordens vänner's och Missionssällskapet's material uppmuntras elever att engagera sig i medborgarsamhället, att sprida information och delta i kampanjer. Sammanfattat sträcker sig syftet med medborgarorganisationernas pedagogik långt utöver att endast överföra information. I Freires (1969) termer handlar det om att reflektera kring kunskap tillsammans och orientera kunskapen mot handling. Återgår vi till tillämpningen av Bajajs (2011) olika typer av människorättsfostran kan vi konstatera att undervisningsmaterialen innehåller aspekter ur alla tre typer överlappande kombinationer, men i olika grad.

Vidare kan det tilläggas, att medborgarorganisationerna sinsemellan uppvisar skillnader gällande sätten att presentera sig själva i undervisningsmaterialen. Röda Korset och Missionssällskapet diskuterar genomgående sin egen roll i att förbättra levnadsförhållandena för de mest utsatta i "utvecklingsländerna". I Amnesty's material nämns främst organisationens arbete för människorättsförsvarare i andra länder, samtidigt som materialet räknar upp ett antal andra finländska aktörer och stödtjänster som eleverna (och lärarna) kan ha nytta av. Jordens vänner markerar inte den egna organisationen särskilt tydligt, men nämner sin verksamhet som ett exempel på civilt engagemang, tillsammans med andra medborgarorganisationer. Överlag ger undervisningsmaterialen ändå en bild av att medborgarorganisationerna har första-handserfarenheter, kunskaper och kring frågorna som behandlas, och att de därför bör betraktas som "experter" på fältet (Alasuutari et al., 2016).

#### 4. Avslutande diskussion

Ovan har jag diskuterat ett urval av Amnesty, Röda Korsets, Jordens vänners och Missionsällskapets undervisningsmaterial för den grundläggande utbildningen årskurs 7–9. Medborgarorganisationer är en resurs och en potentiell samarbetspartner för skolorna, men kännedomen om deras verksamhet är bristfällig och forskningen på området knapp (se t.ex. Matilainen, 2011). I den teoretiska referensramen ville jag dels framföra betydelsen av medborgarorganisationer för människorättsfostrans utveckling och utbredning samt dels betona behovet av kritisk diskussion kring människorättsfostrans globala dimension(er). Med hjälp av exempel från empirin studerades hur medborgarorganisationernas material relaterar till människorättsfostran, hur det lokala länkas med det globala och vilka pedagogiska ståndpunkter och perspektiv som framhålls i materialen.

Det är viktigt att poängtera att medborgarorganisationerna inte utgör någon homogen grupp. De representerar olika intressen, betonar olika frågor eller behandlar liknande frågeställningar ur olika perspektiv. I analysen av mitt urval av undervisningsmaterial kan idealtyperna foglig och kritisk människorättsfostran (Andreotti, 2006) i någon mån urskiljas, särskilt när det gäller förklaringar till globala orättvisor, eller bristen på sådana. Medan en del medborgarorganisationer, såsom Röda Korset, främst fokuserar på behovet av humanitär hjälp eller utvecklingssamarbete, tar andra organisationer upp mer strukturella eller politiska frågor som ligger bakom orättvisor eller fattigdom. Speciellt i Jordens vänners material var det kritiska perspektivet framträdande. Samtidigt är skiljelinjerna inte skarpa, utan fogliga och kritiska perspektiv kan förekomma parallellt inom samma organisation, med Missionsällskapet som det tydligaste exemplet.

Allt material är dock inte lika lätt eller ens meningsfullt att diskutera utgående från dessa kategorier. Gällande kön och sexuella rättigheter i Amnestys material var det intressanta enligt min tolkning dels betoningen av individcentrerade över strukturella perspektiv, dels det sätt på vilket Amnesty som människorättsorganisation behandlar frågor kring kön och sexualitet bortom deras juridiska omfång. Dessutom har de olika övningarna i materialen delvis olika målsättningar. För det här ändamålet fann jag även Bajas (2011) kategorier nyttiga. Undervisningsmaterialen har i olika sammansättningar drag av alla tre kategorier, det vill säga 1) informationsöverföring: att lära ut information om mänskliga rättigheter (eller förutsättningar för ett gott/hållbart/rättvist liv för alla), 2) samexistens: att lägga tonvikten på att dialog och respekt i klassrummet och 3) transformativ handling: att försöka få elever att ifrågasätta orättvisor och uppmuntra dem till att handla för att åstadkomma förändring. Enligt min tolkning är Röda Korsets material av dessa fyra tydligast inriktat på den första kategorin, i och med att största delen av materialet liknar så kallad katederundervisning. Amnestys material lutar mer mot främjande av samexistens, kombinerat med betydande drag av det transformativa handlingsperspektivet. Både Jordens vänner och Missionsällskapet står närmast handlingsperspektivet i och med att de starkt betonar aktivt medborgarskap och vikten av politisk och juridisk förändring.

Sammanfattningsvis kombinerar medborgarorganisationerna vardagliga och globala frågor samt olika pedagogiska perspektiv i sina material. På detta sätt försöker de med sitt skolsamarbete erbjuda tillfällen och verktyg för eleverna att hantera den komplexa värld som dagens barn och ungdomar växer upp i.

## Referenser

- Alasuutari, P., Rautalin, M. & Syväterä, J. (2016). Organisations as Epistemic Capital: the Case of Independent Children's Rights Institutions. *International Journal of Politics, Culture & Society*, 29 (1) 57–71. DOI: 10.1007/s10767-015-9205-3
- Andreotti, V. (2014). Critical and transnational literacies in international development and global citizenship education. *Journal of Education*, 2 (3), 32–50.
- Andreotti, V. (2011). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education *Globalisation, Societies & Education*, 9 (¾), 381–397. DOI: 10.1080/14767724.2011.605323
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Bajaj, M. (2011). Human Rights Education. Ideology, Location, and Approaches. *Human Rights Quarterly*. 33, 481–508. doi: 10.1353/hrq.2011.0019
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: the human consequences*. Cambridge: Polity Press
- Biccum, A. (2014). The politics of education for globalisation: managed activism in a time of crisis. *Australian Journal of International Affairs*, 69 (3), 321–338. doi: 10.1080/10357718.2014.962483
- Bhambra, G. (2016). 'Undoing the Epistemic Disavowal of the Haitian Revolution: A Contribution to Global Social Thought'. *Journal of Intercultural Studies*, 37 (1), 1–16. doi: 10.1080/07256868.2015.1122578
- Bhambra, G. (2014). *Connected Sociologies*. Bloomsbury. London: Bloomsbury Academic. Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.5040/9781472544377.ch-006>
- Blanchard, R. (2016). Mainstreaming Human Rights Education: What's radical about that? *Radical teacher*, 104, 4–12. doi: 10.5195/rt.2016.257
- Bromseth, J. & Darj, F. (2010). Inledning. I J. Bromseth & F. Darj (red.) *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring* (s. 11–19). Uppsala: Uppsala universitet.
- Bryan, A. (2011). 'Another cog in the anti-politics machine? The 'de-clawing' of development education', *Policy & Practice: A Development Education Review*, 12, 1–14.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". I E. Lander (red.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (s.145–161) Buenos Aires: CLACSO.

Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. I S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (red.) *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (s. 9–24). Bogotá: Siglo del hombre Editores.

Czarniawska, B. & Sevón, G. (2005). Translation is a vehicle, imitation its motor and fashion sits at its wheel. I B. Czarniawska & G. Sevón (red.) *Global ideas. How ideas, objects and practices travel in the global economy* (7–14). Malmö: Liber & Copenhagen Business School Press.

Djelic, M.-L. & Sahlin-Andersson, K. (2006). Introduction: A world of governance: The rise of transnational regulations. I M-L. Djelic & K. Sahlin-Andersson (red.) *Transnational governance: Institutional dynamics of regulation* (s. 1–47). Cambridge: Cambridge University Press.

Flowers, N. (2015). The Global movement for Human Rights Education. *Radical teacher*, 103, 5–17. doi: 10.5195/rt.2015.237

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México DF: Editores siglo veiniuno.

Freire, P. (1969). Pedagogía del oprimido. Tillgänglig: [www.fmmeduacion.com.ar/Bibliotecadigital/Freire\\_PedagogiadeloOprimido.doc](http://www.fmmeduacion.com.ar/Bibliotecadigital/Freire_PedagogiadeloOprimido.doc)

Furtado, C. (1983). *Accumulation and development*. Oxford: Martin Robertson

Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). Introduction: Do you wanna dance? I T. Gordon, J. Holland & E. Lahelma (red.) *Making spaces. Citizenship and Difference in Schools*. London: MacMillan.

Grosfoguel, R. (2007). Decolonizando los universalismos occidentales: el pluriuniversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. I Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (red.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (s. 63-78). Bogotá: Siglo del hombre Editores.

Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999). *Global transformations: Politics, Economics and Culture*. Cambridge: Polity Press.

Hollington, A., Tappe, O., Salverda, T. & Schwartz, T. (2015). Introduction. In A. Hollington, O. Tappe, T. Salverda & T. Schwartz (red.) *Concepts of the Global South*. Global South Studies Center. Tillgänglig: <http://gssc.uni-koeln.de/node/451>

Häger, A. Kamperin, R. & Toivio, M. (1999). *Skola i utveckling. Gemensamhet i mångfalden. Värdegrunden i praktisk tillämpning*. Stockholm: Skolverket.

Keskinen, S., Tuori, S., Irni, S. & Mulinari, D. (2009). Introduction: Postcolonialism and the Nordic Models of Welfare and Gender. I S. Keskinen, S. Tuori, S. Irni & D. Mulinari (red.) *Complying with colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic region*. Farnham: Ashgate.

- Kothari, R. & Pillai, V. (1991). Kehityksen problematiikka. I O. Hakkarainen, O. Tammilehto & T. Wallgren (red.) *Imperiumin ulkopuolelta. Kehityskriittisiä puheenvoroja* (s. 20–54). Helsingfors: Gaudeamus.
- Lykke, N. (2003). Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 1 (3). Hämtad 2017-01-17, från <http://www.jamstall.nu/wp-content/uploads/2014/02/Intersektionalitet-Nina-Lykke.pdf>
- Matilainen, M. (2009). *Ihmisoikeuskasvatus lukiossa – outoa ja itsestään selvää* (doktorsavhandling). Helsingfors: Helsingfors universitet. Tillgänglig: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/25934/ihmisoik.pdf?sequence=1>
- Marshall, H. (2005). Developing the Global Gaze in Citizenship Education: Exploring The Perspectives of Global Education NGO workers in England. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1 (2), s. 76–92.
- Mikander, P. (2016). *Westerners and others in Finnish school textbooks* (doktorsavhandling). Helsingfors: Helsingfors universitet. Tillgänglig: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/167465/WESTERNE.pdf?sequence=1>
- Mignolo, W. (2007). DELINKING. *Cultural Studies*, 21 (2), 449–514. doi: 10.1080/09502380601162647
- Nash, K. (2015). *The Political Sociology of Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ojala, H., Palmu T. & Saarinen, J. (2009). Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. I H. Ojala, T. Palmu. & J. Saarinen (red.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tallinn: Vastapaino.
- Rigg, J. (2015). The Global South. I A. Hollington, O. Tappe, T. Salverda & T. Schwartz (red.) *Concepts of the Global South*. Global South Studies Center Cologne. Tillgänglig: <http://gssc.uni-koeln.de/node/458>
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. I Featherstone, Lash & Robertson (red.) *Global Modernities*. London: Sage Publications.
- Sigurdson, Ola (1995). *Det rätta eller det goda? Om liberalism, kommunitarism, postmodernism och demokratisk fostran i Lpo 94*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Skinner, A. & Baillie Smith, M. (2015). *Reconceptualising global education from the grassroots: the lived experiences of practitioners*. DEEEP, Research 6. Concord DARE Forum. Tillgänglig: [http://deep.org/wp-content/uploads/2015/12/DEEEP4\\_QualityImpact\\_Report\\_2015\\_web.pdf?x99724](http://deep.org/wp-content/uploads/2015/12/DEEEP4_QualityImpact_Report_2015_web.pdf?x99724)
- Slotte, P. (2005). *Mänskliga rättigheter, moral och religion. Om de mänskliga rättigheterna som moraliskt och juridiskt begrepp i en pluralistisk värld* (doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Spector, M. & Kitsuse, J.I. (2001 [1987]). *Constructing Social Problems*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.



Spivak, G. (1999). *A critique of postcolonial reason: toward a history of the vanishing present*. London: Harvard University Press

Riitaoja, A.-L. (2011). Maailmankansalaisuuden ja globaalikasvatuksen viitekehykset. Maailmankansalaisena Suomessa -hanke. Tillgänglig: [http://www.oph.fi/download/139619\\_Maasu\\_Maailmankansalaisuus\\_globaalikasvatus.pdf](http://www.oph.fi/download/139619_Maasu_Maailmankansalaisuus_globaalikasvatus.pdf)

Vuorela, U. (2009). Colonial complicity: The 'Postcolonial' in a Nordic context. I S. Keskinen, S. Tuori, S. Irni & D. Mulinari (red.) *Complying with colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic region* (19-33) Farnham: Ashgate.

Wennerhag, M. (2008). *Global rörelse: den globala rättviserörelsens och modernitetens omvandlingar*. Stockholm: Bokförlaget Atlas.

## Undervisningsmaterialen

### **Amnesty International – Finländska sektionen:**

Pihkala, M., Oksanen P. & Lampinen, J. (red.) 2012. Mun Rajat. Hämtad 2016-10-01, från <http://www.ihmisoikeudet.net/files/uploads/2015/11/Mun-rajat.pdf>

### **Jordens vänner Finland:**

Kiviranta, Anni (koordinator) Meidän kaikkien kaivokset. Opetusmateriaali yläkouluun ja lukioon. Globaalikasvatushanke 2015–16. Hämtad 2016-10-01, från [http://maanystavat.fi/sites/default/files/MaanYstavat\\_web\\_0.pdf](http://maanystavat.fi/sites/default/files/MaanYstavat_web_0.pdf)

### **Finlands Röda Kors:**

Undervisningsmaterial för högstadiet/ Global undervisning. Hämtad 2016-10-01, från

På finska:

<https://www.punainenristi.fi/koulusivut/opetusmateriaalit/ylakouluille/globalikasvatus>

På svenska:

<https://www.rodakorset.fi/skolor/undervisningsmaterial/hogstadier/global-undervisning>

### **Finska Missionssällskapet:**

Syrjinnästä ihmisarvoiseen elämään. Suomen Lähetysseura ja kehitysyhteistyö: Tietoa ja toiminnallisia tehtäviä. Hämtad 2016-10-01, från [https://www.suomenlahetykseura.fi/ls\\_fi/?\\_\\_EVIA\\_WYSIWYG\\_FILE=47527](https://www.suomenlahetykseura.fi/ls_fi/?__EVIA_WYSIWYG_FILE=47527)

Globaali vastuu – rikkaana ja köyhänä maailmassa. Yläkoulun ja lukion etiikan kursseille. Hämtad 2016-10-01, från [https://www.suomenlahetykseura.fi/ls\\_fi/media/www/lahetykseura/missio\\_aineistopankki/materiaalia\\_koulujen\\_uskonnonopetukseen/globalivastuu\\_rikkaana\\_ja\\_koyhana\\_maailmassa?\\_\\_EVIA\\_MEDIA\\_PATH\\_DOWNLOAD](https://www.suomenlahetykseura.fi/ls_fi/media/www/lahetykseura/missio_aineistopankki/materiaalia_koulujen_uskonnonopetukseen/globalivastuu_rikkaana_ja_koyhana_maailmassa?__EVIA_MEDIA_PATH_DOWNLOAD)

# Samtal som riskerar att inte bli av inom yrkesutbildning

Birgit Schaffar, Åbo Akademi

Birgit Schaffar (FD) är universitetslärare i yrkespedagogikens didaktik vid Åbo Akademi i Finland och utbildar yrkeslärare för den svenskspråkiga delen av Finland. Hon har en bakgrund i pedagogisk filosofi och hennes forskning berör ofta etiska frågeställningar i pedagogisk forskning, teori och undervisning.

I denna artikel beskrivs en spänning mellan lärarens didaktiska uppdrag att motivera sina studerande att tillägna sig enskilda delar av läroplanens innehåll och lärarens existentiella uppdrag att utgöra en samtalspartner för studerande som söker sin plats i livet. Spänningen tydliggörs genom en diskussion av de mänskliga rättigheternas roll i yrkesutbildningen.

Artikeln frågar först vilken roll människans arbete och yrkesutbildningen spelar i FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna, för att sedan från motsatt håll undersöka vilken roll de mänskliga rättigheterna spelar i de dokument som styr yrkesutbildningen i Finland. Frågan gäller både i vilken utsträckning de mänskliga rättigheternas explicit omnämns i yrkesutbildningens styrdokument och hur de implicit ges en roll i yrkesutbildningen. Det är ingen fråga att de mänskliga rättigheterna har en tydlig roll i yrkesutbildningen i Finland. Trots det så finns en skillnad i hur utbildningens mål, att utveckla hela människan så mångsidigt som möjligt, omnämns i styrdokument för yrkesutbildning och i styrdokument för den allmänbildande utbildningen i Finland (i grundskola och gymnasium, vid universitet).

Med tanke på den allt tydligare orienteringen mot en mer marknadsliberal anda i den nordiska och europeiska yrkesutbildningen medför denna skillnad risker som t.ex. yttrar sig i vardagliga yrkesetiska dilemman som yrkeslärare ställs inför. I artikeln diskuteras flera situationer där yrkeslärare behöver fråga sig hur de vill, kan och får samtala med sina studerande. Det gäller att värna om lärarens pedagogiska autonomi för att kunna säkerställa att de mänskliga rättigheterna även i framtiden inte indirekt motarbetas genom organisatoriska strukturer och reformer som försätter lärarna i yrkesetiska dilemman.

# Samtal som riskerar att inte bli av inom yrkesutbildning

Birgit Schaffar, Åbo Akademi

När jag började mitt nuvarande jobb, att utbilda yrkeslärare i den svenskspråkiga delen av Finland, möttes jag under en av de första lektionerna av följande fråga från en blivande lärare inom sjöfart:

*Hur ska jag motivera mina studerande för studierna då de inte kommer att få ett bra jobb som motsvarar deras yrkeskunnande här i Finland?*

*Hen beskrev situationen på följande sätt: "Jobb finns "Worldwide" men i Finland är det ganska dåligt med jobben. Det som finns i Finland är jobb som kapten och lotsjobb. Däremot är vägen dit tuff. För att bli kapten måste man segla som styrman i minst fyra år, och då är det endast ombordtid som räknas. Jobbar man 1/1 så blir tiden 8 år. Lönen för en ny styrman under finsk flagg är ca. 2000 euro. Inte mycket om man tänker på att de flesta styrmän idag är utbildade sjökaptener, dvs. 4 år skola + praktik. Jobb finns exempel i Tyskland under annan flagga, då jobbar man 4 månader ute och är 2 månader ledig. Betalar sina egna sociala avgifter och har en lön på 2300 euro när man är på jobb, ledig tid är obetald. Enligt min mening kan man leva mycket bra på en utflaggad lön men då måste man bo exempelvis i Thailand.*

*Hur ska man motivera studerandena till studierna och utsikten på sådana arbetsavtal? Det är svårt att skaffa familj och barn, och framför allt behålla dem."*

Denna fråga gjorde ett starkt intryck på mig. Det dröjde länge innan jag insåg att den uttrycker den spänning som jag vill belysa i denna artikel. Läraren beskriver en spänning mellan lärarens *didaktiska* uppdrag att motivera sina studerande att tillägna sig delar av läroplanens innehåll och lärarens *existentiella* uppdrag att vara en samtalspartner för studeranden som söker sin plats i livet.

Jag kommer att diskutera denna spänning genom att se på yrkesutbildningen från ett perspektiv som utgår från de mänskliga rättigheterna. Det må till en början verka långsökt att denna till synes vardagliga fråga från en lärare om studerandes motivation har att göra med mänskliga rättigheter. Men det jag vill uppmärksamma här är att frågan om studerandes mänskliga rättigheter syns i just sådana yrkesetiska dilemman som yrkeslärare, allt mer, konfronteras med.

I artikeln undersöker jag först vilken roll människans arbete och yrkesutbildningen har i FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna och i FN:s konvention om barnets rättigheter. Jag frågar sedan, från motsatt håll, vilken roll de mänskliga rättigheterna spelar i de dokument som styr yrkesutbildningen i Finland. Jag diskuterar både huruvida de mänskliga rättigheterna nämns explicit i yrkesutbildningens styrdokument och vilken implicit roll de spelar i yrkesutbildningen, alltså

Copyright 2017 Författaren.

Schaffar, B. (2017). Samtal som riskerar att inte bli av inom yrkesutbildning. I C. Hilli & C. Kronqvist (Red.) *Ungas rätt till samtal. En antologi om människorättsfostran*. Åbo: Åbo Akademi.

huruvida andemeningen i dem genomsyrar den yrkespedagogiska verksamheten. Det är ingen fråga att de mänskliga rättigheterna har en tydlig roll i yrkesutbildningen i Finland. Trots det så finns en skillnad i hur utbildningens mål, att utveckla hela människan så mångsidigt som möjligt, omnämns i styrdokument för yrkesutbildning och i styrdokument för den allmänbildande utbildningen i Finland (i grundskola och gymnasium, vid universitet).

Med tanke på den allt tydligare orienteringen mot en mer marknadsliberal anda i den nordiska och europeiska yrkesutbildningen medför denna skillnad risker som t.ex. yttrar sig i vardagliga yrkesetiska dilemman som yrkeslärare står inför, såsom läraren i det inledande exemplet. Jag pekar i den sista delen av artikeln på en rad sådana problem där yrkeslärare behöver fråga sig hur de vill, kan och får samtala med sina studerande. Det gäller att värna om lärarens pedagogiska autonomi i yrkesutbildningen, för att kunna säkerställa att de mänskliga rättigheterna även i framtiden inte indirekt motarbetas genom organisatoriska strukturer och reformer som försätter lärarna i yrkesetiska dilemman.

Ett kort inledande klagörande: Inom andra stadiets grundläggande yrkesutbildning skiljer man mellan två vägar som kan leda till en yrkesexamen. Man kan lära sig ett yrke direkt efter den grundläggande skolutbildningen (efter årskurs 9) inom ramen för andra stadiets ungdomsutbildningar, eller man kan ta en examen som vuxen inom ramen för de så kallade fristående examina. I det följande koncentrerar jag mig på ungdomsutbildningarna, eftersom studerande som efter grundskolan väljer en yrkesutbildning från ett yrkesinstitut i regel är 15–16 år gamla. En diskussion om yrkesutbildningen för unga människor bör därmed inte enbart iaktta FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna utan även FN:s konvention om barnets rättigheter.

## 1. Ett mänskligt liv: Existens, arbete och rättigheter

För att formulera universella, grundläggande och oavytterliga rättigheter som alla människor har behöver man utgå från en idé om vad som är ett mänskligt liv och en mänsklig tillvaro. Jag inleder med att ge en inblick i de mer existentiella perspektiv som filosofer erbjudit som grund för att reflektera över dessa grundbehov, och hur dessa återkommer i FN:s deklaration om mänskliga rättigheter. Jag fördjupar dessa perspektiv med en reflektion över vilken roll arbete och utveckling har i ett mänskligt liv, och hur det här kommer till uttryck i de mänskliga rättigheterna.

### 1.1 Vad är ett mänskligt liv?

Filosofer inom den existentiella filosofin har på olika sätt försökt beskriva människans grundvillkor (Heidegger, 1996; Gadamer, 1990; Lévinas, 1999; Weil, 1992; Buber, 2002 m.fl.). Jag vill lyfta fram två aspekter av dessa diskussioner.

Å ena sidan är människan i behov av att ha *en plats i världen*. Denna plats är både ett geografiskt och ett känslomässigt ställe och en förutsättning för att överlag kunna begripa det egna livet. Man kan här tänka på det som man brukar fråga och berätta

om när man träffar en ny bekant. Då talar man om varifrån man kommer, vart man är på väg, hur man hamnade här och var man skulle vilja vara. Människans plats i världen förbinder det tillfälliga med det man kan välja och det man utsätts för. Martin Heidegger (1996) skriver t.ex. att vi är "kastade in i världen", en formulering som sätter ord på det slumpmässiga, men ändå meningsskapande i vår tillvaro. Simone Weil (1992) talar om behovet "att slå rot" för att fånga nödvändigheten i att överlag få vara på ett ställe och att känna sig hemma, i vid mening.

Å andra sidan befinner sig människan alltid *i relation till och i dialog med andra* och med sin omgivning. Relationen föregår det egna och det enskilda enligt en tankegång som Martin Buber (2002), Emmanuel Lévinas (1999) och Hans-Georg Gadamer (1990) utvecklar på olika sätt. Först i tilltalet från andra och i samtalet med andra får vi syn på oss själva. I de samtal som vi för med varandra talar vi inte bara om det som konkret händer, utan vi förmår fråga efter meningen i det vi gör, i det vi måste göra och i det vi utsätts för av andra.

FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna försöker formulera villkoren för ett sådant mänskligt liv. Människans behov av en plats i världen speglas t.ex. i rätten till en identitet (art. 2 och 22, samt art. 8 i barnkonventionen), en nationalitet (art. 15) eller i rätten till att få asyl och skydd i ett annat land (art. 14). Människans grundläggande förbundenhet och relation med andra syns i människorättsdokumenten på två sätt. Å ena sidan måste behovet att bli väl omhändertagen tryggas, såsom t.ex. FN:s konvention om barnets rättigheter förtydligar. Å andra sidan behöver människan skyddas från varandras möjliga övergrepp, vilket t.ex. friheten från tortyr (art. 5) och slaveri (art. 4) samt rätten till tankefrihet (art. 18) och yttrandefrihet (art. 19) värnar om.

## 1.2 Arbete och (yrkes)utbildning ur de mänskliga rättigheternas perspektiv

När man härifrån går ett litet steg vidare så framgår att ett mänskligt liv även innebär möjligheten att tryggt få utveckla sina förmågor, att få sysselsätta sig med meningsfulla uppgifter och att kunna försörja sig ekonomiskt. Det är inom ramen för dessa mål och ideal som frågan om yrkesutbildning placerar sig. De medeltida gillena i vilka man föddes och växte upp gav människan en plats i världen, i en familj och en gemenskap som traderade (yrkes-)kunskapen, samtidigt som de möjliggjorde en ekonomisk och känslomässig trygghet (Benner, 1995). I jämförelse med det medeltida samhället är de industriella och postindustriella samhällena i större behov av att förtydliga villkoren för utbildning och arbetsförhållanden för att främja alla människors rätt till ett mänskligt liv.

Både förklaringen om de mänskliga rättigheterna och barnkonventionen betonar således allas rätt till utbildning (art. 26 respektive artiklarna 28, 29), allas rätt till arbete som en tillfredsställande och rättvis sysselsättning under trygga omständigheter (art. 23 respektive art. 32), rätten till "en levnadsstandard tillräcklig för den egna och familjens hälsa och välbefinnande" (art. 25 respektive art. 3, 4, 19) samt rätten till fritid och avkoppling (art. 24 respektive art. 31). All utbildning, inklusive yrkesutbildningen och den högre utbildningen, "skall syfta till att utveckla person-



ligheten till fullo och till att stärka respekten för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna. Utbildningen skall också främja förståelse, tolerans och vänskap mellan alla nationer, rasgrupper och religiösa grupper samt främja Förenta nationernas verksamhet för fredens bevarande." (art. 26 mom. 2). Av den elementära utbildningen krävs uttryckligen att den ska vara kostnadsfri och obligatorisk (art. 26 mom. 1). Om den vidareutbildningen skrivs att "[y]rkesutbildning och teknisk utbildning skall vara tillgänglig för alla. Den högre utbildningen skall vara öppen för alla med hänsyn till deras förmåga." (art. 26, mom. 1).

FN:s konvention om barnets rättigheter förtydligar dessa sista punkter ytterligare. Artikel 28 tar upp barnets rätt till utbildning och beskriver huruvida grundvalet av lika möjligheter borde säkerställas. Konventionsstaterna förpliktar sig där till att

"uppmuntra utvecklingen av olika former av undervisning som följer efter grundutbildningen, innefattande såväl allmän utbildning som yrkesutbildning, göra dessa tillgängliga och åtkomliga för varje barn samt vidta lämpliga åtgärder såsom införande av kostnadsfri utbildning och ekonomiskt stöd vid behov" (art. 28, mom. 1 b).

Den högre utbildningen ska vara "tillgänglig för alla på grundval av förmåga genom varje lämpligt medel" (art. 28, mom. 1 c). För att åstadkomma detta uppmanar konventionen staterna att "göra studierådgivning och yrkesorientering tillgänglig och åtkomlig för alla barn" samt att "vidta åtgärder för att uppmuntra regelbunden närvaro i skolan och minska antalet studieavbrott." (art. 28, mom. 1 d, e). Konventionsstaterna ska dessutom "vidta alla lämpliga åtgärder för att säkerställa att disciplinen i skolan upprätthålls på ett sätt som är förenligt med barnets mänskliga värdighet och i överensstämmelse med denna konvention." (art. 28, mom. 2).

I artikel 29 beskrivs utbildningens allmänna mål. Barnets utbildning som en helhet, som alltså innefattar även ungdomarnas yrkesutbildning syftar till att "utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga" samt att "utveckla respekt för barnets föräldrar, för barnets egen kulturella identitet, eget språk och egna värden, för vistelselandets och för ursprungslandets nationella värden och för kulturer som skiljer sig från barnets egen (art. 29 a, c).

Vidare betonas att den utbildning som ett barn får ska förbereda "för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle i en anda av förståelse, fred, tolerans, jämlikhet mellan könen och vänskap mellan alla folk, etniska, nationella och religiösa grupper och personer som tillhör urbefolkningar", att "utveckla respekt för naturmiljön" och "för de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna samt för de principer som uppställts i Förenta nationernas stadga" (art. 29 d, e, b).

FN:s generalförsamling har antagit den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna 1948 och Finland har ratificerat FN:s konvention om barnets rättigheter 1991. Finland är på det viset förpliktigt att i sin utbildningsverksamhet sträva efter dessa mål.

I följande steg i denna artikel vill jag se närmare på avsikten att i utbildningen "utveckla respekt för de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna samt

för de principer som uppställts i Förenta nationernas stadga” (art. 29, b). Hur syns alltså de mänskliga rättigheterna i de finländska styrdokumenterna för yrkesutbildning, och hur säkerställs att yrkesstuderande lär sig respektera dem?

## 2. De mänskliga rättigheterna i de finländska styrdokumenterna för yrkesutbildningen

Att fostra respekt inför någon eller något pekar på en av de största pedagogiska utmaningarna. Det är och har varit föremål för många pedagogisk-filosofiska avhandlingar genom tiderna. Frågan träffar pedagogikens kärna så centralt att nästan inga pedagogiska överväganden kan göras utan att på något sätt ta ställning till den. Att lära sig respektera de mänskliga rättigheterna kan inte handla om att enbart lära sig de olika paragraferna utantill. För att lära sig respektera andra behöver man framför allt bli behandlad med respekt. Ens attityd fostras alltså å ena sidan inte genom att plugga en katalog med regler. Samtidigt är det viktigt att också *explicit* ta upp dessa regler i undervisningen och inte enbart lita på att andemeningen kommer att visa sig *implicit*.

När jag i det följande går igenom grunderna för de olika yrkesinriktade grundexamina och lagen om den grundläggande yrkesutbildning har jag därför ett dubbelt fokus. Jag frågar (1) när och hur tas de mänskliga rättigheterna *explicit* upp i de överordnande styrdokumenterna och i läroplanerna för de olika branscherna. Vidare frågar jag (2) om yrkesutbildningen organiseras och genomförs på ett sådant sätt att studerandenas mänskliga rättigheter beaktas så att de *implicit* lär sig respektera allas lika värde och allas rätt till ett mänskligt liv.

### 2.1 De mänskliga rättigheterna i grunderna för yrkesinriktad grundexamen

Yrkesutbildningen på andra stadiet regleras i Finland främst genom lagen om grundläggande yrkesutbildning och genom grunderna för de olika yrkesinriktade grundexamina (motsvarande läroplan). Den finländska yrkesutbildningen på andra stadiet delas in i åtta utbildningsområden, inom vilka man skiljer mellan 52 yrkesinriktade grundexamina med sammanlagd 120 olika examina. Därutöver finns det två slags yrkesinriktade tilläggsutbildningar, de s.k. yrkesexamina (177 olika examina) och specialyrkesexamina (122 olika examina). De olika programmen är indelade i s.k. examensdelar. Man skiljer mellan yrkesinriktade examensdelar, gemensamma examensdelar och fritt valbara examensdelar (Undervisnings- och kulturministeriet 2017 a). I skrivande stund ändras denna examensstruktur. Målet är att minska antalet examina från dessa 351 till 164 fram till 2019 (Undervisnings- och kulturministeriet 2017 b).

När man går igenom dessa grunder för de olika yrkesinriktade grundexamina så kan man till att börja med säga att de mänskliga rättigheterna enbart nämns i få grundexamina som ett *explicit* innehåll för undervisningen. Det är främst de sociala och vårdande yrkena som direkt tar upp de mänskliga rättigheterna, barnkonventionen,

FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning eller FN:s konvention om rättigheter för äldre.

De mänskliga rättigheterna kan dock bli föremål för undervisning inom ramen för de gemensamma obligatoriska examensdelarna som ingår i alla yrkesinriktade grundexamina, t.ex. i examensdelen socialt och kulturellt kunnande, där "kännedom om olika kulturer, konst och kultur, etik, psykologi, miljökunskande" ska tas upp (Utbildningsstyrelsen, 2016). Å ena sidan är omfattningen av dessa examensdelar dock jämförelsevis begränsad och en explicit problematisering av de mänskliga rättigheterna tävlar med annat viktigt innehåll som borde behandlas. Det är i regel lärarens uppgift att avgöra vad hen tar upp under dessa kurser. Å andra sidan måste tilläggas att det är just denna examensdel, som inom ramen för den pågående reformen av yrkesutbildningen ska falla bort, enligt det lagförslaget som diskuteras som bäst.

Andemeningen i de mänskliga rättigheterna genomsyrar dock grunderna för yrkesinriktade grundexamina med hjälp av de s.k. nyckelkompetenserna för livslångt lärande. Dessa utgör en bärande tanke genom alla yrkesutbildningar och alla examensdelar i de olika examina. Dessa nyckelkompetenser är (1.) livslångt lärande och problemlösning, (2.) interaktion och samarbete, (3.) yrkesetik, (4.) hälsa, säkerhet och arbetsförmåga, (5.) initiativförmåga och företagsamhet, (6.) hållbar utveckling, (7.) estetik, (8.) informations- och mediekunskap, (9.) matematik och naturvetenskaper, (10.) teknologi och informationsteknik och (11.) aktivt medborgarskap och olika kulturer. Inom ramen för dessa nyckelkompetenser lär sig studerande alltså att förhålla sig till sig själv och till andra människor respektfullt med tanke på sin kommande yrkesroll, både då de lär sig att arbeta i team tillsammans med sina medstudenter och då de förhåller sig till kunder, leverantörer och andra yrkesgrupper. I alla yrkesprov ska de som bedömer provet även beakta huruvida studerandena har genomfört provet med tanke på nyckelkompetenserna.

De mänskliga rättigheterna nämns alltså *inte explicit* i de flesta läroplaner inom den grundläggande yrkesutbildningen. Den examensdel som skulle lämpa sig bäst för att ta upp de mänskliga rättigheternas är dessutom i risk att falla bort från de gemensamma övergripande kurserna inom yrkesutbildningarna. I detta avseende finns det en intressant skillnad i jämförelse med läroplanen för den grundläggande utbildningen (åk 1-9) i Finland, som tydligt nämner de mänskliga rättigheterna som värdegrund och undervisningsinnehåll (se [Frostell](#), [Nordström-Lytz](#) och [Lundkvist](#) i denna antologi). Man kan dock se att de nuvarande läroplanerna systematiskt försöker uppmärksamma lärarna, studerandena och bedömarna av yrkesproven om vikten av att värna om grundläggande värderingar i relation till gentemot andra människor och kulturer. Som ett grundläggande förhållningssätt till sig själv och till andra människor har mänskliga rättigheter alltså en *tydlig implicit* roll i yrkesutbildningarnas grunder.

## 2.2 De mänskliga rättigheterna i ljuset av lagen för den grundläggande yrkesutbildningen

Även i lagen för den grundläggande yrkesutbildningen är andemeningen i de mänskliga rättigheterna tydlig. Lagen påbjuder att studerandena undervisas och bedöms rättvist, neutralt och utan hänsyn till deras bakgrund (region, kultur, religion, o.s.v.). Det ska enbart vara deras yrkeskunnande som styr undervisning och bedömning. Vad som undervisas och bedöms är dessutom på förhand fastslaget och öppet för studerandena så att deras utbildningsval kan ske på fria grunder. Det hör till yrkesinstitutionernas och lärarnas yrkesetik och professionalitet att kunna ta emot kritik och synpunkter angående undervisningens innehåll och metoder samt bedömningen. Utöver det finns rättsliga, officiella vägar att lämna in klagomål om undervisningen och bedömningen, t.ex. genom att rikta sig till utbildningsanordnarens yrkesteam ifall en studerande är missnöjd med bedömningen.

Rätten att bli behandlad rättvist och lika, samt rätten att bli hörd i alla beslut som angår en själv, regleras alltså i lagen, som är grunden för alla vidare handlingsplaner och styrdokument som utvecklas lokalt inom de olika branscherna och vid de enskilda institutionerna. Det jag vill uppmärksamma och fördjupa i det följande är en skillnad som blir synlig först då man jämför lagen för grundläggande yrkesutbildning med motsvarande lag för den allmänbildande utbildningen i Finland.

När man till att börja med tittar på lagen för grundläggande yrkesutbildning så skiljer man där mellan utbildningens syfte och utbildningens mål. I 2 § beskrivs det överordnade syftet med den grundläggande yrkesutbildningen på följande sätt. "Syftet med utbildning som avses i denna lag är att höja befolkningens yrkeskunnande, utveckla arbetslivet och svara mot dess behov av kunnande, främja sysselsättning och företagande samt stödja livslångt lärande." 5 § förtydligar till att börja med detta. "Den grundläggande yrkesutbildningens mål är att ge de studerande det kunnande och den yrkesskicklighet som krävs för en yrkesinriktad grundexamen enligt 4 § 1 mom. samt färdigheter i företagande." Sedan preciseras även målet för den handledande utbildningen för den grundläggande yrkesutbildningen samt målet för utbildningen som handleder för arbete och ett självständigt liv. Dessa är två sätt att stöda studerande med specialbehov för att möjliggöra ett så självständigt liv som möjligt respektive stöd för att kunna söka en studieplats inom den grundläggande yrkesutbildningen.

Efter dessa förtydliganden nämner lagen för den grundläggande yrkesutbildningen i 5 § 2 mom. att den person som väljer en yrkesutbildning även mognar som människa under sin utbildning och inte enbart som professionell yrkeskunnig, och att en yrkesutbildning borde förmedla åt yrkesutövaren att dess arbete även existentiellt är en del av mänsklighetens allmänna verksamhet. I lagen formuleras dessa punkter på följande sätt: "Målet för utbildningen är dessutom att stödja de studerandes utveckling till goda och harmoniska människor och samhällsmedlemmar samt att ge dem sådana kunskaper och färdigheter som de behöver med tanke på förutsättningarna för fortsatta studier, en yrkesmässig utveckling, fritidsintressen och en mångsidig personlighetsutveckling." (5 §).

Lagen om grundläggande yrkesutbildning följer alltså i det här avseendet de mänskliga rättigheterna och lyfter fram att yrkesutbildningen även ska ha studerandenas mognad och personlighetsdanning i åtanke. Det är ändå intressant att i just detta avseende jämföra lagen om grundläggande yrkesutbildning med motsvarande syftesbeskrivningar för den grundläggande och den akademiska högre utbildningen. Där nämns utbildningens betydelse för hela människan och mänskligheten i ett så tidigt skede som möjligt, direkt efter beskrivningen av lagarnas tillämpningsområde i den andra paragrafen. "Målet för den utbildning som avses i denna lag är att stödja elevernas utveckling till humana människor och etiskt ansvarskännande samhällsmedlemmar samt att ge dem sådana kunskaper och färdigheter som de behöver i livet. [...]" (Lag om grundläggande utbildning 2 §), och, "Universiteten har till uppgift att främja den fria forskningen och den vetenskapliga och konstnärliga bildningen, att meddela på forskning grundad högsta undervisning och att fostra de studerande till att tjäna fosterlandet och mänskligheten." (Universitetslag 2 §).

Lagen för den grundläggande yrkesutbildningen nämner alltså studerandenas utveckling som människor och samhällsmedlemmar relativt sent och vid sidan om andra mål. I lagen för yrkeshögskolor saknas en dylik hänvisning helt och hållet.

Den här skillnaden i lagstiftning kan föras tillbaka på en återkommande, grundläggande diskussion om skillnaden mellan utbildningar och utbildningsinstitutioner som ger en allmän bildning och sådana som förmedlar en mera specialiserad utbildning, till vilka yrkesutbildningen i regel räknas. Frågan är huruvida samtliga utbildningar faktiskt följer kravet som formuleras i de mänskliga rättigheterna, d.v.s. att all utbildning, inklusive yrkesutbildningen och den högre utbildningen "skall syfta till att utveckla personligheten till fullo" (26 §, mom. 2).

### 3. Kan och bör det finnas skilda utbildningsinstitutioner för bildning och för utbildning?

Inom den pedagogiska teorin är det centralt att skilja mellan bildning och utbildning. Bildningsbegreppet pekar mot den öppna, existentiella mognaden som en människa genomgår för sin egen utvecklings skull och som t.ex. formuleras i deklARATIONERNA med "att utveckla personligheten till fullo" (26 §, mom. 2). Begreppet utbildning betecknar däremot den pedagogiska process som har s.k. instrumentella syften. Man talar om instrumentella syften, eftersom man här tänker på kunnandet, som utbildningen förmedlar, som ett instrument eller ett medel som har andra mål i åtanke än att först och främst utveckla studeranden själv (Siljander, 2012; Biesta, 2010). När t.ex. en person tar lektioner för körkort för att i förlängningen ha bättre chanser på arbetsmarknaden, så talar man snarare om en utbildning än om personens bildning. När ett företag ordnar en utbildning för sina anställda så görs det likaså i regel med syftet att trygga eller höja företagets ekonomiska vinst. (För en historisk överblick av originaltexter se t.ex. Burman & Sundgren (Red.). Bildning. Texter från Esaias Tegnér till Sven-Erik Liedman. Daidalos, 2010).

Det är frestande att tänka att det kan, och att det kanske även borde, finnas olika institutioner i ett samhälle som tar hand om den allmänna bildningen och sådana



institutioner som specialiserar sig mot den mera målinriktade utbildningen av studerande. Ovan nämnda lag ger uttryck för en sådan idé i vilken den grundläggande yrkesutbildningen till att börja med definieras i form av instrumentella syften, nämligen genom förbättrat yrkeskunnande, genom att "utveckla arbetslivet och svara mot dess behov av kunnande, främja sysselsättning och företagande samt stödja livslångt lärande." Den grundläggande och den akademiska utbildningen strävar däremot uttryckligen, och omedelbart, efter ett utvecklande för studerandenas egen skull, samt efter humanitet och mänsklighet.

Ofta tänker man att skillnaden mellan bildning och utbildning ligger i de olika kunskapsmässiga innehåll som ska förmedlas, t.ex. specialiserade yrkeskunskaper mot allmänna kunskaper. Det är då lätt att tänka att utbildningsinstitutioner ska organiseras för att svara mot dessa olika innehåll, i yrkesinstitut och allmänbildande skolor, eller i yrkeshögskolor och universitet. Det här har lett till många missförstånd, t.ex. till tanken att bildning snarare strävar efter en högre, teoretisk, elitistisk bildningsprocess. Bildning missförstås här även såtillvida att man tänker att bildning är en fortsättning av utbildning, något som kommer efter utbildningen, t.ex. inom ramen för en utbildning på tredje stadiet.

### 3.1 Pestalozzi och Benner om bildning

I den pedagogiska idéhistorien har det funnits många röster som uttolkat bildningsbegreppet. Jag vill lyfta fram två perspektiv, med tanke på utgångsfrågan huruvida det kan och borde finnas skilda utbildningsinstitutioner för bildning och utbildning.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1812) skriver på ett ofta citerat ställe (1845, s. 13) att det främsta syftet med bildning för alla människor är att utveckla alla inre krafter i människans natur till ren vishet. Dessa krafter och denna vishet övas, tillämpas och används i konkreta situationer i en människas liv, t.ex. då hon lär sig sitt yrke och då hon utövar sitt yrke. I direkt översättning skulle man kunna säga att Pestalozzi talar om bildning och yrkesbildning (inte yrkesutbildning). Denna yrkesbildning är alltid underordnad det främsta målet i människans bildning, men på ett sådant sätt, som Pestalozzi säger, att den som inte är människa saknar basen för det som blir hennes närmare bestämmelse, alltså t.ex. hennes yrkesmässiga plats (jfr. Pestalozzi, 1845, s. 13, egen översättning). Enligt Pestalozzi kan man alltså inte skilja mellan bildning och utbildning så som våra nutida diskussioner om olika utbildningsinstitutioner försöker göra. Människans bildning är för honom den nödvändiga grunden för hennes utbildning, och t.ex. inte en fortsättning inom ramen för högre studier.

Dietrich Benner (\*1941) tillspetsar frågan om relationen mellan allmänbildning och yrkesutbildning ytterligare då han i en artikel (1995) argumenterar för att vi idag inte alls borde ha separata utbildningsinstitutioner som enbart har allmänbildning som mål (gymnasier och universitet). Tanken bakom en allmänbildning har varit att skolor utbildar elever så mångsidigt som möjligt just för att man levde i ett samhälle där eleverna visste vilka yrken de skulle ta över av sina föräldrar. Benner hävdar att detta gav eleverna helt annorlunda förutsättningar att tillägna sig mång-

sidiga, allmänna ämneskunskaper än idag, eftersom de hade sin egen yrkesmässiga framtid och en konkret förebild varje dag framför ögonen. De olika ämnen de lärde sig anknöts då alltid till elevens vardag och aktualiserades i konkreta situationer. I dagens samhälle är det dock varken givet att ens föräldrar har en djupare yrkesmässig identitet eller att eleverna redan i tidig ålder vet vad de vill bli. Då saknas, enligt Benner, denna möjlighet att tillägna sig allmänna kunskaper med bred relevans för det egna livet och för samhället. Den allmänna kunskapen förblir otydlig och svår att begripa utan den konkreta, direkta anknytning till ett liv i ett samhälle där man yrkesmässigt har ansvar och konkreta uppgifter (Benner, 1995).

Att dela upp vårt utbildningssystem i sådana utbildningar och utbildningsinstitutioner som antingen erbjuder allmänbildning eller mera specificerad yrkesmässig utbildning bygger visserligen på en lång tradition men har under historien alltid stött på kritik. Argumenten kan sammanfattas med att vi inte egentligen kan skilja mellan det ena och det andra då vi undervisar och fostrar människor (t.ex. Benner), och att vi varken borde eller får göra det heller (t.ex. Pestalozzi).

### 3.2 Bildning och utbildning som två möjliga synsätt

Det som dessa och många andra pedagoger försöker peka på är att bildning och utbildning på sätt och vis är närvarande i varje pedagogisk situation som två möjliga attityder till det man lär sig, till den som lär sig, till den som undervisar och till varför man ska lära sig. Ser jag t.ex. den utbildning som jag genomför som ett nödvändigt medel för att få ett jobb, eller ser jag i utbildningen en möjlighet att fördjupa mina kunskaper och färdigheter både för att kunna bidra till att förbättra den yrkesmässiga verksamheten inom den allmänmänskliga verksamheten och för att själv kunna växa som person? Det ena ska inte förstås som bättre eller sämre, eftersom strävan efter ekonomisk trygghet givetvis är ett centralt mål i en människas liv. Vidare kan dessa perspektiv ändras över tid. Ibland är det lättare att ge sig helhjärtat i kast med nya insikter och perspektiv som man får via en fortbildning, ibland sitter man bara av sådana timmar. Varje pedagogisk situation kan på det viset ha karaktären av bildning eller utbildning. Detta är inte bundet till speciella institutioner, utan är en fråga om inställning och med vilka mål som både anordnaren, läraren och studeranden går in i den pedagogiska processen (Schaffar & Uljens, 2015).

Det som förklaringen om de mänskliga rättigheterna försöker värna om i art. 26, med betoning på att all utbildning, inklusive yrkesutbildning och den högre utbildningen "skall syfta till att utveckla personligheten till fullo", är att människan inte *enbart* får vara styrd av externa mål, oberoende av om det är ens egna eller andras externa mål. Det som ska undvikas är att människan instrumentaliserar för enbart andras mål, eftersom det skulle innebära inget mindre än att hon förlorar det som gör en människa till en människa, nämligen ett eget, självständigt och ansvarsfullt liv.

Jag vill sammanfatta dessa tankegångar så här. I styrdokumentet som reglerar yrkesutbildning nämns utbildningens instrumentella syften före de allmänmänskliga syftena. Detta skiljer yrkesutbildningen från de allmänbildande utbildningarna. Det

blir tydligt att yrkesutbildningen har ett mer specialiserande uppdrag. Ur ett pedagogiskt teoretiskt perspektiv kan man argumentera att det varken är möjligt eller önskvärt att skilja människans allmänna bildning från en mera specialiserande (ut) bildning, varken på institutionell nivå eller innehållsmässigt. Dessa pedagogiska argument får stöd av de mänskliga rättigheterna, som betonar att all utbildning ska utveckla personligheten till fullo. Risken finns att människan blir underkastad andras intressen och mål, något som kan skönjas i skillnaderna i hur de enskilda styrdokumentet formulerar sitt uppdrag. Men är det här en verklig risk, eller bara en möjlig storm i ett teoretiskt vattenglas?

#### 4. Yrkesetiska dilemma för yrkesläraren där samtal riskerar att inte bli av

Det är dags att återkomma till mitt inledande exempel. En lärare inom sjöfart frågade: "Hur ska jag motivera studerandena till studierna då utsikten är att få arbetsavtal, under vilka det är svårt att skaffa familj och barn, och framför allt behålla dem?" Här uppmärksammas den pedagogiska frågan om hur läraren hittar vägar att motivera sina studeranden. Jag lyfter inledningsvis upp att frågan om det meningsfulla i att göra olika yrkesval både kan ses ur ett psykologiskt och ett mer filosofiskt och existentiellt perspektiv.

Frågan påminner även om att verksamheten i den grundläggande yrkesutbildningen inte enbart styrs av juridiskt bindande styrdokument. Den präglas även av arbetsmarknadspolitiken, av frågan om vilka arbetsmöjligheter som överlag finns, och av utbildningspolitiken, som t.ex. avgör huruvida ekonomiska resurser finns till förfogande och på vilka grunder de fördelas. I dessa avseenden genomgår Finland för tillfället stora reformer inom alla utbildningsnivåer. Jag illustrerar några aspekter av dem med exempel som studerande inom yrkeslärarutbildningen har tagit upp till diskussion eller som mina studerande och jag har upplevt då vi auskulterat inom olika yrkesutbildningar runt om i Svenskfinland. Avsikten med de här exemplen är att peka på möjliga tankemönster som de aktuella reformerna inbjuder till. Det är en ytterligare fråga hur utbredda dessa tankemönster är.

##### 4.1 Att se mening och att vara motiverad

Diskussionen kring bildning och utbildning påminner starkt om en skillnad som man gör i pedagogisk psykologi kring studiemotivation. Där skiljer man mellan inre och yttre motivation. Om inre motivation talar man då en elev eller studerande lär sig för kunnandets egen skull, av nyfikenhet och genuint intresse. Däremot talar man snarare om yttre motivation när eleven eller studerande fokuserar på faktorer som ligger utanför lärandet och utanför kunskapen som intresserar, t.ex. på olika former av belöning såsom betyg, löneförhöjning eller anseende. Eftersom lärande som bygger på inre motivation är djupare och kvalitativt bättre frågar man sig i pedagogiska sammanhang ofta hur man kan få studerandenas inre motivation att öka (jfr. t.ex. Imsen, 2006, kap. 15).

Om man ställer frågan på ett psykologiskt sätt så hamnar man dock lätt i olika föreställningar där man antar att lösningen borde sökas i form av didaktiska knep eller tekniker, som om frågan i sin kärna skulle handla om att maximera studerandenas "upptagningskapacitet". Den filosofiska frågeställningen däremot försöker lyfta fram att frågan sist och slutligen handlar om huruvida man lyckas inse att det man lär sig spelar en roll. Lärarens uppgift ligger här i att visa studerandena meningen med deras utbildning istället för att utnyttja olika slags didaktiska metoder på ett fiffigt sätt. Hen behövs som en samtalspartner för sina studerande i existentiella frågor och inte som en coach som sporrar för att möjliggöra högre prestationer. Det gäller att visa att utbildningen spelar en roll både för studerandens egen skull och för inte mindre än hela mänsklighetens skull.

Intressant nog har pedagogiska utbildningar ersatt den filosofiska diskussionen kring bildning och utbildning, d.v.s. meningsdimensionen, allt oftare med den psykologiska kring inre och yttre motivation. Detta kunde ses som smått problematiskt även ur de mänskliga rättigheternas perspektiv. Utgångsfrågan var ju hur vi kan värna om allas rätt till ett mänskligt liv. Där skisserade jag inledningsvis att villkoren för ett mänskligt liv är en plats i världen, ett samtalande förhållande med andra och en tillfredsställande uppgift som möjliggör att livnära sig. Så länge dessa villkor verkar vara givna för studeranden kan man i pedagogiskt sammanhang möjligtvis fokusera mera direkt på att sporra studerandenas motivation för att tillägna sig kunnandet som utbildningen erbjuder. Men när det inte är självklart vad man kommer att kunna göra med sitt liv, i tider där samhället är mindre tryggt och framtiden oviss blir det tydligt att didaktiska knep för ökad motivation är sekundära.

Svårigheten i det inledande exemplet ligger dock inte enbart i att se skillnaden mellan att söka efter mening och att effektivisera motivationen, utan även i att se hur dessa kan stå i konflikt med varandra. Läraren i exemplet befinner sig i ett yrkesetiskt dilemma, där hen övervägde huruvida hen borde beskriva de framtida arbetsmöjligheterna för sina studerande sanningsenligt. Detta kunde leda till minskad studiemotivation eller till och med studieavbrott. Vilken skulle vara följden för ett landskap som Åland om man inte längre kunde attrahera studerande att arbeta inom sjöfart?

Jag fördjupar dessa frågeställningar med några vidare exempel.

#### 4.2 Oron över lönsamheten i den egna lärargärningen

Under de senaste åren har yrkesutbildningen i Finland varit tvungen att genomföra flera rejäla ekonomiska nedskärningar. Det här har inneburit institutionsmässiga sammanslagningar med andra aktörer, nedläggningar av enskilda utbildningslinjer, och till följd av dessa upprepade samarbetsförhandlingar och uppsägningar av undervisande personal.

*Exempel 2: En lärare inom en liten utbildning (man kan tänka sig utbildningar som djurskötarlinje, möbeltapetsering) frågade under utbildningen vad man borde göra med en studerande som varken visade ett intresse eller en fallenhet för*

*yrket som hen var på väg att utbilda sig i. Läraren undrade om hen egentligen borde tala med studerande om vilka andra utbildningsmöjligheter som finns och som kanske passar bättre för hen. Studerande i fråga borde kanske byta till ett annat yrkesinstitut.*

Sett ur lärarens yrkesetiska perspektiv är det självklart att läraren borde tala med studeranden och råda hen om alternativa studievägar. Genom att göra det värnar läraren om att studerandens personlighet och intressen utvecklas så mångsidigt och bra som möjligt. Å andra sidan upplevde läraren tydligt ett dilemma som härrör från den komplexa organisatoriska och politisk-samhälleliga struktur som hen verkar i.

Den första frågan gällde huruvida det kan vara en nackdel för studerande att avbryta sina studier eller byta studieplats. I vissa fall kan det vara svårare att få en studieplats vid en annan utbildning om studerande redan har en studieplats. Ibland har man rått studerande att avbryta sina pågående studier vid antagningstidpunkten för en ny utbildning. Det här har dock som följd att studerande inte har en plats under åtminstone några månader och i värsta fall inte kommer in på den nya linjen. I och med den s.k. yrkesstarten, som infördes 2009, har man dock utvecklat ett system där man med hjälp av individuella studieplaner kan hjälpa studeranden att pröva på ett annat yrke utan att för den skull behöva avbryta sin skolgång.

En annan fråga, som kan ha bidragit till det dilemma som läraren upplevde, gäller huruvida det är fördelaktigt för läraren och hens utbildningslinje att uppmuntra studerande att byta studieprogram. En vanlig oro bland lärare har sin grund i finansieringssystemet för yrkesutbildningen, i vilket den s.k. resultatfinansieringen spelar en roll. Enligt den här modellen baseras en del av en utbildningsinstitutions finansiering på antalet utexaminerade från en linje. Jag vill här skilja mellan en oro som härrör från en komplex organisatorisk verklighet och en existentiell oro hos läraren.

Hittills har det konkreta resultatet, mätt i antal utexaminerade från en utbildning, varit en jämförelsevis liten del i en utbildningsanordnares budget. Den betydligt större andelen av finansieringen (ca 95 %) har baserat sig på antalet inskrivna studerande (grundfinansiering) (Utbildningsstyrelsen 2011, s. 23-24). Risken för att enskilda avbrott direkt skulle torpedera en utbildningslinjes existens, vilket i sin tur skulle leda till lärarens egen arbetsplatsförlust, har alltså hittills varit marginell. Finansieringsmodellen reformeras dock grundläggande för tillfället. Relationen mellan resultatfinansieringen och grundfinansieringen kommer att ändras på så sätt att ca hälften av det statliga stödet baseras sig på resultatfinansiering. Vidare planeras att ca 15 % av budgeten ska basera sig på antalet studerande som har fått en anställning efter utbildningen. Det innebär en förskjutning för utbildningsanordnares fokus från att främst svara mot samhällets behov (som även innebär att främja ett långsiktigt aktivt deltagande i samhälle som medborgare) till en tydligare orientering mot näringslivets dagsaktuella behov. Ändå är tanken med denna reform att antalet avbrott i studierna inte ska ha en negativ inverkan på resultatfinansieringen, förutsatt att ifrågavarande studerande arbetar eller har inlett andra studier.



Den upplevda risken, att ett samtal med en studerande skulle leda till nackdelar för den egna arbetsplatsen, är uppenbarligen större än den de facto är i ett budgetmässigt perspektiv. Det här kan ha flera skäl. Å ena sidan kan man försöka att öka transparensen i kommunikationen mellan ledningen och lärarna i ett yrkesinstitut som är tvungen att genomföra nedskärningar för att undvika missförstånd. När personalen har bättre kunskap om hur budgeten i organisationens helhet balanseras och vad precis som kan och borde leda till att en utbildningslinje läggs ner, så kan lärarna få en mer realistisk uppfattning av hur deras egen situation placerar sig i ett större sammanhang. Att på detta sätt jobba med ledarskapet är en lösningsväg som tankemässigt bygger på förhoppningen att lärarens oro minskar genom större insyn i hur de faktueella förhållanden ligger till och organiseras.

Å andra sidan kvarstår dock den existentiella frågan som lärarens oro ger uttryck för. Denna går utöver frågor om konkreta budget- och finansieringssystem. Frågan om vad som förstås som lönsamt eller inte är inte enbart en fråga om siffror och pengar. En yrkeslärare påverkas mera konkret av frågan om huruvida det egna professionella kunnandet behövs eller inte än en lärare inom den allmänbildande skolan. Huruvida en lärare i matematik, språk eller historia behövs blir visserligen också allt eftersom ett ämne för en offentlig och skolintern diskussion. Den har ändå en annorlunda karaktär än när man internt och offentligt diskuterar vilka professioner som kommer att vara viktiga för regionens och landets ekonomi och vilka yrken som det kommer att bli mindre lönsamt att utbilda sig till. Lärarens eget kunnande och hans yrkesidentitet blir här ett tema för diskussion och ifrågasätts både kollegialt och offentligt. Att det som läraren själv värdesätter och har ägnat mycket tid åt för att bli expert på betraktas som onödigt är en tung existentiell svårighet, som dessutom är allt svårare att hantera i kollegiala sammanhang där fler är drabbade.

Dessa samband mellan den konkreta arbetssituationen, meningens och motivationen i lärarens yrkesutövande borde undersökas mer noggrant. Här vill jag till att börja med bara peka på att finansieringssystemet och de konkreta pågående hoten om nedskärningar kan skapa en oro bland lärare som i värsta fall kan leda till att ärliga samtal om studerandes yrkesval kommer i kläm.

#### 4.3 Hur motivera andra när man själv samarbetsförhandlar?

*Exempel 3: Inom ramen för sin utbildning auskulerade en grupp yrkeslärarstuderande under två lektioner inom en kockutbildning. Några av tredje årets kockstuderande kom försent till lektionen och läraren frågade om deras skäl. Det visade sig att några av dem även varit frånvarande dagen innan då de hade yrkesprov. Frånvaron vid ett prov medför förstås att deras studier drar ut på tiden. Frågan som yrkeslärarstuderandena diskuterade efteråt var varför studerandena har både låg studiemotivation och låg motivation att bli klara med sin utbildning för att så snabbt som möjligt gå ut i arbetslivet.*

Förstås kan man här bara spekulera över studerandenas bakomliggande skäl. Men för att förstå situationen är det antagligen relevant att även ta lärarens egen arbets-

situation i beaktande. Det visade sig att hen var en av dem i kollegiet som hotades av att bli uppsagd inom ramen för samarbetsförhandlingarna som pågick då vi auskulterade. Situationen liknar på det viset den som jag inledde denna artikel med. Frågan här som där handlar om hur man motiverar sina studerande för studier som leder till problematiska anställningsförhållanden.

Det samtal som läraren borde föra med de försenade studerandena borde t.ex. handla om betydelsen av att komma i tid. Hen borde betona att det lönar sig att anstränga sig och att satsa på utbildningen. Men då hen själv just då är ett exempel på en kunnig och erfaren yrkesperson som hotas av arbetslöshet är det svårt att föra ett öppet, motiverande och ärligt samtal. Liksom i det föregående exempel befinner sig läraren även i dilemmat att vilja vara ärlig med studerandena, samtidigt som studerande som inte satsar på yrkesprov medför eventuella, dåliga examensresultat för yrkesinstitutet.

#### 4.4 Allas rätt till utbildning?

Samtidigt med dessa finansiella nedskärningar genomförs en betydande reform av hela yrkesutbildningen där den grundläggande organisationsprincipen för den pedagogiska processen ändrar form. Sedan 1.8.2015 struktureras yrkesutbildningar inte mera enligt studiepoäng utan med hjälp av kompetenspoäng. Avsikten är att sluta utgå från en tidslig definition av den pedagogiska processen, d.v.s. antal timmar, veckor och år man ska studera för att bli godkänd i en viss kurs eller utbildning. Kompetenspoäng siktar istället på att ange kunnandet som behövs för att få en yrkesexamen. Målet är fortfarande att lära sig det som krävs i ett yrke enligt de angivna målen i de enskilda examensdelarna, men de ska vara löskopplad från en på förhand given, definierad tid.

*Exempel 4: En lärarstuderande berättade om en, visserligen skämtsamt menad, men ändå allvarlig, kafferumsdiskussion. Frågan handlade om hur skolan borde utforma antagningsintervjuer och prov så att enbart de duktigaste studerande med redan validerbart kunnande skulle antas till studierna. Målet borde ju vara att sälla fram just dessa studerande, så att man med samma lärarresurser kan utexaminera fler studerande, som i sin tur kan trygga skolans statliga understöd mest effektivt.*

Det finns ett problematiskt sammanträffande i att den yrkespedagogiska struktur-reformen från studiepoäng till kompetenspoäng genomförs samtidigt som det görs rejäla nedskärningar i det statliga understödet. Logiken i den nya pedagogiska organisationsprincipen borde inte bara leda till en försnabbad studietakt för vissa högpresterande studerande, utan även till att i större utsträckning ge svagare studerande *mera* tid och handledningsresurser för sitt lärande än tidigare. Samtidigt frestar dock de resultatstyrda finansieringsgrunderna för utbildningen lärarna att tänka just så som i denna kafferumsdiskussion. Om man bara hade duktiga och snabba studerande så

kunde man med samma handledningsresurser få fler examen per år, vilket i sin tur skulle ge bättre finansiering.

I maj 2016 avgjorde Ålands förvaltningsdomstol ett fall där en sökande behövde genomgå en individuell prövning. Yrkesgymnasiets regelverk utesluter sådana sökande från det samäländska antagningssystemet, där antagningen till en utbildning enbart avgörs p.g.a. sökandes avgångsbetyg, som visar att studerande har haft en anpassad lärokurs i grundskolan (Åland förvaltningsdomstol 2016). Fallet tydliggör att resurserna vid utbildningsanordnare är åtstramade och att det kan ligga närmare till hands än tidigare att försöka sålla ut studeranden inför antagningen.

Detta är sammanhang som det är viktigt att vara mycket medveten om. Det gäller framför allt när utbildningspolitiken allt oftare flirtar med olika former av en öppen, privatiserad utbildningsmarknad där även ekonomisk vinst kan ingå i yrkesinstitutionernas verksamhet, så som kutymen är i många andra länder globalt sett. Uttryckt på ett annat sätt: Det är centralt att hålla fast vid att yrkesutbildning är en icke-vinstinriktad verksamhet och att utbildningsanordnaren inte fritt får välja studerande som antas till utbildningarna för att undvika en selektion av studerande som är mer eller mindre "lönsamma" för yrkesinstitutet. En sådan utveckling skulle öka risken för att principerna som de mänskliga rättigheterna beskriver, att erbjuda utbildning åt alla i samhället och att erbjuda utbildning som syftar till människans mångsidiga utveckling, hamnar i skymundan, framför allt för svagare studerande.

#### 4.5 Autentisk arbetsmiljö eller billig arbetskraft?

Utöver denna pedagogiska omställning av yrkesutbildningen diskuteras vidare reformer av själva upplägget på den grundläggande yrkesutbildningen. Ett av förslagen är att förlägga en större del av utbildningen till arbetsplatser (inläring i arbete). Avsikten är att i större utsträckning utnyttja arbetsplatser för att möjliggöra en autentisk miljö för yrkesutbildningen. Medan det pedagogiska målet med en praktikperiod är att den studerande fördjupar sig i och övar delar av utbildningens innehåll som hen har bekantat sig med i sin yrkesutbildning vid ett yrkesinstitut, är det pedagogiska målet med inläring i arbete att vissa av utbildningens innehåll ska förvärfvas vid en arbetsplats. Utöver fördelen med att få jobba med "riktiga" uppgifter som kan vara motiverande och sporrande är förhoppningen att kontakten till arbetslivet blir bättre så att studerandena lättare kan hitta en arbetsplats efter slutförd utbildning.

*Exempel 5: Under en vistelse i ett yrkesinstitut blev jag bjuden på kaffe i ett lärarrum. Samtalet bland kollegorna kom in på utmaningen att hitta bra arbetsplatser för studerandena där de kan genomföra sina utökade perioder av inläring i arbete. Några exempel togs upp där lärarna i skolan hade anledning att misstänka att deras studerande snarare kommer att vara en välkommen billig arbetskraft inom företaget. Svårigheten består i att lärarna vid skolan borde värna om att studerandena även får sådana uppgifter som möjliggör att de faktiskt lär sig det de borde lära sig enligt respektive examensdel.*

Risken med denna utbildningsreform, att yrkesstuderande blir en billig arbetskraft för näringslivet, diskuteras ingående bland fackföreningar. Med tanke på förpliktelsen att även här följa de mänskliga rättigheterna, är det viktigt att värna om studerandenas rätt att faktiskt lära sig det som examensgrunderna anger under en period av inläring i arbete. För lärarna vid yrkesinstitut innebär denna risk ett större pedagogiskt ansvar att handleda både studerandena och arbetsplatshandledarna, för att undvika att studerandenas rätt till mångsidig och professionell utbildning åsidosätts.

### 5. Lyckas yrkesutbildningen lära studerande att respektera de mänskliga rättigheterna?

Min utgångsfråga har varit huruvida den finländska yrkespedagogiken lyckas lära studerande att respektera de mänskliga rättigheterna, så som Finland är förpliktigt att göra. Jag diskuterade att de mänskliga rättigheterna inte explicit nämns i de flesta yrkesinriktade grundexamina, men att de genomsyrar verksamheten på ett implicit sätt. Målet att utveckla studerandes personlighet till fullo iakttas alltså inom de existerande yrkespedagogiska styrdokumenterna. Men såväl grunderna för yrkesinriktade grundexamina som lagen för grundläggande yrkesutbildning skiljer sig från läroplanerna och lagen för den allmänbildande skolan i Finland så till vida att de allmänbildande utbildningarna lägger en större betoning på elevernas och studerandenas omfattande personlighetsutveckling än styrdokumenterna för yrkesutbildningen. Denna skillnad kommer antagligen att öka inom ramen för den pågående reformen av yrkesutbildning.

Med hjälp av de exempel ur yrkespedagogikens vardag som jag tog upp pekade jag utöver det på ett hot som finns i en del av de förändringar som genomförs i Finlands yrkesutbildning som bäst. Dessa reformer är inga isolerade fenomen. I ett komparativt nordiskt forskningsprojekt jämfördes den historiska bakgrunden till de fyra nordiska ländernas förvånansvärt olikartade system för yrkesutbildningen (Jørgensen et al 2016, se även nord-VET.dk). Forskargruppen skiljer mellan tre idealtypiska organisationsdiskurser som strukturerar yrkespedagogiken: (1) en marknadsstyrd diskurs, (2) en statsstyrd diskurs (som dominerar i Sverige och Finland) och (3) en branschstyrd diskurs (som dominerar i Danmark). Utgående från det kartlade gruppen de reformer som just nu genomförs i dessa länder. Resultaten visar att oberoende av vilka system de olika nordiska länderna tidigare har haft så rör sig alla nordiska yrkespedagogiska reformer mot en marknadsliberal logik, vilket är kännetecknande för den anglosaxiska yrkesutbildningen. Denna logik beskrivs t.ex. så att kunskapssynen präglas av idén om användbarhet. Kunnandet fragmenteras och ska helst fungera i de enskilda momenten istället för att utgöra basen för en professionell utveckling under en lång tid framöver, samt att näringslivet (och inte den samhälleliga gemenskapen) anses vara yrkesutbildningens främsta uppdragsgivare (Jørgensen et al., 2016; Jørgensen, 2009). Trenden är inte enbart nordisk, utan europeisk och global (Allais, 2014).

De exempel som jag här skisserade vittnar om båda sidorna. Det finns å ena sidan en stor medvetenhet om olika faror och problem som man försöker lösa med hjälp av olika åtgärder för att underlätta en smidigare och givande yrkesutbildning för alla studerande. Samtidigt pekar mina exempel å andra sidan på möjliga tankemönster som de aktuella reformerna inbjuder till. Det syns att en orientering mot konkreta resultat eller en konkret nytta med utbildningen ställvis riskerar dominera den pedagogiska vardagen för både studeranden och lärare. Sådana tankemönster rör sig bort från det som förklaringen om de mänskliga rättigheterna försöker värna om.

Avsikten med artikeln var att uppmärksamma dessa förändringar i tankesättet, eftersom de ur de mänskliga rättigheternas perspektiv är problematiska. När externa, instrumentaliserande syften strukturerar och dominerar studerandenas och lärarnas vardagliga tankar, handlingar och beslut riskerar samtal om det som gör våra liv meningsfulla och om det som gör våra gemenskaper mänskliga att inte bli av.

## Referenser

Allais, S. (2014). *Selling Out Education. National Qualification Frameworks and the Neglect of Knowledge*. Rotterdam: SensePublishers.

Barnkonventionen, Finlands författningssamlings fördragsserie 59-60/1991.

Benner, D. (1995). Bildung und Beruf. Historisch-systematische Überlegungen zur Möglichkeit und Unmöglichkeit einer gymnasialen Bildung heute. Adolf Kell zum 60. Geburtstag. I J. van Buer und D. Jungkunz (Red.), *Berufsbildung in den neunziger Jahren* (s. 25–49). Berlin.

Biesta G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Buber, M. (2002). *Ich und Du*. Ditzingen: Reklam.

Burman, A., Sundgren, P. (Red.). (2010). *Bildning. Texter från Esaias Tegnér till Sven-Erik Liedman*. Daidalos.

Gadamer, H-G. (1990). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Heidegger, M. (1996). *Being and time*. Albany, N.Y. : State University of New York.

Imsen, G. (2006). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. 4. Reviderade upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Helms Jørgensen, Ch., Michelsen, S., Olofsson, J. & Persson Thunqvist, D. (2016). Same, but different – the emergence of VET in three Nordic Countries. In Berner, E., Gonon, Ph. (Red.), *History of Vocational Education and Training in Europe. Cases, Concepts and Challenges* (s. 305–326). Bern: Peter Lang.

Helms Jørgensen, Ch (2009). Fag mellem arbejde, organisation og uddannelse – har fagene fremtiden bag sig? *Tidsskrift for arbejdsliv*, 11 årg, nr 3 s. 1–19.



Lévinas, E. (1999). Die Philosophie und die Idee des Unendlichen. I Levinas, E. *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie* (s. 185–208). Freiburg/München: Verlag Karl Alber.

Pestalozzi, J.H. (1845): *Die Abendstunde eines Einsiedlers*. Erlangen. Hämtad 2017-02-15, från, [http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10763711\\_00015.html](http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10763711_00015.html)

Schaffar, B., Uljens, M. (2015). Paradoxical tensions between *Bildung* and *Ausbildung* in Academia. Moving within or beyond the modern Continental tradition? I E. Westergaard & J.S. Wiewiura (Red.), *On the Facilitation of the Academy*. Rotterdam: Sense Publishers.

Siljander, P., Kivelä, A., Sutinen, A. (Red.). (2012). *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rotterdam: Sense Publishers.

Undervisnings- och kulturministeriet (2017a). *Studier och examina*. Tillgänglig: <http://minedu.fi/sv/studier-och-examina>

Undervisnings- och kulturministeriet (2017b). *Ammatillisen koulutuksen tutkinnot uudistuvat*. Tillgänglig: <http://minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2017/02/tutkintorakenne.html?lang=fi>

Utbildningsstyrelsen (2016). *Genomförande av grunderna för de yrkesinriktade grundexamina inom den grundläggande yrkesutbildningen*. Joensuu: Grano Oy. [http://www.oph.fi/download/176852\\_genomforande\\_av\\_grunderna\\_for\\_de\\_yrkesinriktade\\_grundexamina\\_inom\\_den\\_grundl.pdf](http://www.oph.fi/download/176852_genomforande_av_grunderna_for_de_yrkesinriktade_grundexamina_inom_den_grundl.pdf)

Utbildningsstyrelsen (2011). *Yrkesutbildningen i Finland. Yrkeskunnande, kunskaper och färdigheter för arbetslivet och fortsatta studier*. Informationsmaterial. SP-paino OY. Tillgänglig: [http://www.oph.fi/download/131424\\_yrkesutbildningen\\_i\\_finland.pdf](http://www.oph.fi/download/131424_yrkesutbildningen_i_finland.pdf)

Weil, S. (1992). *Att slå rot*. Skellefteå: Artos & Norma.

Ålands förvaltningsdomstol (2016). Förvaltningsdomstolen underkände antagningsförfarande till yrkesgymnasiet som diskriminerande. Hämtad 2017-02-15, från <https://oikeus.fi/hallintooikeudet/alandsforvaltningsdomstol/sv/index/tiedotteet/2016/05/antagningsforfarandetillyrkesgymnasietdiskriminerande.html>

# Sju tolkningsnivåer av dialogism som didaktisk erfarenhet

Charlotta Hilli & Hannah Kaihovirta, Åbo Akademi

Charlotta Hilli (FD) och Hannah Kaihovirta (FD) ger röst åt ett centralt tema i undervisning och lärande. Det handlar om [rätten att vara delaktig i omvärlden genom dialog](#). Charlotta Hilli har erfarenhet av människorättsfostran och har arbetat med ansats i kritisk och dialogisk pedagogik i samhällslära. Hannah Kaihovirta har utarbetat teori och praktik kring konstbaserad undervisning, erfarenhetsorienterad pedagogik och lärande i dialog. Författarna arbetar för tillfället inom lärarutbildningen vid Åbo Akademi.

Syftet med kapitlet är att förstå dialogism som förutsättning för undervisning. Våren 2015 prövade författarna teori i praktik utifrån en läsning av Michail Bachtins teorier om dialogism. Det empiriska exemplet i kapitlet är ett dialogiskt seminarium som genomfördes i klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi. Vid seminariet prövade Hilli och Kaihovirta hur dialogism kan erbjuda resurser för ämnesövergripande undervisning i samhällslära och bildkonst. I kapitlet diskuteras hur en hermeneutisk analys av en undervisningssituation synliggjorde vad dialogism kan innebära för utbildning.

Analysen visar att studerande i viss utsträckning erövat kompetenser i dialogism men att lärprocessen var utmanande för alla deltagare. Analysen visar också att ämnesövergripande undervisning kan se hanterbar ut i en schematisk struktur men att situerad dialog där flera ämnesområden är involverade är komplex. I en lärsituation skall dialogism förstås som mellanmänniskt handlande och inte som statiska undervisningsstrategier eller –metoder. I texten tar den inledande förståelsen för dialogism sin utgångspunkt i en etymologisk tolkning där – dia – tolkas som *att agera genom kommunikation i rörelse*. – Log – tolkas genom förståelsen av att *logos* representerar *samtalet* som formar själva innehållet.

# Sju tolkningsnivåer av dialogism som didaktisk erfarenhet

Charlotta Hilli & Hannah Kaihoviirta, Åbo Akademi

Syftet med kapitlet är att förstå dialogism som förutsättning för undervisning. Vi närmar oss antologins tema människorättsfostran med dialogismen som ett perspektiv som vi undersöker, både från pedagogisk position och forskar position. Vi tar utgångspunkt i Michail Bachtins<sup>1</sup> teorier om dialogism, vilket definieras närmare i följande avsnitt.

Våren 2015 prövade vi teori i praktik utifrån en läsning av Michail Bachtins teorier om dialogism. Det empiriska exemplet är ett seminarium som genomfördes i klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi. Genom en hermeneutisk arbetsprocess i sju tolkningsnivåer (figur 1) prövade vi hur dialogism kan erbjuda resurser för undervisning i samhällslära och bildkonst. Valda delar ur Bachtins dialogism begreppsliggör kommunikationen under seminariet och de tolkningar som gjordes efter den.

Figuren beskriver de sju tolkningsnivåernas kronologi i hela arbetsprocessen. Arbetet följer ett mönster där vi som forskare prövar vår förförståelse av Bachtins definition av dialogism genom att utmana och kommunicera förförståelsen i praktiken. Kapitlet är skrivet som en diskussion utgående från empiriska och teoretiska överväganden. Det föreslås fungera som grund för vidare samtal om en verksamhetskultur i utbildningssammanhang där kunskap och lärande formas genom dialog i en samtida och framtida skola.

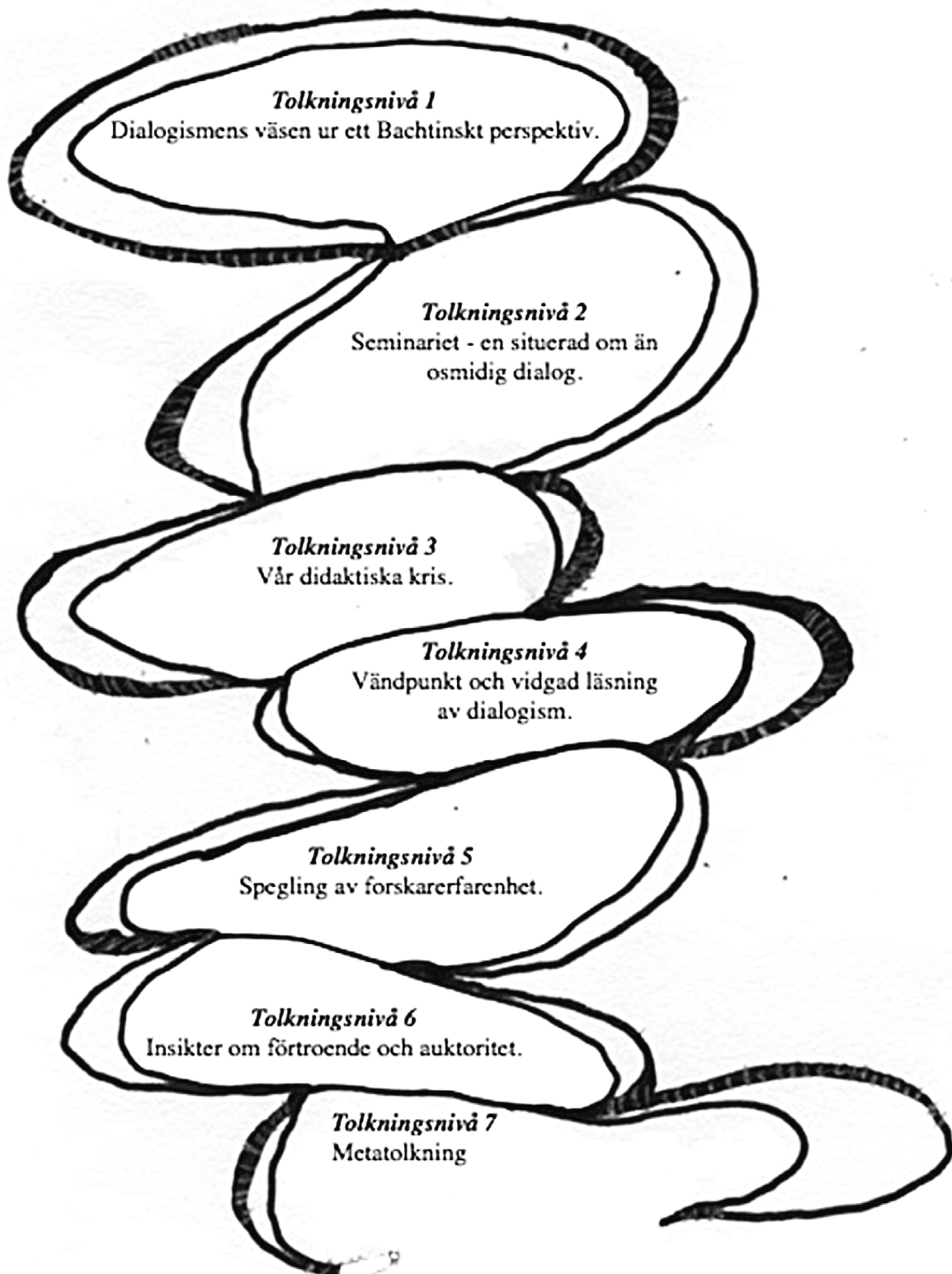
Dialogism som pedagogisk metod kan vara ett sätt att visa respekt för mänskliga rättigheter och mångfalden i klassrummet. Den anammar alla tillgängliga, även kritiska, perspektiv på ett fenomen. Den kan stärka elevers förståelse för mänskliga rättigheter, det vill säga frågor om vad det innebär att vara människa bland andra människor. Kunskap om mänskliga rättigheter kan tolkas som praktisk kunskap. Enligt Aristoteles (Gustavsson, 2004) innebär praktisk kunskap att individen vet *hur* hen ska agera. Det kan också tolkas som procedural kunskap, det vill säga att individen vet hur hen kan bete sig gentemot andra människor i olika situationer.

Utöver kunskap om mänskliga rättigheter innebär människorättsfostran att elever ges möjlighet att förstå hur de aktivt kan försvara mänskliga rättigheter ibland för egen del, ibland för andras del. Det motsvaras av värdegrunden i läroplanen för den grundläggande utbildningen i Finland (2014, s. 15): *Den grundläggande utbildningen grundar sig på respekt för liv och mänskliga rättigheter och på att man försvarar dessa.*

I rapporten *Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus Suomessa, Mänskiorättsfostran och -utbildning i Finland* (Kouros & Vainio, 2014) skriver redaktörerna att fastän mänskliga

---

<sup>1</sup> Bachtin stavas på olika sätt beroende på författarens språk. På engelska används vanligen Bakhtin. På svenska Bachtin.



Figur 1. Sju tolkningsnivåer. ©Hannah Kaihovirta 2017

rättigheter och människorättsfostran är framskrivna i styrdokument och läroplansgrunder så förmår dokumenten inte garantera att mänskliga rättigheter och människorättsfostran behandlas och förverkligas på ett ändamålsenligt sätt i skolorna. "Utbildningsarrangörerna, rektorerna och lärarna verkar inte uppfatta läroplanens värdegrund som tillräckligt bindande" skriver Kouros och Vainio (2014).

I doktorsavhandlingen *Ihmisoikeuskasvatus lukiossa – outoa ja itsestään selvää* (2011) skriver Mia Matilainen att det finns flera sätt att inom utbildning förstå vad människorättsfostran är. I studien förstår gymnasielärare och gymnasiestuderande människorättsfostran som antingen en självklar del av utbildning eller som oartikulerad medvetenhet om egna och andras rättigheter. Matilainen konstaterar att det finns brister i förståelsen av vad människorättsfostran är. Hon noterar till exempel att FN:s artiklar för mänskliga rättigheter inte är tydligt gestaltade i undervisning. Respondenterna i Matilainens studie kände bäst till artikeln *Freedom of speech* samtidigt som de ansåg att frågor och aktivitet kring mänskliga rättigheter förekommer "i större utsträckning på andra platser i världen än i Finland". Matilainens studie synliggör en problematik som vi erfarit i olika lärmiljöer. Människorättsfostran behöver aktivt prövas och studeras av elever och studerande och i synnerhet av lärarstuderande.

Den finländska klasslärarutbildningen innebär fem år av universitetsstudier, en kandidatavhandling, en magisteravhandling och totalt 300 avlagda studiepoäng. Inom ramen för utbildningen ordnas även fyra praktikperioder (totalt 20 studiepoäng) där lärarstuderande åhör, planerar och genomför undervisning vanligen vid övningsskolor (normaalikoulu eller normalskola på finska), men även vid så kallade fältskolor som den studerande väljer själv och som inte är övningsskolor. Det gör läraren behörig att undervisa sexton ämnen i årskurserna 1-6 inom grundläggande utbildningen. De studerar vissa ämnen som biämnena (25 studiepoäng) eller långa biämnena (60 studiepoäng).

### Dialogismens väsen ur ett bachtinskt perspektiv (tolkningsnivå 1)

*Världen har betydelse när den tar form i en dialog.* Det här är en omskrivning av ett citat av Bachtin där vi har bytt ut *word* mot *world*, ordet mot världen. I vår tolkning har Bachtin bytt världen mot ordet, eftersom han tar fiktionen som hjälp för att förklara vad som menas med dialogism. Vi agerar karnevalistiskt (Bakhtin, 1981) genom att ta oss friheten att förändra Bachtins ordval. Det är ett medvetet val och beskriver hur fundamentalt dialogismen präglar vårt förhållningssätt.

Dialogismen representerar något grundläggande hos människan, nämligen behovet av att samtala, lyssna till, att bli hörd, att förstå och respektera sig själv och andra. I samtal med andra blir jaget befast. En individ blir till genom dialogen med andra. Bachtin (1981, s. 34) ger ett exempel på karaktärer i episka berättelser där hjälten ser sig själv genom andras ögon. Bachtins *dialogism* är därmed i grunden existentiell. Begreppet *internally persuasive critical discourse* innebär att i dialog med andra röster förändras en persons förhållningssätt. Ibland sker en fundamental förändring hos de värderingar en individ har eller de handlingar som en individ utför. I



kapitlet väljer vi att följa Hultins (2007) linje och använda *de inre övertygande orden när internally persuasive critical discourse* gäller. Ibland sker en fundamental förändring hos de värderingar en individ har eller de handlingar som en individ utför.

Inom ramen för Bachtins teorier finns flera begrepp som är omfattande till sin karaktär. Till exempel begreppet *karneval*. Ur ett bachtinskt perspektiv erbjuder *karneval* dialogens deltagare ett stort utrymme att vara medskapande. Karnevalens skratt och kaos kan tillintetgöra hierarkier mellan människor och gestalta kreativa aspekter av dialogen. Det kan inte finnas nivåer mellan deltagarna i en dialog. Fokus för Bachtin är att många röster (voices) tillåts höras. Därmed kan karnevalen fungera som ett forum där detta sker.

För Michail Bachtin blir ordets betydelse och språket levande i kommunikationen mellan människor. (Bakhtin, 1986.) Bachtin (1981) analyserade litterära verk och studerade språket och diskurserna i verken. Bachtin ville bryta med lingvister och strukturalister som studerat ord utan att förstå dem i den sociala värld där de fötts. Han såg språket som socialt och kulturellt konstruerat, vilket har en avgörande betydelse för dialogismen. Enligt Hultin (2007) kan elevens olika sociala språk välkomnas genom dialogism, både de språk som eleven använder utanför skolan, och de språk eleven förväntas bemästra genom utbildning.

En relevant fråga i sammanhanget är vad Bachtin kan tillföra didaktiken när så många andra före honom erbjudit samtal som undervisningsmetod. Pedagogikens historia består av en rad teoretiker som förfäktat samtalets betydelse för att lära (se exempelvis Kroksmark, 2011 eller White och Peters, 2011 för en historisk översikt).

Enligt Bachtin (1981, s. 280) är alla yttranden riktade till någon. Det här behöver förstås utgående från hans syn på språket. Varje yttrande är samtidigt ett svar och en fortsättning på den dialog som människan är en del av. Den har ingen början, och inget slut. Det finns alltid en förväntan i ett yttrande och en mottagare. Individen kan inte ens i avskildhet undgå att vara dialogisk.

Bachtins teorier är svåra att utnyttja rakt av i pedagogiska sammanhang. Sannolikt var det aldrig Bachtins mål att skriva en pedagogisk teori. Det kan av den orsaken vara utmanande att som pedagog använda den begreppsapparat som Bachtin utvecklade. Den dialog som kan föras i ett fiktivt verk är kanske inte lika lätt att finna i klassrumssituationer. (Matusov, 2007.)

Matusov (2011) nämner dessutom ett visst nyhetsvärde med Bachtin. Han fascinerar genom sin säregenhet. Matusov hänvisar till forskning som knappast fört teorierna framåt utan där dialogismen varit överflödigt vid analysen.

Sometimes we may use Bakhtin's work not because it really adds substance to our educational research, but because it is the fashionable thing to do. (Matusov, 2011, s. 226)

Detsamma kan ske för pedagoger som vill föra en tydligt avgränsad diskussion, eller använda en annan slags dialog, exempelvis en Sokratisk dialog där visheten och kunskapen finns inneboende hos eleven. Ett dilemma som även vi fick erkänna efter vår tolkning av den undervisningssituation vi beskriver närmare nedan.

Ytterligare en utmaning med Bachtins teorier är att individer inte förutsätts förändras genom dialogen, medan utbildningssystemet bygger på idén om att elever utvecklas och förändras både i frågan om kunskap och i frågan om personlighet. En av målsättningarna är att elever ska kunna fungera i samhället och kommunicera med andra människor. De ska mogna och lära sig ta ansvar, lära känna sina rättigheter och skyldigheter som medborgare. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) Dialogismen kan självfallet utveckla många av dessa förmågor genom de samtal som elever medverkar i. Men dialogismen förutsätter inte att deltagarna faktiskt förändrar sin kunskap, vilket kan leda till lösa ramar med tanke på lärandemål.

Enligt Bachtin (1981, s. 293–294) är ord alltid till hälften någon annans och till hälften ens eget. Språket är inte neutralt. Det är överfullt av andras tolkningar och nyanser. På samma sätt formas pedagogiska situationer av andras tankar och intentioner. Läroplaner, bildningsideal, mål om allmänbildning och fostran, samt lärarens planering formar kommunikation och lärande. Elever lär sig sällan begrepp och språkssystem genom ordböcker, utan genom samtal med andra personer ibland i skolan, ibland utanför skolan. En person gör ordet till sitt eget när individuella intentioner, nyanser infogas (Bakhtin, 1986, s. 88–92).

En formell lärmiljö som skolan präglas av en viss begreppsapparat och vissa genrer framför andra. Undervisningen formas av traditioner, samhälleliga förväntningar, och kulturella samt mänskliga resurser som upplevs som väsentliga i en viss tid. Skolan är aldrig en isolerad miljö. Enligt ett bachtinskt perspektiv är den genom språk knuten till mänsklighetens förflutna och framtid. Bachtin (1981, s. 272) beskriver språkets uttrycksformer i olika språksammanhang som *autentiska miljöer* för dialog. Utmaningen är att tillåta elever att gå i dialog på sina villkor. Dialogen kan hämmas av rigida krav på språkkunskaper eller standardspråk. Det språk elever vanligen använder för att kommunicera kan utmanas av det språk som lärare och andra personer använder. Ett karnevalistiskt inslag i undervisningen kan vara att ställa språket på huvudet. Det kan innebära en kritisk granskning av olika språkformer och deras kulturella betydelser och normer (Hultin, 2007).

Bachtin erbjuder individen stort utrymme trots sitt sociala perspektiv på dialogen, för honom är alla yttranden väsentliga och de har betydelse. Det här har stimulerat pedagoger att använda delar av hans teorier i sin forskning om elevers ställning och inflytande i samtal bland annat inom kritisk pedagogik. Den sociala dimensionen av dialogen gör att lärarens roll och kulturella omständigheter betonas och även granskas kritiskt av forskare (Matusov, 2010: 2007; White & Peters, 2011).

Dialogen kan vara utmanande och smärtsam eftersom individen kan möta röster som inte stämmer överens. Den existentiella aspekten av en dialog gör att den kan skaka om de grundvalar en person haft innan. Enligt Bachtin (1984) bryter karnevalen in som en förlösare som kan ändra riktning på spelet mellan det öppna och det slutna i en dialog. Bachtin menar att det i kulturer pågår en ständig kamp mellan inskränkthet och öppenhet. Enligt Bachtin fungerar karnevalen (humorn, grotesken, fantasin) som något som förmår bryta maktstrukturer av olika slag och som kan förlösa låsta situationer i dialoger och öppna för oväntade kryphål mot framtiden.

Låsta situationer upplevde vi genom den dialog vi förde med klasslärarstuderande och som vi i det följande avsnittet diskuterar närmare.

### Seminariet – en situerad om än osmidig dialog (tolkningsnivå 2)

Utgångspunkten för analysen är ett pedagogiskt samarbete som vi genomförde under ett seminarium inom kursen *Konst och nutidsmedier* inom klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi. Idén föddes under tidigare ämnesintegrativa samarbetsformer. Målet var att introducera dialogism som ett pedagogiskt förhållningssätt genom att hermeneutiskt närma sig den vid ett fyra timmar långt seminarium där olika aspekter av dialogism kunde förstås och tolkas.

Vår idé var att föra in läsning av en vetenskaplig text i en kurs som av tradition är formad av att lära sig tekniker och uttryckssätt på ett praktiskt plan. Det vill säga arbeta med verktyg "hands on". Föreställningen var att en dialog kring en text skulle ha en inverkan genom att man leker med akademiska format (seminarium) i en kurs som förväntas vara helt tekniskt inriktad. Bakom upplägget fanns också en pedagogisk tanke om att visa att frågor om människorättsfostran hela tiden finns närvarande i en lärmiljö där "nutidsmedier" behandlas.

Gruppen bestod av tredje och fjärde årets studerande. De hade en relativt god pedagogisk grund och förkunskap om bildkonst och bildkonstens didaktik. De hade inte arbetat aktivt som lärare eller forskare. Samhällslärans didaktik ingick inte i deras studier vid tillfället för seminariet. De mötte därför ett nytt ämne som de inte hade någon erfarenhet av utöver de kurser de genomfört som gymnasiestuderande flera år tidigare.

Det fanns från vår sida en förförståelse att de studerande hade lärt sig att göra egna överväganden och att uttala kritiska perspektiv på tema och innehåll i kurser. Ingången till seminariet var att en grupp studerande skulle förbereda sig inför tillfället genom att läsa två vetenskapliga artiklar om dialogism. De skulle också förbereda ett material där de kombinerade bildkonst och samhällslära för en fiktiv elevgrupp i grundläggande utbildningen åk 1–6.

Vår förväntning var att de skulle gå i dialog med den vetenskapliga litteraturen som utgjordes av två artiklar av Eugene Matusov (teoretisk dialogism). De skulle även gå i dialog med två olika ämnen, varav ett, samhällslära, var nytt för dem ur didaktisk synvinkel (ämnesförankrad dialogism). De förväntades ha relativt god förkunskap om bildkonstens didaktik eftersom kursen var en fördjupad kurs i ämnet. Vid seminariet förutsattes de studerande dessutom gå i dialog med varandra och med oss (kommunikativ dialogism). Det innebar flera aspekter av dialogism varav den teoretiska var mest utmanande.

### Vår didaktiska kris (tolkningsnivå 3)

Under seminariet visade det sig att mer än hälften av de studerande som deltog inte hade läst texten. De hade genomfört en del i kursens överenskommelse. De var närvarande vid kurstillfället och de hade förberett material för undervisningen. Men de hade inte lagt vikt vid en teoretisk förberedelse.

De studerande förväntade sig att lärarna skulle förklara, förankra och gestalta textens betydelse vid seminariet. Lärarnas förväntan var att de studerande hade förberett sig för att föra en dialog om ett givet ämne. Vår förväntan som pedagoger var att genom förberedelse bygga upp dialogen. Vi hade även en förförståelse av att textens innehåll (dialogism) skulle fungera som en form av pedagogiskt oartikulerad men vetenskapligt artikulerad ansats för att samtala om dialogism i undervisning.

Det visade sig att vi fick en didaktisk kris vid tillfället. Det var inte bara studerande som hamnade i en situation som måste omvärderas. Lika väl stod vi som pedagoger inför en situation som måste omvärderas eftersom den skapade en klyfta mellan vår och de studerandes förväntningar på seminariet. Förutsättningarna var lagda så att alla skulle ha möjlighet att bidra till en dialog, men de hade inte använts på det sätt som förväntades. Det som var förlösande i situationen var att vi var två pedagoger närvarande som kunde tänka om. Det krävdes en insats av oss båda för att öppna för en dialog trots vår didaktiska kris.

Då gensvaret i dialogen inte fanns, påminde situationen om en pedagogisk dialog eller en sokratisk dialog. Där vi visste svaret och väntade ut de studerande medan de reflekterade över sin kunskap. Men vårt agerande gick inte att känna igen som dialogism. Vi upptäckte att vi i situationen förhöll oss till det pågående som något som redan hänt, en erfarenhet. Våra pedagogiska mål blev suddiga och vi berördes av motståndet i situationen. Det krävdes tålamod att överskrida motståndet och vänta ut dialogen. Varje studerande förutsattes delta med den kunskap de hade om texterna. Det blev pedagogiskt inspirerande att anta utmaningen.

En viktig aspekt av dialogismen var att deltagarna skulle undvika att använda uttrycket *jag förstår inte*. De utmanades istället att ta fasta på det de visste om dialog och dialogism. Senare under seminariet kunde vi gå tillbaka till det material de förberett för att visa på den praktiska kunskap de hade för dialogism i undervisningen. På så sätt blev de delaktiga och viktiga parter i dialogen som fördes.

### Vändpunkt och vidgad läsning av dialogism (tolkningsnivå 4)

Som pedagoger fick vi tänka om seminariets lärandemål. Istället för att lägga lärandemålet en bit utanför *det som vi redan vet, läst och erfärit* tillsammans som studerande och pedagoger (om än med olika tolkningar) fick vi som pedagoger överväga vad dialogism innebär i en lärsituation. Förutsättningarna för dialogism var att vi alla var införstådda med texten inför seminariet. Det som slutligen blev en förutsättning för dialogism vid seminariet var att ingen av de närvarande var vana vid situationen. Det vi kunde använda som stöd vid det fortsatta samtalet var våra respektive ämnes-

mässiga kunskaper som i viss mån förtydligade vad vår avsikt med seminariet var för de studerande.

Bachtin (1986) lyfter fram att konsten till sitt väsen är kommunikationsorienterad. Han menar att det som beskrivs som form i konsten, handlar om att utbyta olika värdesystem. Till exempel kan konstverk, fenomen eller objekt erbjuda motstånd, eftersom de öppnar för olika tolkningar.

Ämnet samhällslära arbetar med flera ideologiska diskurser som kan mötas genom dialogism som metod. Det kan inte vara en utgångspunkt att endast tillåta en liberal eller en socialistisk diskurs, utan målsättningen är att elever förstår ideologierna för att stärka den egna ideologiska identiteten. Genom att inkludera olika ideologiska yttranden kan eleven förstå de fundamentala skillnaderna och till viss del likheterna mellan ideologier.

Enligt Matusovs (2007: 2011) tolkning av Bachtin behöver det finnas en vilja att förstå. Det går inte att delta i en dialog utan att respektera andra röster som hörs. Det betyder inte att konsensus måste nås. En konstnär ser på ett fenomen på ett visst sätt, en historiker förhåller sig till omvärlden på ett annat, sedan finns det otaliga perspektiv inom respektive områden. Alla historiker i hela världen och i alla tider skulle knappast förhålla sig till arabiska våren eller Krimkrisen på samma sätt. Lika lite som alla konstnärer identifierar sig med endast ett konstnärligt uttryck.

I samhällslära kan olika perspektiv inkluderas oavsett om ämnet gäller politik (t.ex. att olika partier har olika syn på arbetslöshet) eller ekonomi (t.ex. olika ekonomiska teorier). För att förstå ett politiskt eller ekonomiskt system krävs olika röster, och olika slags källor både primärkällor och sekundärkällor (Långström & Virta, 2011). Styrkan i dialogismen ligger i att låta olika perspektiv mötas för att eleverna ska förstå hur mångfacetterad både politiken och ekonomin är, för att de ska inse att de är en del av det som sker runtomkring dem, och att de kan påverka och förändra samhället. Ett lärandemål utgående från Bachtins teorier kunde därför vara att stärka deras inre övertygande ord genom dialogism som metod.

En dialog behöver inte vara enkel, smidig eller utmynna i ett väldefinierat lärandemål. Dialogen kan tidvis vara smärtsam om tidigare värderingar och uppfattningar omkullkastas. Elevens inre övertygande ord möter ett sammelsurium av diskurser och andra personers inre övertygande ord. Enligt vår tolkning kan det innebära en form av transformativt lärande som förändrar personens värdegrund och syn på omvärlden totalt (Illeris, 2015). Det är därför som dialogismen är existentiell till sin karaktär (Matusov & von Duyke, 2010).

Bachtins dialog är öppen och aldrig avslutad. Det slags dialog som Bachtin förespråkar är inte detsamma som en diskussion med ett tydligt mål. Dialogen ska formas av de som deltar och det förutsätter en aktivitet hos de som går i dialog med varandra. Genom deltagandet föds nya idéer och dialogen utvecklas, både den dialog som eleven deltar i med andra, och den inre dialog som eleven för med sig själv – då elevens röst hörs. Därför behöver deltagarna få möjlighet att formulera egna svar och påståenden, annars sker ingen egentlig dialog.



Den didaktiska kris vi upplevde avtog när de studerande deltog med både teoretiska och praktiska inlägg under seminariet. Vi kan inte hävda att dialogen blev jämlik på detta sätt, men den blev mer öppen och tillåtande. Den tog avstamp i de studerandes verklighet, intresse och kunskap, och det var sannolikt det som var avgörande för att vi gemensamt hittade ett utrymme för dialog. Processen var inte helt lätt, även om vi kunde falla tillbaka på många års erfarenhet av pedagogiska samtal. Vi var dock tvungna att omvärdera och släppa den kontroll vi vanligen tillskrev oss själva vid diskussioner. Det väsentliga var inte våra inlägg vid samtalet, utan de studerandes. Det var i deras gensvar som dialogen tog sin egentliga form.

Understanding comes to fruition only in the response. Understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other; one is impossible without the other. (Bakhtin, 1981, s. 282)

Eleven tar del av det sociala språk som hör samman med ämnet genom dialogen, för att erbjuda ett subjektivt perspektiv, ett eget perspektiv genom sitt svar. Bachtin balanserar mellan ett socialt och subjektivt språk. Diskurserna i dialogen är formade av historiska och kulturella faktorer men dialogen kan bryta med dem till viss grad. Bachtin ger därför individen rätt att forma dialogen och framtiden på detta sätt. Dialogen kan inte vara kraftigt styrd av en eller några få, då sker ingen dialog. Då tar de så kallade auktoritativa diskurserna över som tvingar deltagarna att okritiskt acceptera endast ett eller några få perspektiv. Det begränsar alla deltagares möjligheter att möta olika röster och olika ståndpunkter.

Analysen visar att ämnesövergripande undervisning kan se hanterbar ut i en schematisk struktur, men att den situerade dialogen där flera ämnesområden är involverade är komplex och skall förstås som mellanmänniskt handlande och inte som statiska undervisningsstrategier eller -metoder.

### Spegling av forskarerfarenhet (tolkningsnivå 5)

De studerande förväntade sig att vi skulle överföra vår kunskap och erfarenhet till dem. Vi förväntade oss att de studerande skulle erbjuda sina perspektiv. Vi vände oss till Bachtin för att tillsammans med de studerande analysera lärsituationen. Vi menar att lärsituationen visade att studerande i viss utsträckning erövrat kompetenser i dialogism men att metoden var utmanande för alla deltagare i samtalet.

I vårt dialogiska seminarium vågade vi avsluta i det ofärdiga. Det visar hur fast förankrade vi är i behovet av att fullfölja något. Bachtin erbjuder med sin dialogism en annan ingång till lärande vilket vi prövade. Den erbjöd en individnära, och ändå social, en öppen och flexibel syn på vad lärande kan innebära. Den är otillfredsställande om måttstocken är effektivitet och produktivitet, om det krävs tydliga mål som kan mätas eller bedömas genom siffror och tabeller. Vi steg inte in i rollen som Bachtin, utan vi utsatte oss för dialogen. Det är så vi valt att förstå Bachtins dialogism. Den är något som man utsätter sig för, därigenom kan den smärtsamma eller problematiska sidan av dialogen belysas. Den professionella habitus vi har som lärare berördes.

De fenomen som berör mänskligheten är sällan tydligt påbörjade eller avslutade. De tolkas medan de pågår, precis som en dialog eller en läroprocess. Vi hade ingen möjlighet att stanna upp och vända tillbaka. Vi lyssnade och talade oss igenom dialogen, precis som vi bearbetar och lever med de fenomen som sker i omvärlden. Vi blev berörda och lyssnade till de inre övertygande ord som var en del av samtalet.

De studerande som erkände att de inte förstod eller läst texten deltog ändå. De slutade använda *Jag förstår inte* som ett påstående. De bjöds med som parter i samtalet. Det var inte en debatt om rätt eller fel, utan ett samtal enligt Bachtin där olika självständiga röster ska höras. De använde tidigare pedagogiska kunskaper och kunskapen om texterna de läst under dialogen och erbjöd på så sätt den kunskap de hade, något som andra deltagare inte hade. Det har vi tolkat som att de delgav en form av inre övertygande ord. De bidrog med den diskurs de formulerat om dialogism.

*Jag förstår inte* är ett kraftfullt yttrande som kräver ett svar och kan tvinga till en dialog. Det visar ett sökande hos individen, en osäker inre dialog om man så vill. Deltagarna stannade kvar under hela dialogen som pågick i fyra timmar. Det hade varit möjligt för dem att ursäkta sig och avlägsna sig vid flera tillfällen. De valde att förändra sina yttranden och lyssna till varandra. Det har vi tolkat som ett uttryck för att de valde att stanna kvar i dialogen.

### Insikter om förtroende och auktoritet (tolkningsnivå 6)

Vi menar att dialogism som didaktik kräver att ämnet ska vara utmanande för både elever och lärare. I varje pedagogisk situation ska pedagogen utmanas tillsammans med eleverna. En dialog bjuder in elev, lärare och andra personer till ett samtal. Ett fokus på rätt och fel, sant eller falskt gör inte nödvändigtvis eleven motiverad att vidareutveckla sin förståelse. En god dialog öppnar för att förstå andras perspektiv och kan utmana den egna förståelsen. En sluten, stängd dialog leder egentligen ingensans och kan inte tolkas som uttryck för dialogism. En dialog kan aldrig tvinga en människa att förändra sin kunskap eller sin förståelse, men kan ge eleven rätt att göra lärandet till sitt eget.

Matusov (2007) för fram förtroende som en viktig aspekt av en dialog. Läraren är professionell och utmanar eleverna kunskapsmässigt och deltar som en mer kunnig part i samtalet. Olga Dysthe har i boken *Det flerstämmiga klassrummet* (1996) skrivit om vikten av att klassrummet är tryggt för att dialogism faktiskt ska vara möjlig.

De studerande deltog i seminariet med den kunskap de hade. Risken fanns dock att deras inre övertygande ord präglades starkt av vår tolkning av Bachtin. De förberedde didaktiska övningar utgående från texterna de läst och relevanta fenomen i samhället för en fiktiv elevgrupp i grundläggande utbildningen årskurs 4-6. Det var dock uppenbart i deras övningar att de främst såg dialogism som en diskussion där alla tillåts säga sin åsikt. Det är oklart om de förstod hur de som lärare kunde stärka elevers inre övertygande ord genom en kritisk, diskursiv praktik. De lyckades dock hitta flera intressanta fenomen med tanke på undervisningen där de delvis lyfte in olika perspektiv. De var framför allt måna om att ta avstamp i elevernas erfarenheter. Dialogen i övningsuppgifterna de skapat var styrd av dem.

De såg inte nödvändigtvis eleverna som jämbördiga parter utan som mottagare för deras undervisning. Samtidigt var övningens ramar angivna av oss. De studerande hade sist och slutligen ett litet utrymme att påverka vare sig övning eller texter. Det präglade sannolikt hur de studerande förstod och tillämpade dialogismen.

Matusov menar att lärarens auktoritet är problematisk ur ett bachtinskt perspektiv, vilket sannolikt var fallet även i den lärsituation vi analyserat här.

The authoritative word demands that we acknowledge it, that we make it our own ... The authoritative word is located in a distanced zone, organically connected with a past that is felt to be hierarchically higher. It is so to speak the words of the fathers. Its authority was already *acknowledged* in the past. It is a *prior* discourse. It is therefore not a question of choosing it from among other possible discourses that are its equal. (Bakhtin, 1981, s. 342.)

Bachtin diskuterar hur en auktoritativ diskurs inte tillåter andra diskurser, därför är till exempel det karnevalistiska inslaget omöjligt om dialogen styrs av en röst. Dialogismen gör skillnad då individen möter olika slags diskurser, även auktoritativa sådana, och tvingas formulera ett svar på dem. Då kan elever förstå att lärare erbjuder sin kunskap och den diskurs som hen representerar men att auktoriteten delas av alla som deltar i dialogen. Det är en skillnad mellan att öppna för flera diskurser, och att tvinga en grupp personer att lyssna till endast en. Hultin (2007) hänvisar till Dysthes (2001/2003) tolkning av Bachtin i det följande. De som representerar auktoritativa diskurser har ett större etiskt ansvar för att öppna samtal och bjuda in andra diskurser och de inre övertygande ord som exempelvis elever bär med sig.

Vid seminariet tog vi fasta på de kunskaper de studerande hade att erbjuda och försökte konsekvent förankra det vi var med om i dialogism. Det är dock svårt, kanske omöjligt att i en undervisningssituation hävda att jämlikhet kan uppnås. Det finns ett inbyggt maktförhållande mellan lärare och elever som sannolikt alltid kommer att prägla de situationer som planeras och genomförs med läraren som huvudaktör. Därmed behöver en etisk dimension iakttas för att inse den maktposition som lärare har. Det insåg vi först senare när vi identifierat de auktoritativa diskurser vi sist och slutligen bar med oss in i samtalet.

Människors rätt i förhållande till varandra kan handla om att förändra sin värdegrund eller åtminstone förstå olika värderingar när individen hör hur en annan person resonerar. Någon form av dialog behöver ske för att förstå exempelvis förtryckande diskurser i skolmiljön och i samhället. Eleverna kan tillhöra en minoritetsgrupp och det kan avspeglas i samtalet på olika sätt. Dialogism har bland annat använts inom kritisk pedagogik för att lyfta fram orättvisor och diskriminering, för att stärka elevers möjligheter att identifiera dessa och positionera sig emot dem (Matusov, 2007). För en lärare kan det dock vara utmanande att inse sin egen betydelse för de tillåtna diskurserna i skolan, vilket vi var med om vid seminariet. Det som planerades som en öppen och inbjudande dialog var sist och slutligen kraftigt styrt av oss som lärare och i viss mån exkluderande. Den begreppsapparat som vi förväntade oss att de studerande skulle förstå självständigt visade sig vara för krävande när den

inte utgick ifrån de studerandes intressen eller förförståelse. De förväntades delta i en dialog som de hade ett för litet inflytande över.

Matusov talar om överdriven dialogism som kan skapa en paralyserad situation. Det kan präglas av relativism som kan leda till att den subjektiva förståelsen tar överhanden och att förståelse för andra perspektiv blir omöjlig. Överdriven dialogism kan även innebära att ironi utnyttjas för att upprätthålla maktstrukturer och att förändring inte sker. En sådan situation vattnar ur dialogens essens och kan till och med tysta den. Det kan ske i situationer där personer inte egentligen tillåts delta, eller inte uppfattas som en part i samtalet. Det behöver inte vara läraren som skapar denna överdrivna dialogism, det kan lika gärna vara andra elever som vägrar ta vissa personers inlägg i diskussionen på allvar. Råkar en person ut för detta utanförskap så kan reaktionen bli väldigt olika. Vissa kanske tystnar helt och vågar aldrig delta igen, andra kanske tar på sig en annan roll och blir stökig, aggressiv eller ytterst cynisk mot det som sker i klassrummet.

Matusov (2011) tolkar Bachtins dialog som ontologisk. Han ser dialogismen som en medvetenhet om sin kroppsliga erfarenhet, sitt ansvar, sitt tilltal (addressivity), sin lyhördhet och respekt. Målet med en bachtinsk dialog är inte att en individ helt ska förstå andra människor. Det skulle innebära ett krav på dialogen, en förutsättning för ett samtal vilket bryter med det som Bachtin avsåg med dialogism. Det skulle innebära ett tvång för alla som deltar i en dialog att uppnå ett uttalat mål. Individens inre övertygande ord präglas av deras värdegrund och det kan skapa ontologiska hinder för förståelse. Det betyder inte att en dialog inte kan eller ska föras, men det behöver finnas en grundläggande respekt för individens rätt till en egen inre dialog.

### Metatolkning (tolkningsnivå 7)

Dialogism formas av ett aktivt deltagande med yttranden och frågor. Bachtins dialogism handlar inte om att förstå den andra utan att du med din närvaro och att den andra med sin närvaro lyssnar till de yttranden som görs.

...education is promoting the students' voices through their active participation in and emerging responsibility towards historically and socially valuable unfolding discourses and practices: responding to the voices of important others, making valuable contributions, and raising new questions that might not necessarily become part of the consciousness of others. (Matusov, 2011, s. 101.)

Det väsentliga är att deltagarna i dialogen delar ett intresse för ett problem eller ett tema. Vad de upplever som problem eller tema i en dialog kan variera. Det här beskriver Matusov (2011) som dialogens "*interproblematicity*". Det måste finnas ett genuint intresse för vad de andra kommer att säga och att deltagarna är förberedda på att bli överraskade och utmanade.

Dialogismen kan förändra individen och då krävs ett engagemang. Människan lär sig sällan något djupinriktat om inte hen anstränger sig. Genom en dialog ökar möjligheten att förstå begrepp och teorier. Det som är spännande med dialogismen är att individen deltar med hela sitt jag. Hen kan börja se på ett fenomen eller på sin

omgivning på nya sätt genom dialogen. Hen utsätter sig för andra perspektiv och vågar förändras. Dialogism är en autentisk lärsituation där det sker förändringar. Det är inte detsamma som att se motstånd som ett problem som skall lösas.

... even when we look at ourselves in the mirror, we dialogically address the self from positions of significant real or imaginary others. In other words, internally persuasive critical discourse is not rooted in a special and direct relation with the self ... but in a special relation with actual others. To avoid excessive dialogism, our dialogical and discursive relations to others have to be examined with others. (Matusov, 2011, s. 224.)

Bachtin menar att människan alltid är en del av dialogen, och kan inte välja att stå utanför den (Bakhtin, 1986, s. 89). Därför fungerar alla reaktioner som yttranden, som svar på tal, även om det är tystnad som är valet.

Vi kan genom de sju tolkningsnivåerna konstatera att vår förförståelse och de förutsättningar vi inledningsvis skapade för seminariet saknade en djup förståelse för dialogismens väsen. Vi upprätthöll en maktstruktur genom att bestämma vad studerande skulle lära sig. Det beskriver kanske hur förankrade vi är i en skolsk diskurs där läraren väljer materialet. Våra studerande accepterade vår auktoritära diskurs möjligen för att de förväntade sig något dylikt vid tillfället. De protesterade inte utan deltog. Det var genom att utsätta oss själva för dialogen, genom att som forskare och pedagoger kommunicera med studerande som vi förstod vad dialogism är.

Genom en metarefleksion av vårt agerande har vi kunnat se ett handlingsmönster som förändrats under forskningsprocessen. I princip var vi ute efter konsensus inom gruppen och vi förespeglade oss en tillrättalagd och smidig dialog där studerandes förståelse successivt skulle öka. När svårigheterna dök upp blev det uppenbart för oss att vår målsättning inte var genomförbar, och att det inte var ändamålsenligt att tänka så i situationen. Dialogismens väsen blev därmed uppenbar först när vi befann oss i den osmidiga dialogen.

## Avslutning

Syftet med den här texten har varit att förstå dialogism som förutsättning för undervisning. Vi har arbetat med att tolka hur dialogism, didaktik och lärande kan bidra med kunskap då det kommer till människorättsfostran, till utbildning och pedagogiskt handlande.

Enligt oss anlägger Bachtin ett *nerifrån* – *upp* perspektiv på språket, individens ord och röst, inte ett *uppifrån* – *ner* perspektiv där en person eller några få personer redan fastställt språkets ordning. Samtalet är kommunikation i rörelse. Det är en organisk process mellan människor, mellan olika röster, då och nu. Människan är förankrad i historien och kulturen genom språket. Kommunikationen, rörelsen mellan olika röster, ger ändå friheten att bryta med det tidigare sagda. Bachtins dialog är i ständig rörelse, den är aldrig statisk. Den slår sönder hierarkier eftersom den inte tillåter



någon enstaka person att "äga ordet". Den stärker individen genom att stärka individens inre övertygande ord – individens röst, förståelse eller övertygelse.

Dialogism som didaktik är ett pedagogiskt förhållningssätt som handlar om att tillåta sig formas av och forma undervisning. Människan kommunicerar i relation till andra människor och söker kontakt med andra. Ett dialogiskt klassrum innebär att hela undervisningsgruppen deltar utan fördomar och med respekt för varandra. Mötet med andra röster gör att människan som social varelse utsätts för motstridiga perspektiv och gör det möjligt för individen att utforska sin egen röst, sin egen diskurs. Det är omöjligt att vara passiv eller obeslutsam i en dialog. Förr eller senare, om förutsättningarna finns, kommer individen att bli involverad och en aktiv deltagare i samtalet.

## Referenser

- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. (Caryl Emerson övers.) Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (1965/1986). *Rabelais och skrattets historia. Francois Rabelais verk och den folkliga kulturen under medeltiden och renässansen*. Stockholm: Anthropos.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays by M.M. Bakhtin*. (Caryl Emerson & Michael Holquist övers.) Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech Genres & Other Late Essays*. (Vern W. McGee övers.) Austin: University of Texas Press.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2004). Förundrans och klokhetens tänkare. I K. Steinsholt & L. Løvile (Red.) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistoria fra antikken til det postmoderne* (s. 36–50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hultin, E. (2007). Dialogiska klassrum eller deliberativa samtal – spelar det någon roll? En jämförelse mellan två normativa positioner i det samtida talet om skolans demokratiuppdrag. I T. Englund (Red.) *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet* (s. 381–397). Göteborg: Daidalos.
- Illeris, K. (2015). *Laering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kouros, K & Vainio, K. (2014). *Ihmisoikeuskasvatus ja koulutus Suomessa. Människorättsfostran och -utbildning i Finland*. Helsingfors: Människorättscentret. Hämtad 2017-02-16, från <http://www.ihmisoikeuskeskus.fi/mita-teemme/ihmisoikeuskasvatus-ja-koulutus/>
- Kroksmark, T. (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Långström S. & Virta A. (2011). *Samhällskunskapsdidaktik. Utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur.

Matilainen, M. (2011). *Ihmisoikeuskasvatus lukiossa – outoa ja itsestään selvää* (väitöskirja). Helsinki, Helsingin Yliopisto: Yliopistopaino. Tillgänglig: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/25934>

Matusov, E. (2007). Applying Bakhtin Scholarship on Discourse in Education: A Critical Review Essay. *Educational Theory* 57 (2), 215–237. doi: 10.1111/j.1741-5446.2007.00253.x

Matusov, E. (2011). Irreconcilable differences in Vygotsky's and Bakhtin's approaches to the social and the individual: An educational perspective. *Culture and Psychology* 17 (1), 99–119. Doi: 10.1177/1354067X10388840

Matusov, E. & von Duyke (2010). Bakhtin's Notion of the Internally Persuasive Discourse in Education: Internal to what? (A case of discussion of issues of foul language in teacher education). I K. Junefelt & P. Nordin (Red.), *Proceedings from the Second International Interdisciplinary Conference on perspectives and limits of dialogism in Mikhail Bakhtin Stockholm University, Sweden June 3-5, 2009* (s. 174–199). Stockholm: Stockholm University.

White, E. J. & Peters M.A. (2011). Introduction. Reading Bakhtin Educationally. I E. Jayne White och Michael A. Peters (red.), *Bakhtinian Pedagogy. Opportunities and Challenges for Research, Policy and Practice in Education Across the Globe* (s. 1–20) New York: Peter Lang Publishing, Inc.

# Etisk expertis eller moralisk vishet? Att undervisa moralfilosofi

Camilla Kronqvist, Åbo Akademi

Camilla Kronqvist är forskare och lärare i filosofi vid Åbo Akademi. Hon har en flerårig erfarenhet av att undervisa kurser i moralfilosofi och ett levande intresse för frågor som berör filosofins didaktik. Hennes forskning placerar sig i de flesta fall i skärningspunkten mellan psykologins filosofi och moralfilosofi.

I artikeln vidgar hon diskussionen om människorättsfostran till att beröra [moralisk fostran mer allmänt och undervisningen i etik eller moralfilosofi mer specifikt](#). Hon diskuterar hur vi bäst kan förstå moral och hur vår förståelse av vad moral är återspeglas i vad vi ser som centrala etiska begrepp. Normativa moraliska teorier låter förstå att moralfilosofi består i att utveckla allmänna principer för vad som är den rätta handlingen. Därmed utgår de från att moral främst är något att ha kunskap om, något som man kan bli expert på. Kronqvist tillbakavisar den tanken. Med stöd i Elizabeth Anscombes och Iris Murdochs kritik av traditionell moralfilosofi diskuterar hon begränsningar i hur den förstått moral. Hon diskuterar även dygd-etiken som föreslår att den bedömningsförmåga som krävs i moraliska överväganden kunde ses som en form av moralisk vishet. Mot den här bakgrunden föreslår hon att studiet av moral också kräver att vi omformas som människor, och finner nya sätt att tala om det som är angeläget i mänskligt liv. I diskussionen ges mänskliga rättigheter också en annorlunda belysning. Istället för att se dem som en grund för moral, förstås de som en politisk-samhällelig förutsättning för att kunna dela ett liv som präglas av en mångfald röster.

# Etisk expertis eller moralisk vishet?

## Att undervisa moralfilosofi

Camilla Kronqvist, Åbo Akademi

Har du någon gång ställt en fråga, och sedan insett att du inte vill höra svaret? Har du gjort det i egenskap av lärare? Jag gjorde det i den avslutande diskussionen i en av mina kurser i Moralfilosofi. Det säger antagligen också något att jag bara ställt den en gång, eftersom jag hållit kursen ett par gånger efter det här och alltså haft chansen att upprepa den.

Frågan jag ställde var "Blir man mer moralisk av att studera moralfilosofi?" En följdfråga löd, "Kan det göra dig mer omoralisk?" Som frågor kan jag ännu tycka att de är bra. Jag kan också sympatisera med min avsikt med dem. Den var att göra en skillnad mellan personliga och filosofiska frågor om moral. Med de förra avsåg jag den personliga reflektion som tar form när jag funderar över vad en viss situation kräver av mig. Klarar jag av att be om förlåtelse? Var det oskäligt att ta upp vissa saker till diskussion? Borde jag ha varit mer glad åt en annans goda nyheter? Bottnar min kritik av andra i avund? Har jag blivit alltför cynisk? Med de senare tänkte jag snarare på den filosofiska reflektion som ställer frågor om vad som kännetecknar moraliska handlingar, vilken betydelse tal om det goda kan ha, hur karaktärsdrag kan ses som uttryck för en moral, m.m. I synnerhet ville jag uppmärksamma det personliga ansvar som omger moraliska frågeställningar i det första fallet. Med andra ord är det i slutändan jag själv som måste stå för mina val, handlingar och känslor. Jag kan inte sätta ut mitt personliga ansvar på entreprenad eller överlåta frågan om hur jag ska tänka, känna, handla och bete mig till en panel av etiska experter.

Vad var då felet på mina frågor? Ingenting, om mina studerande bara svarat, "nej, eller nja, eller inte direkt" på den första frågan. Felet var att mina studeranden, eller en del av dem, svarade "ja".

Att tala om att "felet" låg hos mina studerande är förstås skämtsamt menat. På flera sätt är det också missvisande. För det första finns det inte några svar på dessa frågor som i en enkel mening är fel. För det andra tyder idén om att det var ett "felaktigt" svar mer på att jag som lärare inte ställt frågan på ett upplysande sätt än på att mina studerande varit oförmögna att svara. Så varför reagerade jag då på studerandenas svar som "fel"? Var det för att jag kände att jag hade misslyckats i min uppgift som lärare, och bara ville skylla mitt misslyckande på dem?

Eventuellt var det en del av min reaktion, men när jag nu ser tillbaka på händelsen slår det mig att det finns en viktigare lärdom i den. Även om jag nästan bokstavligen ryggade tillbaka inför svaret, och helst av allt ville undvika att höra det, avslöjade min reaktion mina outtalade förväntningar på undervisningssituationen och min

Copyright 2017 Författaren.

Kronqvist, C. (2017). Etisk expertis eller moralisk vishet? Att undervisa moralfilosofi. I C. Hilli & C. Kronqvist (Red.) *Ungas rätt till samtal. En antologi om människorättsfostran*. Åbo: Åbo Akademi.

läraruppgift. Svaret var inte det jag förväntade mig, men just därför sker en vändpunkt i mitt tänkande om moral efter det här.

Ur den här reaktionen föds en gryende insikt om att moralfilosofin inte kan vara vägledande i bemärkelsen av att begrunda enskilda handlingar, men att moralfilosofen, eller den moralfilosofiska läraren, har ett annat slags ansvar i filosoferandet än det jag tidigare förmått tänka mig. Det här ansvaret hänger nära samman med hur läraren, som moralfilosof, förstår moralens roll i mänskligt liv. Det är nämligen inte entydigt vad begreppet moral innefattar, eller vilka begrepp som ska ses som de centrala när vi filosofiskt utforskar moraliska frågeställningar. Frågan om vilka begrepp som är centrala för moral, skulle jag idag säga, uttrycker i sig en moralisk förståelse. Den här förståelsen kan både utmanas, utvecklas och fördjupas, ju mer vi samtalar kring moraliskt angelägna frågor.

Min inledande berättelse fångar de första personliga stegen till en sådan insikt. I min åtföljande diskussionen skissar jag upp en mer filosofisk väg till denna insikt. Jag inleder med att fråga om moralfilosofins uppgift är att utbilda etiska experter. Det här är en uppfattning som omfattas i många normativa moraliska teorier som menar att moralfilosofins uppgift är att ställa upp principer som vägleder handling. Jag ger skäl för att ifrågasätta den här idén, med avsats i en kritik som Elizabeth Anscombe och Iris Murdoch formulerat. Den föreslår att moralfilosofins fokus på handlingar och regler är förfelat. Moralfilosofin borde enligt dem utforska vad som ingår i vår förståelse av vilka vi är och blir genom det vi gör, tänker och känner. Jag ställer därefter frågan om det skulle vara mer riktigt att tala om vishet inom moralfilosofin, utan att det blir för pretentiöst. Jag avslutar med att fördjupa frågan om studerandens och lärarens uppgift och roll i att undervisa moralfilosofi. Här ger jag en viktig roll åt de samtal som lärare och studerande kan föra med varandra, eller den anda som präglar samtalen, för att nå en fördjupad insikt om vad som är moraliskt angeläget i våra liv.

Syftet med att föra in den här diskussionen i en antologi om människorättsfostran är dubbelt. Dels utgör texten ett försök att bredda synen på människorättsfostran genom att sätta den i relation till en mer allmän fråga om hur vi kan och bör förstå moralisk fostran. I likhet med övriga författare i den här antologin tar jag avstånd från bilden att människorättsfostran, eller moralisk fostran i en vidare mening, enbart skulle handla om att tillskansa sig kunskap, vare sig det gäller kunskap om mänskliga rättigheter eller moralfilosofiska teorier (jfr [Nordström-Lytz](#), [Lundkvist](#), [Mustaniemi-Laakso](#), [Hilli och Kaihovirta](#), [Schaffar](#) i den här antologin).

En studerande som går en grundkurs i moralfilosofi må förväntas få kunskap om historiskt sett viktiga moralfilosofiska positioner. Det här kan, menar jag, ändå inte vara det enda målet för undervisningen. I min diskussion erbjuder jag därför en bild av det moralfilosofiska tänkandet som ett gemensamt utforskande av vilka de centrala moraliska begreppen är och hur de kommer in i våra liv. Här inställer sig en annan fråga om vilken roll mänskliga rättigheter ska ha i det här utforskandet. Är de en grundförutsättning för att tänka kring moral? Eller är mänskliga rättigheter



bara ett, snarast politiskt motiverat, sätt, att tänka på och reglera gemensamma angelägenheter i ett samhälle? Kan moral handla om något annat?

## 1. Ska moralfilosofin vara normativ?

Min fråga om moralfilosofin gör människan mer moralisk och min reaktion på det jakande svaret förutsätter en viss moralfilosofisk bakgrund för att vara begriplig. Om jag omfattat en annan syn på moral och moralfilosofi skulle frågan inte alls ha varit kontroversiell och en helt annan reaktion hade varit att vänta. Speciellt tydlig blir den här kontrasten om vi jämför min reaktion med hur en normativ moralfilosof eller etiker skulle formulera moralfilosofins uppgift.

### 1.1 Sökandet efter handlingsregler

Den normativa etiken företräds främst av olika varianter av utilitarism eller pliktetik. De här två synsätten omtalas också som *teleologiska* eller *deontologiska* moralteorier. De teleologiska moralteorierna sätter betoning på målet för handlingen för att bedöma dess moraliska värde (jfr *telos*, grekiska för ändamål). Oftast betraktas här en handlings konsekvenser, avsiktliga eller oavsiktliga, som centrala för att bedöma moral. De deontologiska teorierna, som ofta hänvisar till Kants moralfilosofi, eller kantiansk moralfilosofi mer brett, betonar å sin sida vår plikt att handla på vissa av förnuftet givna sätt. Här avgörs en handlings moraliska värde, om den moraliskt sett är rätt eller fel, med hänvisning till avsikten bakom handlingen, viljan att göra gott, såsom att alltid tala sanning.

De två moralfilosofierna företräder alltså två olika svar på vad som utmärker en moraliskt riktig handling. Den första betonar konsekvenserna av en handling, den andra avsikten bakom den. Däremot delar båda inriktningarna en uppfattning om vad som är centralt för moraliskt handlande. Det är uppfattningen att

1. moraliska överväganden i första hand berör *handlingar*,
2. handlingarna bör bedömas i enlighet med allmängiltigt formulerbara *regler* eller *principer*,
3. förmågan att formulera regler eller principer, i en sekulär kontext, samt att tillämpa dem på enskilda handlingar, eller handlingar tillhör *förnuftet*.

De här uppfattningarna tillsammans bidrar till att

4. moraliska frågeställningar betraktas som *kunskapsbaserade*. Med andra ord handlar moraliska problem främst om hur vi vet vad vi ska göra, eller hur vi får kunskap om vad som är rätt och fel. (Jfr Cook, 1999; Winch, 2001; Backström, 2007; Nykänen, 2009.)

### 1.2 Moraliska dilemman som tankeverktyg

Olika tillspetsade moraliska dilemman lämpar sig särskilt väl för normativa teorier om moral. På så vis har många studerande i samband med Kants moralfilosofi ställts inför frågan vad man ska göra om en vän gömmer sig i ens hus i sökandet efter skydd, och hens förföljare därefter knackar på dörren och frågar efter vännen. Måste

man då också tala sanning, därför att det i alla situationer är fel att ljuga? Eller står principen att värna om människoliv över principen mot att ljuga i det här fallet?

Frågan här är inte enbart att skapa en handlingsregel för just den här situationen. Vi kan förstås skapa en regel för undantaget, "Det är rätt att ljuga om jag därigenom kan spara en annans liv". Men här finns också en fråga om hur specifika våra moraliska principer får bli.

Är det möjligt att ens tala om allmänna principer om de enbart ansluter till en specifik situation? En ytterligare fråga är om vi på ett mer allmänt plan kan undvika att olika principer i en specifik situation kommer i konflikt med varandra? Det korta svaret är ett klart nej. Det här brukar bli tydligt för alla som börjar fundera på hur olika principer ska tillämpas, och vilken princip som ska vara den ledande om två olika principer kolliderar, såsom sanningskravet och kravet på att hjälpa i det tidigare exemplet.

När utilitarismen behandlas ställs de studerande likaså ofta inför diverse möjliga och omöjliga räkneexempel, som inte sällan är på liv och död. Vad gör du om du står i den djävulska situationen att någon ber dig döda en person för att bespara tio andra människors liv? Är det då inte bättre att döda en om tio får överleva? Står du inte själv med pistolen i handen, är din uppgift kanske snarare att genom att dra i en spak välja om ett framrusande tåg ska köra längs en väg där en eller fem människor ligger fastbundna? En ytterligare version frågar om du skulle hindra ett tåg från att köra över fem genom att knuffa ner en människa framför det. Gör det här någon skillnad vilka egenskaper människorna har, din personliga relation till dem, eller ålder, hudfärg, handikapp, eller ska alla betraktas som likvärdiga i din kalkyl?

Exemplen är extrema och medvetet dragna till sin spets. De används avsiktligt för att med förnuftets hjälp renodla våra moraliska problem för att kunna se på dem med klara ögon. Exemplen är avlägsna för att vi inte ska förblindas av de fördomar som misstänks omgärda vårt vardagliga moraliska tänkande. För finns det inte en risk i det första exemplet att vår vänskap, vilket hos Kant beskrivs som en förkärlek för en annan människa, är en böjelse som lockar oss att bortse från den allmänna lag vi annars skulle se som central för moralen? Likaså kunde vi fråga oss om inte utilitaristen egentligen radikaliserar uppfattningen om människors, eller olika varelsers, lika värde genom att göra dem till nummer, när hen ber oss bortse från om den enskilda människan i behov av hjälp befinner sig i närheten av oss. Tanken här är att vi känslomässigt ofta reagerar starkare på den nöd som finns i vår nära omgivning, samtidigt som vi tankemässigt kan inse att nöden på andra sidan jorden är mycket större. Hur kan vi då motivera vårt moraliska handlande om det enbart bygger på denna "närhetsprincip" och inte på principen att alla är lika viktiga? Det finns något som träffar rätt i de här frågorna och mycket som träffar fel. Jag kommer inte att svara på allt som går fel, utan istället fokusera på den moralsyn som bidrar till att problemen uppstår.

### 1.3 Moral som Extremsport

En konsekvens av den normativa etikens vilja att renodla moraliska problem är att moralfilosofin fjärrar sig från vardagliga moraliska problem. Moraliska frågor verkar ur det här perspektivet främst aktualiseras när vår tillvaro på ett eller annat sätt sätts på spel. Moral handlar då, kan man tänka, om verkligt kniviga situationer som några få individer ställs inför. Den handlar inte om att möta t.ex. vardagliga konfliktsituationer, mobbare och mobbningsoffer i samma klassrum, diskussioner om världspolitik, konsumtionsvanor eller ekonomisk utveckling. Ur det här perspektivet kan det verka som om frågan om hur vi bör handla moraliskt kräver en specialiserad kunskap. Därför verkar en skara moraliska experter vara ämnade att ta sig an den.

Den oro som jag, och många andra moralfilosofer som jag tagit lärdom av, känner inför dessa överväganden, är att dessa sätt att renodla moraliska problem sällan för oss närmare en förståelse för det som gör moraliska frågor angelägna. Snarare bär de med sig en risk att förblinda oss för överväganden som är relevanta i enskilda situationer och för frågan om vad vi överlag ska se som moral. Det är i det här sammanhanget som frågan om moralfilosofins potentiellt omoraliska inverkan blir brännande och t.o.m. kan ses som en form av eskapism, som ett sätt att fly vårt ansvar. (Jfr Hertzberg, 2003.)

I många av exemplen som aktivt diskuterats inom den normativa etiken framstår moralen som ett snävt avgränsat område i vårt liv. De är frågor som uppstår när olika principer råkar i konflikt med varandra, eller när vi inte förmår överblicka konsekvenserna av vårt handlande. Därför kan de också formuleras som frågor för intellektet eller förnuftet. Samtidigt utgår de från en ideal situation där det är givet vad som utgör de avgörande faktorerna i situationen. Frågan som kvarstår är bara hur den ska lösas.

Raimond Gaita (2001) ger en av de bästa alternativa läsningarna av situationen där jag utmanas att döda en för att rädda tio. Han ber oss tänka på vad det innebär att vara en av de tio som överlever. En uttalad premiss i många diskussioner är att de tio som skulle besparas, förblir tysta och hoppas på att överleva. Gaita ber oss däremot tänka på en situation där ingen av de tio vill gå med på att en annan ska dö för deras skull. Istället ber var och en av dem den utsatte mördaren att ta deras liv. Det här visar hur svårt det är att postulera vad det moraliska problemet är, samt att hålla styr på det i ett verkligt levtt sammanhang.

## 2. En förändrad uppfattning om vad som är moral

Hur kunde då ett alternativt sätt att tänka på moral se ut? Låt oss här tänka på en mycket mer vardaglig situation, och se vilken återverkan det kan ha på vår förståelse av moral. Tänk på det lilla barnets ständiga önskemål, och föräldrarnas sätt att förhålla sig till dem. Barnet vill ha glass. Barnet vill ha ännu en glass. Barnet vill att det ska snöa igen, fast man just fått njuta av de första riktiga sommarkdagarna. Barnet vill åka till morföräldrarna. Barnet vill åka hem igen.

Att växa upp handlar till en del om att lära sig att uttrycka dylika önskemål. Men det handlar också om att lära sig vilka önskemål som kan uppfyllas, när de kan uppfyllas och hur det går till (Schaffar, 2014). Föräldrarnas fostrande uppgift är här att bemöta olika önskemål samt visa på olika möjligheter och omöjligheter. Vissa önskemål går helt enkelt inte att göra något åt. Barnet kan, hur enträget det än vill, yrka på att det ska snöa, men huruvida det snöar är inte upp till dess föräldrar. Andra saker står mer eller mindre fast, p.g.a. tillfälligheter eller beslut. "Vi kan inte köpa en glass nu för vi har inte pengar med oss." "Jag tror du är hungrig och behöver äta något annat." "Nej, det räcker med en glass idag." "Vi kan inte åka till mormor och morfar för de bor så långt borta." "Vi kan inte åka hem för vårt flyg går först om ett par dagar." Samtalen mellan barn och föräldrar blir lätt ett enda dividerande hit eller dit om vad som går just nu och inte.

Vissa frustrationer och besvikelser när det inte går som barnet vill, såsom att det snöar på sommaren, är lätta att ta. Det finns ju inget vi som föräldrar kan göra åt saken. De väcker inte heller några direkta moraliska frågor. Andra gränser, som främst konstitueras av våra beslut som föräldrar kan vara svårare att hålla fast vid. "Varför äter vi bara en glass i veckan, om dagen?" "Varför bokade vi inte ett tidigare flyg?" De kan på olika sätt bli del av föräldrarnas skuldbeläggande av sig själv. "Var det dåligt att boka en så lång resa hemifrån? Förstås är det påfrestande för ett litet barn. En god förälder skulle inte ha gjort så." "Var jag alltför sträng då jag nekade barnet en glass idag? Det var ju så fint väder och det kunde ha varit en fin stund tillsammans." "Är jag bara missunnsam och själv trotsig som förälder då jag ständigt håller på vissa gränser?" "Det är väl bra om en liten får glädja sig åt saker?" De gränser vi sätter för barnets vilja kan också påkalla olika slag av rättfärdiganden. "Men vi får ju inte skämma bort barnet!" "Inte kan ju barn alltid få som de vill. De måste få lära sig hantera besvikelser och frustrationer." "Han vet ju knappt vad han vill. I ena stunden gäller det ena, i den andra något annat."

Då och då omprövas redan satta gränser. Regeln "bara en glass i veckan" kan lätt frångås vackra sommar- och semesterdagar, eller när det är kalas. Men också det gränsdragande som i en situation självklart sågs som uttryck för ansvarsfullt beslutstagande och nödvändigt sättande av gränser, kan i andra fall ifrågasättas som överdriven strikthet, som en oförmåga att ta dagen som den kommer eller att njuta av tillvaron.

Det kan kännas svårt att se exakt hur de här exemplen anknyter till en diskussion om moral. Ändå valde jag dem för att frågorna om vad som sätter gränser för människans vilja, vad som är möjligt och omöjligt och på vilka grunder, uppmärksammar centrala filosofiska och pedagogiska frågeställningar (jfr Schaffar-Kronqvist, 2008). Hur ska vi som människor förhålla oss till vår omvärld, och framför allt till varandra? Hur kommer vi tillrätta med att vi inte alltid får som vi vill? Hur försvarar vi att vi inte låter andra få det som de önskar? Jag valde också exemplet för att det samtidigt är svårt att passa in det i de ramverk som de normativa teorierna skapar. Det är på intet sätt meningsfullt att tänka sig att vi, i enlighet med Kants kategoriska imperativ, skulle kunna stifta en allmän morallag enligt vilken ett barn alltid ska få

som det vill. De kvalitativa bedömningar om vad som ska betraktas som barnets och föräldrarnas egentliga vilja ifrågasätter likaså tanken att var och ens vilja är en självklar enhet som ska räknas lika mycket, vilket förutsätts i många utilitaristiska teorier.

Det kan vara lockande att tänka att det vi behöver är entydiga och allmänna moraliska principer för hur vi ska agera i relation till barnet. "Gör så här!" "Gör inte så där!" Därför är vi benägna att ge filosofer rätt när de försöker formulera handlingsregler. Trots det vill jag påstå att de frågor som vi som föräldrar ställer oss här snarare kräver en välutvecklad omdömesförmåga. Ska vi i en viss situation se det barnet säger som ett verkligt uttryck för dess vilja? Eller ska vi snarare se det som ett slags önsketänkande eller ett maktspel? När är det viktigt att bekräfta barnets vilja, och när kan vi bortse från vad det säger att det vill? Frågan är angelägen också ur ett moraliskt perspektiv. När vi bekräftar barnets vilja, bekräftar vi nämligen både att det är meningsfullt att vilja det här, samt att barnet är någon vars vilja är viktig för oss. Vi låter barnet förstå att det är en person som kan uttrycka önskemål och att andra har skäl att beakta dem. (Jfr Hertzberg, 1997.) Hur vi förhåller oss till barnets vilja, som föräldrar, men också som pedagoger, blir alltså en fråga om hur vi förhåller oss till barnet. (Se också Schaffar, 2014.)

Det är också viktigt att inse att vi kan bemöta en annans vilja på mycket olika sätt, både när den bejakas och förnekas (Schaffar, 2014). Vi kan bemöta barnet kärleksfullt, hånfullt, uppmärksamt eller nonchalant. Frågan om hur vi bemöter andra kan t.o.m. vara mycket mer avgörande än det vi säger och gör. Tänk bara på skillnaden mellan ett kärleksfullt nej och ett hånfullt ja! Det är alltså inte bara en fråga om jag som förälder säger ja eller nej. Lika viktigt är det att fråga hur mitt ja eller nej ska förstås. Ska mitt ja ses som eftergivet, inställsamt, ansvarslöst, eller snarare som ett avslappnat livsnjutande? Ska mitt nej förstås som ansvarstagande eller strängt, missunnsamt eller trotsigt? Vilken karaktär har alltså mitt bejakande och förnekande av olika viljeuttryck?

## 2.1 Vad ingår i moraliskt språkbruk?

De här frågorna, vill jag påstå, uppmärksammar en moralisk dimension i det vi säger, tänker, känner och gör. Samtidigt framträder inte de begrepp som lätt ses som mest centrala för moral med någon självklarhet i dem. Jag tänker här på tal om förbud, principer, rätt och fel, rättigheter och skyldigheter. De här begreppen, som vi sett, är centrala för den normativa etiken och deontologins och utilitarismens ansträngningar att formulera universella principer för moraliskt handlande.

De är också centrala för ett annat delområde i etiken, metaetiken, som snarast intresserat sig för vilken status moraliska omdömen har. Svarar de t.ex. mot fakta och kan de därför vara sanna? I sina undersökningar av moraliskt språk har metaetiker ofta fokuserat på satser som "Det är fel att ljuga". Vissa har argumenterat att satsen hänvisar till ett faktum, och att den därmed kan ses som sann eller falsk (se t.ex. Moore, 1903). Den här positionen kallas för moralisk realism. Andra har argumenterat att de enbart fungerar som uttryck för känslor hos den talade. Det här är en form av



moralisk anti-realism som kallas emotivism (se t.ex. Stevenson, 1944; Ayer, 1971; för andra betydelsefulla mellanpositioner se Hare, 1952; Mackie, 1977; Blackburn, 1993).

För deontologin och utilitarismen var den viktiga frågan vad som är rätt och fel, och vad som berättigar en att göra dylika påståenden. För metaetiken var frågan hur moraliska omdömen ska förstås. Här vill jag istället fråga om de här tankeinriktningarna lyckats ringa in det moraliska handlingsområdet och språkbruket på rätt sätt och vad de lämnar utforskat. En sak som bl.a. verkar falla bort ur deras bild är det slag av värderande begrepp som kom fram i de frågor som jag ställde om föräldrarnas förhållningssätt till barnets vilja. Här frågades det efter om förhållningssättet var eftergivet, ansvarsfullt, slappt, inställsamt, trotsigt, strängt. Dessa begrepp har av vissa filosofer karaktäriserats som sekundära moraliska begrepp (Murdoch, 1993, s. 385) eller som "tjocka", "thick concepts" (Williams, 2006, s. 129–130, 140–149) i motsats till de tunna ("thin") "rätt och fel" som framträder i många moralfilosofiska traditioner. De här filosoferna ville uppmärksamma problemen i att inringa vilket språkbruk som ska ses som en del av det moraliska språket. De ville skifta fokus från en betoning på enskilda handlingar till frågor om vem man är och blir som person genom det man gör, men också genom det man tänker och känner. Det senare dels för att det inte går att enkelt skilja mellan tanke och känsla, och dels för att den anda i vilken någon handlar kan sägas klargöra vad det är för handling hen utför.

## 2.2 Anscombes kritik mot den moderna moralfilosofin

Ett betydande inlägg i den här rörelsen mot en annorlunda syn på moraliskt språk, formulerades av Elizabeth Anscombe (2001), i artikeln "Modern moralfilosofi", utgiven på engelska 1958. Hon invänder där mot den dåvarande moralfilosofin på följande två punkter. Invändningarna är lika relevanta för hur många av dagens normativa och metaetiska moralteorier ser på moralfilosofins uppgift.

Moralfilosofer utgick i sitt tänkande från en handlingsfilosofi och en psykologins filosofi som kunde ifrågasättas på flera punkter. Det här gällde t.ex. de sätt de använde begrepp som "handling", "avsikt", "njutning", för att dels förklara vad moraliska handlingar består i och hur de riktiga moraliska handlingarna kan berättigas.

Moralfilosofer lutade sig mot en föreställning om att moralen vilade på moral-lagar som kunde göras universellt gällande. Tanken på en morallag, ett yttersta påbud om vad människan inte får göra, hade sin upprinnelse i en gudstro där gud fungerade som instiftare av lagarna. Gud var också domaren som bedömde om man levt upp till lagen. Att tala om morallagar i ett sekulärt samhälle, där man inte hade kvar en tro på gud som yttersta domare, hade ingen mening.

## 2.3 Hur förstå avsiktlighet och vilja?

Anscombe ansåg att den traditionella moralfilosofin utgick från en handlingsfilosofi och en uppfattning om psykologins filosofi som som var djupt problematiska. För att komma åt de här problemen krävdes inte bättre normativa teorier, utan ett genomgripande perspektivskifte inom moralfilosofins sätt att diskutera frågor om männi-

skors avsikter, lust eller njutning (se Backström & Torrkulla, 2001 för en mer ingående diskussion). Hon förhöll sig t.ex. kritisk till tanken att avsikter är ett slags inre tillstånd som ger upphov till eller beledsagar handlingen. Snarare ville hon få oss att tänka på avsiktlighet som en aspekt av den innebörd en handling har. Vi kan så att säga redan läsa av avsiktligheten i vår beskrivning då vi säger att en person *mördade* en annan, eller att det var ett *dråp*. Avsikten är inte något som ligger bakom handlingen och som får oss att beskriva den som endera *mord* eller *dråp*. Då vi beskriver den som mord eller dråp anger vi redan vad för slags handling det är, samt huruvida vi betraktar den som avsiktlig.

Det här kan man också se i mitt exempel om hur vi förhåller oss till ett barns olika viljeuttryck. Om viljan enbart var ett inre tillstånd skulle det inte finnas någon begränsning i vad någon kunde sägas vilja. Att barnet säger "jag vill" skulle vara tillräckligt för att tillskriva det en vilja. Men att lära sig att använda ordet "vill" handlar också om att lära sig vad som är ett meningsfullt objekt för viljan, eller vad vi meningsfullt kan säga att någon vill. Barnet som på sommaren säger "Jag vill att det ska snöa", kan önska att sommaren tar slut och att vintern och snön kommer så snart som möjligt. Helst nu. Det är ändå oklart vilken mening det skulle ha att vilja att sommaren ska vara vinter, eller att det ska vara sommar och snö. Det handlar alltså inte enbart om att vi byter namn på det vi nu förstår som vinter till sommar. Poängen är att vi inte vet vilken innebörd det skulle ha att bevara vår förståelse av vad sommaren är, på våra breddgrader, intakt, med tillägg av snö.

## 2.4 En morallag utan Gud?

För att förstå Anscombes andra påpekande om hur tal om en morallag förlorat sin mening i en sekulär kontext kan vi tänka på ett barn som blir tillsagt "Du får inte ljuga!" (Eller "Du bör inte ljuga!") Barnet frågar "Varför får jag inte det?" För ett barn inom en levande judisk-kristen religiös kontext är det lätt att svara barnet med att säga "För det säger (moral)lagen". Om barnet igen frågar "varför ska jag följa lagen" kan man svara, "För att Gud sagt att det är så vi ska göra." Om frågandet fortsätter, kan vi fortsätta med att säga, "För att Gud är skaparen av allt och är den som bestämmer". "För att han vet vad som är gott." (Alternativt är det goda.) Men om Gud inte finns där som en garant för den moraliska ordningen blir det svårare att säga hur vi ska svara barnet. Kanske vill vi säga: "Du får bara inte göra det!"

Här menar Anscombe att filosofer som sökte allmänna handlingsregler eller lagar bevarat en idé om moralen som något som bygger på en gudomlig lag. De försökte bara sätta in andra auktoriteter i Guds ställe, såsom förnuftet eller den största nyttan för det största antalet människor. En viktig fråga i den här kontexten är om deklARATIONEN om mänskliga rättigheter också kan ses som ett försök att inrätta en sådan auktoritet, en högre lag, som alla förbinder sig till? Anscombe såg de här försöken att legitimera det moraliskt riktiga som bristfälliga.

Det samma gäller om man besvarar barnets "Varför får jag inte" först med ett "För att det är fel" och vid en ytterligare fråga med "För att det är *moraliskt* fel". Att tala om moral i det andra fallet är bara att ge det tidigare påståendet en ytterligare

betoning. Det här verkar bl.a. vara den syn på moraliska yttranden som företrädare för den emotivistiska metaetiska ståndpunkten förde fram. De menade att uttryck som "Det är fel" inte säger något om hur saker ligger till, utan enbart är ett sätt att emfatiskt föreskriva en handling eller uttrycka en känsla (se t.ex. Ayer, 1971, Stevenson, 1944).

Anscombe uteslöt inte möjligheten att meningsfullt tänka på moral som en samling lagar som nedlagts av en gud, inom ramen för en levande religion. Hon ville visa hur tomt talet om morallagar var om det inte var djupt förbundet med andra sätt att tänka på vår plats i livet, varför vi är här, varifrån det goda kommer. Givet en viss kontext är det alltså inte problematiskt att säga att det är rätt att tala sanning och fel att ljuga. Det kan vara lika oproblematiskt som att säga jag är på rätt tåg. Om jag vill ta tåg 653 till Helsingfors 16.03 från spår 2, och undrar om jag är på rätt tåg, gäller det bara att försäkra mig om att det här är spår två, att tåget har nummer 653, att avgångstiden är 16.03 och destinationen Helsingfors (jfr Wittgenstein, 2001, s. 24). Men vilken var kontexten när moralfilosofer påstod att något var rätt i moralisk mening?

## 2.5 "Sluta göra moralfilosofi!"

Om någon frågar "Vad är moral?" så är vi många som är benägna att svara: "Moral handlar om normer eller regler som säger vad vi bör göra eller vad vi bör välja att göra. Det kan handla om uttalade och formella regler som lagar, men i många fall är det outtalade normer som styr vårt handlande." Frågan som alltid gäckt moralfilosofer som utgått från den här bilden är vad det är som ger auktoritet till de moraliska normerna och hur vi kan rättfärdiga dem. Anscombe menar att något är fundamentalt fel i vårt sätt att svara om vi svarar så här.

Den lösning som Anscombe (2001) gav för att komma till rätta med de problem hon såg i sin tids moralfilosofi kan tyckas radikal. Hon föreslog helt enkelt att moralfilosofer ska upphöra med att bedriva moralfilosofi. Åtminstone till dess att de lyckas formulera en bättre psykologins filosofi. Med andra ord menade hon att de måste förankra sitt tänkande i en bättre analys av relationen mellan avsikter och handlingar, fakta och värden, eller mellan det som är gott och det som är lustfyllt. Hon aviserar också en återgång till Aristoteles dygdetik. I hans sätt att diskutera olika karaktärsdrag, intellektuella och moraliska dygder, fann hon ett sätt att klargöra de förvirringar som enligt henne präglade moralfilosofin. Den erbjöd en annorlunda filosofisk grund för hur vi ska förstå handlingar. Den öppnade för ett sätt att förstå vilken angelägenhet moraliska frågor har i våra liv som gick utöver en märklig filosofisk användning av det "moraliska bört", och försöket att formulera och rättfärdiga en moralisk lag.

### 3. Moral som handling eller karaktär?

Anscombes artikel "Modern moralfilosofi" (2001) bidrog kraftigt till den dygdetik som vuxit fram som en ytterligare variant av normativ etik. Till skillnad från utilitarismen och pliktetiken menar dygdetiken att det centrala i moralisk reflektion inte borde vara den rätta handlingen eller principen ur vilken man kan härleda den riktiga handlingen. Istället ska fokus ligga på aktören, den som gör något. Speciellt viktigt är *hur* personen gör det, om det är generöst, storsint, modigt, eller missunnsamt, småsint, fegt. Det här ligger förstås nära de värderande begrepp som jag förde in i diskussionen av barnets vilja.

#### 3.1 Dygdetikens pånyttfödelse

En diskussion inom dagens dygdetik rör vad som idag ska betraktas som dygder. De antika dygderna som föreskriver hur en fri nobel man ska vara känns lätt något fjärran. (Se Aristoteles, 2012, bok IV, se också <http://www.hyveetelamassa.fi/#koti> för ett projekt som vill fostra dygder i skola och dagvård). I övrigt tar dygdetiken till sig många aristoteliska begrepp. Man talar om *eudaimonia*, ett vidare begrepp om mänsklig lycka som innefattar ett mänskligt blomstrande. Det förs en stor diskussion om *phronesis*, det praktiska förnuftet, som är en förmåga att bilda sig en uppfattning och kritiskt reflektera över vad som är gott. Den högsta formen av resonerande ses här ofta som en form av moralisk visdom. Likaså har man lyft fram frågor om känslor, känslighet eller etisk fostran.

Martha Nussbaum (1988; 2001; 2011) utgår t.ex. från ett mer aristoteliskt dygdetiskt perspektiv i den "capability approach" som hon utvecklat i samarbete med ekonomen Amartya Sen (1979; 1999). Denna försöker formulera ett bredare begrepp om mänskligt välmående och skapa en bas för att förstå frågor om social rättvisa, som i hennes tycke undgår vissa problem associerade med tal om mänskliga rättigheter. Hon medger ändå att tal om rättigheter kan ha en viktig roll i det offentliga samtalet. (Nussbaum, 2001, s. 96–101.)

En viktig fråga som ställs inom dygdetiken, är om det överlag är möjligt för filosofin att ge vägledning för handling ur ett sådant här perspektiv. För tänkare som Anscombe var antagligen tanken fjärran att dygdetiken skulle komma att räknas som en form av normativ etik. Många filosofer som diskuterar det som ibland kallas moralpsykologi har inte heller som mål att vägleda handling (se t.ex. Backström, 2007; Cook, 1999; Diamond, 2010; Hertzberg, 1997; Nykänen, 2009; Winch, 2001). Snarare hoppas de kunna skapa en djupare förståelse för vårt moraliska liv och språk. Samtidigt lyfts dygdetiken fram just som ett tredje alternativ inom den normativa etiken, och har också förespråkare som menar att den kan bidra till moraliskt beslutsfattande (se Hursthouse, 1995; 2002).

Den viktiga moraliska frågan är då inte om en handling är rätt eller fel, utan vilken moralisk karaktär den har. De frågor som den moraliske aktören ställer sig har formen "Vad skulle vara en generös handling i den här situationen?" eller "Hur kan jag undgå att handla avundsamt?" Dygdetiken drar sig heller inte för att erkänna

att det i vissa situationer inte finns ett enda riktigt svar. En av dygdetikens styrkor, som Rosalind Hursthouse säger (1995, s. 60–63, 74), är att den inte ens försöker frambringa ett slags kalkyl för att räkna ut den riktiga handlingen. Det är en dygd i sig att erkänna hur svåra moraliska frågor kan vara. På så vis är det centrala att ständigt bli en bättre bedömare av moraliska situationer. Den dygdige är just en person som förmår göra "dygdenliga" bedömningar av situationer. Vad som utmärker den dygdige är då inte den expertis som kommer av att hen besitter vissa specialkunskaper. Dygden kommer snarare till uttryck i en viss form av moralisk vishet (jfr Foot, 1978, s. 5–8).

### 3.2 Att uppmärksamma moralpsykologi

Personligen sällar jag mig till den skara som tänker att utmaningen för moralfilosofin, i Anscombes anda, fortfarande är att utforska de moraliska dimensionerna av människans tänkande, kännande och görande. Det här berör också de begrepp vi använder för att förstå våra relationer till varandra. Hur ska vi förstå begrepp som "ärlighet", "löften", "kärlek", "vänskap", "ansvar", o.s.v? Det här betyder inte att det är möjligt att först göra en begreppslig analys av våra psykologiska begrepp, och sen vända sig till att tänka på moraliska frågor (jfr Diamond, 2010).

Snarare har många filosofer som, liksom Anscombe i Wittgensteins anda, arbetat med frågor om psykologins filosofi, visat hur våra sätt att tänka på och förstå människans själsliv genomsyras av moraliska överväganden. Genom att lyfta upp hur våra tankar, känslor och vår vilja får mening i vårt liv med andra, i konkreta situationer och olika mänskliga verksamheter, har de visat på värderande element i vårt sätt att beskriva bl.a. vårt känsloliv och våra personliga egenskaper. Den här tanken får ett av sina yttersta uttryck i Iris Murdochs filosofi, som Cora Diamond sammanfattar i tanken att "moral genomsyrar tänkandet, att allt medvetande har en moralisk karaktär" (Diamond, 2010, s. 52, *min översättning*).

### 3.3 Bilderna vi efterliknar

Murdoch (1997; 1993), liksom Anscombe, uppmärksammade behovet av att undersöka de moraliska aspekterna av hur vi förstår människans psykologi. Hon var kritisk mot en moralfilosofi som gjorde "handling" och "beslut" till centrala begrepp. Istället betonade hon, med inspiration från Simone Weil, uppmärksamhetens roll i moraliskt tänkande. Likaså pekade hon på de moraliska dimensionerna i det hon kallade en persons moraliska vision. Om vi något modifierar ett av hennes mer välkända exempel och igen tänker på barnets olika viljeuttryck, så pekar hon på en viktig moralisk skillnad i våra möjliga förhållningssätt till barnet. Det spelar en roll för frågan vem jag är om jag ser barnet som irriterande, påträngande och gnälligt eller om jag ser det som livaktigt, påhittigt eller uppiggande. (Jfr Murdoch, 1997, s. 312–315). Här igen påminns vi om de sekundära moraliska begreppens betydelse för att förtydliga våra olika möjliga förhållningssätt till varandra.



Den här frågan om hur vi ser på andra människor anmäler sig inte enbart i det konkreta mötet med en annan. Murdoch frågar också vilken bild av *människan* som framträder i olika filosofers sätt att beskriva moralen (Murdoch, 1997, s. 74–75). Vad är det som är utmärkande för människan om det är hennes fria val som dominerar vår förståelse, och vad gör det för skillnad om vi istället ser på hur hon betraktar sitt eget liv och andra människor omkring henne? (Murdoch, 1997, s. 304–306, 312–318). Vad är det som vi ser och undgår att se om vi gör rättigheter till det centrala? Att tro att vi kunde undgå att skapa oss en bild av människan är enligt Murdoch omöjligt. Det vi säger om oss själva blir alltid en del av vår självförståelse. "Människan är en varelse som skapar bilder av sig själv och kommer att likna den bilden" (Murdoch, 1997, s. 75, *min översättning*).

### 3.4 De moraliska begreppens djup

En annan viktig del av Murdochs filosofi är att de moraliska begreppen har ett slags djupdimension. De betyder olika saker i olika kontexter, och genom livet kan vi också omvärdera deras betydelse (Murdoch, 1997, s. 322).

Min förståelse av vad det är att vilja något varierar om jag är tre, tretton eller trettio. Treåringen kämpar ännu med frågor om vad hen meningsfullt kan vilja. Trettonåringen kan redan greppa att det inte alltid är bra att få vad man vill ha, fast det är meningsfullt att vilja ha det. Trettioåringen kan ännu försöka införliva insikten att det viktiga ibland inte är att "få det man vill ha, utan att vilja ha det man får". Detsamma gäller insikten att det inte räcker med "att vilja väl" för att undvika "att det går fel". Vilket slags betydelse det har att tala om vilja i människans liv kräver på så vis en bakgrund av förståelse, som varierar med situation, person och historiskt sammanhang.

I det här avseendet är moral för Murdoch ett slags andlig resa inåt, där vi får en förändrad och djupare förståelse för vad som är gott. Den här förståelsen innebär också en bättre självförståelse, eftersom det stora hindret för att se andra i rätt belysning är vi själva och vår egoism. "[D]et feta obevekliga egot", som Murdoch säger (Murdoch, 1997, s. 342). Att rikta vår uppmärksamhet, och då främst vår kärleksfulla uppmärksamhet, mot en annan människa, eller en företeelse, blir en fråga om att på olika sätt skala av vår egen vilja att se den eller det andra på ett visst sätt.

### 3.5 Mänskliga rättigheter och moraliskt sökande

Mänskliga rättigheter för Murdoch är däremot inte i första hand en fråga om moral. Istället ser hon dem som ett slags axiomatiska föreställningar, påståenden som vi i vårt samhälle måste ta som självklara och inte kan betvivla. De får då formen av förstelnade moraliska insikter, som spelar en avgörande roll för hur vi förstår politiskt liv i ett öppet, liberalt samhälle. Tal om mänskliga rättigheter är på så vis mycket mer grovhugget än det inre sökandet efter vad som är gott, vilket Murdoch menar är utmärkande för vår personliga moral. Det här kunde läsas som en insikt om att vi som medborgare och beslutsfattare i det politiska livet inte kan eftersträva

eller utgå från att alla ska nå samma grad av moralisk insikt. Inte heller kan vi kräva att någon ska leva upp till moralens krav på samma sätt som vi kan kräva att de följer existerande lagstiftning. När det handlar om att skapa allmänna riktlinjer för hur människor borde bete sig mot varandra i en gemenskap, krävs det i viss mån att vi är pragmatiska (Murdoch, 1993, s. 386). Våra regelverk anger på så vis den nedre gränsen för vad som är acceptabelt. Den moraliska insikten låter oss istället se att det inte finns någon annan gräns för det goda än det goda vi förmår göra.

Det kan uppstå spänningar mellan de krav som finns på oss som medborgare, och de krav som ställs på oss som moraliska sanningssökare. I privata sammanhang kan jag uttala mig argt och förklenande om mina politiska meningsmotståndare. I offentliga rum borde jag ändå avhålla mig från att göra det. Hot och anklagelser är inte heller, eller borde inte vara, möjliga sätt att försöka få någon att se en annan synpunkt i en politisk diskussion (se [Pirjatanniemi](#) i denna antologi). I vissa situationer måste jag bara acceptera att andra ser på vad som är centralt i vårt moraliska liv på andra sätt än jag själv gör. Här är också mer axiomatiska formuleringar om vad som är en mänsklig rättighet en förutsättning för att kunna dela ett liv som präglas av en mångfald röster om vad det är att vara människa. De mänskliga rättigheterna blir därmed ett nav som vårt tänkande svänger sig runt, och som hålls på plats oberoende av våra tillfälliga tyckanden. Just därför har de en styrka och tydlighet, som saknas i det moraliska livet. Där kan tolkningarna av vad som skett eller vad som är viktigt vara mer skiftande (Murdoch, 1993, s. 386).

#### 4. Tillbaka till läraren i moralfilosofi

Det är mot den här bakgrunden som min fråga i inledningen utspelade sig. Vad innebär det att undervisa moralfilosofi om min förståelse av moralfilosofi ser ut så här? Vidare, hur gör jag studerandena uppmärksamma på vad det är de lär sig? Avslutningsvis vill jag diskutera den här frågan utifrån mina erfarenheter både som lärare och studerande. Mitt fokus ligger på filosofiundervisningen. Det säger sig självt att många av insikterna om vad som utgör ett gott samtal och den betydelse sådana samtal har för lärande, sträcker sig långt utanför det specifika akademiska och filosofiska sammanhanget.

##### 4.1 Att lära någon ett kritiskt förhållningssätt

Ett första steg. Att undervisa moralfilosofi handlar inte enbart om att förmedla en viss kunskapstradition. Förstås handlar moralfilosofi om att behandla klassiska verk, återkommande frågeställningar och peka på allmänna utvecklingslinjer. Det som jag skrivit här kunde på det sättet ses som en sammanfattning av det innehåll jag skulle behandla i en grundkurs om moralfilosofi. Men att undervisa i moralfilosofi handlar också om att lära studerandena att förhålla sig kritiskt till traditionen.

Med ett kritiskt förhållningssätt menar jag inte enbart en förmåga att komma med invändningar och kompletteringar till en moralisk teoris lösningsförslag. Studenterna bör också kunna ställa sig kritiska till de frågor som diskuteras och de begrepp som

är centrala för en viss teoribildning (jfr Cook, 1999, kapitel 16). Det här ingår t.ex. i insikten att moral inte enbart handlar om förbud och påbud, eller att intellektuellt ge en grund för diverse handlingsregler. Till en del handlar det här om att se hur väl en teori hjälper en att förstå ett specifikt vardagligt sammanhang. Det innebär också att i Murdochs anda fråga efter de bilder av människan som framträder i olika moraliska teorier.

Att undervisa i moralfilosofi handlar framförallt om att visa de studerande ett sätt att arbeta med sig själv och sina begrepp. Det här innebär att läraren ställer frågor om vilken innebörd det har att använda ett ord framför ett annat i en viss situation. Vad kan vi mena med olika ord? Vilka begrepp är centrala för min självförståelse och min förståelse av andra? Vilka ideal genomsyrar min verksamhet?

Men, för att återkomma till min ursprungliga fråga, gör det oss mer moraliska att tänka på det här? Eller är den här frågan fortfarande fel ställd?

#### 4.2 Att utforska moraliska bedömningar

I ett avseende verkar det viktigt att skilja på den förståelse för moraliska begrepp vi kan få genom en filosofisk diskussion och den förståelse vi som enskilda har då vi ställs inför konkreta situationer. Jag kan se att det finns en skillnad mellan att, som i tidigare exempel, beskriva mitt barn som irriterande, påträngande och gnälligt eller som livaktigt och påhittigt. Jag kan också inse skillnaden mellan att se mig själv som sträng eller principfast, eftergiven eller flexibel. Jag kan inse att de olika beskrivningarna ställer olika krav på vem som ska förändras, barnet eller jag. Jag kan också inse hur den beskrivning jag ställer mig bakom återverkar på mitt ansvar för situationen; vad jag borde göra och vad jag kan klandras för att inte göra. Ändå kan jag tveka inför hur jag bäst ska förstå situationen. I det här avseendet ställer moralen mig alltid inför ett personligt avgörande.

Om moral i sig handlar om vilka begrepp vi använder för att förstå oss själva och det vi gör och det inte finns någon beskrivning av moral som är neutral (jfr Murdoch, 1997, s. 97–98) blir det en brännande fråga också moraliskt vad vi väljer att tala om och hur vi kommer att tala. Det blir en fråga om vilka beskrivningar vi överlag uppfattar som angelägna.

#### 4.3 Att peka på möjligheter

Ett sätt att se på filosofins roll här är följande: "Jovisst pekar filosofin på angelägna frågor, men den angelägenhet som frågorna har ges inte av filosofin. Filosofin påminner enbart om frågor som är angelägna för oss personligen, men som vi inte uppmärksammat tillräckligt i vårt tänkande." (Jfr Dilman, 1998, s. 257–259, 262–263; Phillips, 1999). Den här bilden tilltalar mig på många sätt, och i viss mån träffar den rätt. Jag kan ändå tycka att betoningen på att återföras till sätt att se som jag redan uppfattade som riktiga också träffar fel. Det här blir speciellt tydligt när jag tänker tillbaka på min studietid och de lärare som var viktiga för min förståelse av vad moral är eller vad moralfilosofi kunde tänkas vara.

En fråga som ställdes under mina filosofistudier var hur vi inom ett moraliskt och religiöst språk kan förstå Paulus förundran över att "Det goda som jag vill, det gör jag inte, men det onda som jag inte vill, det gör jag." (Rom 7:19). När jag första gången ställdes inför den här frågan konfronterades jag för all del med bekanta ord som "gott" och "vilja". Jag insåg ändå inte att denna förundran talar emot ett slags grundantagande i mycket moralfilosofiskt tänkande. Paulus förundran ifrågasätter nämligen tanken att vi skulle göra gott, om vi bara visste vad den goda handlingen bestod i (jfr Nykänen, 2009). Det som fick mig att inse det här var en mängd filosofiska samtal om hur vi på olika sätt kan frestas att handla fel trots goda avsikter.

Jag har också kommit att se det som en självklarhet att tala om vad vi vill kan ha två helt olika roller i relation till vår förståelse för vad som är gott (jfr Taylor, 1985, kapitel 1). I vissa situationer är det för att vi vill något som det framstår som bra att få det. Jag vill just nu ha chokladglass och då är det bra om vi också har det i frysen. I andra situationer är det däremot en mycket djupare förståelse för vad som är gott, riktigt och viktigt, som blir avgörande för hur jag förstår vad jag vill. Hör jag att mina barn grälar där jag står vid frysen, spelar det inte längre en roll att jag just hade lust på chokladglass. Det framstår inte som ett alternativ att hänge mig åt min egen njutning, om mina barn är i behov av min omtanke och tillsyn. Väljer jag att prioritera min egen njutning kan jag klandras för att vara både självisk och ansvarslös. Det här påminner igen om de moraliska frågor som uppstår i förhållande till hur jag förstår mig själv och andra.

De här sätten att tala om godhet och vilja möjliggjordes genom samtal, där det framstod som angeläget att både lyssna till vad andra hade att säga, samt att försöka uttrycka mina egna tankar så klart som möjligt. När jag idag tänker på de filosofer som genom sin undervisning och sina skrifter har fört mitt tänkande vidare slås jag också av just den mänskliga röst som där försökte att engagera mig som medmänniska i ett samtal. De visade varför det är både nödvändigt och relevant att uppmärksamma olika frågeställningar och skapade möjligheter och utrymme att fördjupa min förståelse för dem. De lärde mig något och gav mig ständigt känslan av att de hade mer att lära mig. På så vis har jag lockats av filosofin, inte enbart för att den erbjudit sätt att utveckla mitt eget tänkande, utan för att jag i mina lärare har mött människor som bidragit till att förbättra min personliga syn på moral. I det avseendet öppnar också många andra mänskliga möten och samtal för liknande insikter (se [Nordström-Lytz](#), [Pirjatanniemi](#), [Schaffar](#) i denna antologi).

De här filosoferna gjorde moralens språk klarare för mig. Samtidigt utgjorde deras klargöranden ett perspektiv på vårt gemensamma liv som jag uppfattade som moraliskt. Mina lärare gav uttryck för en vision om moral, rättvisa, kärlek och vänskap, som fann gehör och väckte gensvar hos mig. Det här innebar inte att de visade mig något som jag redan var bekant med, även om jag många gånger nickade instämmande. Deras undervisning var väsentlig för det sätt på vilket jag kom att artikulera mitt eget synsätt. Det här betyder förstås inte att jag enbart övertog deras synsätt. Det betyder inte heller att det som jag lärde mig var något som på ett enkelt sätt kan sammanfattas som ett synsätt.

#### 4.4 Att lära sig moral – att lära sig ett språk

Ett sätt att beskriva vad jag lärt mig, och vad jag strävat efter att lära mina studerande, är att jämföra att lära sig moralfilosofi med att lära sig nya sätt att använda språk. Det handlar inte om att lära sig ett helt nytt språk, såsom en teknisk vokabulär. Att reflektera över moralfilosofi, och inte enbart moral, kräver visserligen en bakgrund i centrala filosofiska debatter för att förstå varför vissa frågeställningar får den karaktär de har, såsom den metaetiska debatten mellan realister och anti-realister. För att den moralfilosofiska diskussionen ska hållas levande, är det ändå nödvändigt att den inte enbart kan förankras i sådana samtal. Den måste ta tag i och förändra våra vanliga sätt att tala.

Den form av undervisning som tar plats inom moralfilosofin kan därför snarare förstås i linje med att lära sig nya sätt att använda ord. Undervisningen innefattar ett gemensamt utforskande av vad det betyder att använda ord som godhet, vilja, ansvar, avsikter och rättigheter i olika sammanhang (Murdoch, 1997, s. 97). Den utgörs av ett prövande av vilket slag av beskrivning som bäst träffar det som moraliskt utmanar oss i en situation. Lärarens roll här är att ge studerandena verktyg för att urskilja relevanta frågor och förhållningssätt.

Genom att göra det här pekar läraren inte på ett språkbruk som redan är bekant för studerandena. Läraren lär också ut ett sätt att tala. Möjligheten att tala på det här sättet finns då inte enbart där som en möjlighet i vårt gemensamma språk. Den är inte enbart ett tomt ideal. Läraren förkroppsligar en verklig möjlighet i sitt eget liv, ett liv som i undervisningssituationen delas med de studerande. Mitt sätt att som lärare tala moral i de här avseendena fungerar inte enbart som en påminnelse. Det är en form av tilltal, som söker sitt gensvar i studerandena, som andra människor. Det är en uppfordran att förenas i insikten att det här är en moralisk möjlighet i vårt språk och i våra liv, en möjlighet som bärs upp av att jag som lärare talar det här språket och menar det jag säger.

#### Referenser

- Anscombe, E. (2001). Modern moralfilosofi. I J. Backström & G. Torrkulla (Red.) *Moralfilosofiska essäer* (s. 42–67). Stockholm: Thales.
- Aristoteles. (2012). *Den nikomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos.
- Ayer, A.J. (1971). *Language, Truth and Logic*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Backström, J. och Torrkulla, G. (2001). Inledning: Flickan och mjölkflaskan. I J. Backström & G. Torrkulla (Red.) *Moralfilosofiska essäer* (s. 7–20). Stockholm: Thales.
- Backström, J. (2007). *The Fear of Openness: An Essay on Friendship and the Roots of Morality* (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademi förlag. Tillgänglig: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-365-7>
- Blackburn, S. (1993). *Essays in Quasi-Realism*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, J. (1999). *Morality and Cultural Differences*. Oxford: Oxford University Press.



- Diamond, C. (2010). Murdoch the Explorer. *Philosophical Topics*, 38 (1), 51–85. doi: 10.5840/philtopics20103813
- Dilman, Í. (1998). *Language and Reality: Modern Perspectives on Wittgenstein*. Leuven: Peeters.
- Foot, P. (1978). *Virtues and Vices and Other Essays in Moral Philosophy*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Gaita, R. (2001). Hellre en än tio. I J. Backström & G. Torrkulla (Red.) *Moralfilosofiska essäer* (s. 177–198). Stockholm: Thales.
- Hare, R. M. (1952). *The Language of Morals*. Oxford: Oxford University Press.
- Hertzberg, L. (1997). Voices of the Will. I L. Alanen, S. Heinämaa & T. Wallgren (Red.). *Commonality and Particularity in Ethics* (s. 75–94). Houndmills, Basingstoke: Macmillan Press Ltd.
- Hertzberg, L. (2002). Moral Escapism and Applied Ethics. *Philosophical Papers* 31 (3), 251–270. doi: 10.1080/05568640209485105
- Hursthouse, R. (1995). Applying Virtue Ethics. I R. Hursthouse, G. Lawrence & W. Quinn (Red.), *Virtues and Reasons* (s. 57–75). Oxford: Clarendon Press.
- Hursthouse, Rosalind. (2002). Dygdteori och abort. I H. Ahlenius, *Vad är moraliskt rätt? Texter i urval av Henrik Ahlenius* (s. 210–230). Stockholm: Thales.
- Mackie, J. L. (1977). *Ethics: Inventing Right and Wrong*. London: Penguin Books.
- Moore, G. E. (1903). *Principia Ethica*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murdoch, I. (1993). *Metaphysics as a Guide to Morals*. New York: Penguin Books
- Murdoch, I. (1997). *Existentialists and Mystics: Writings on Philosophy and Literature*. P.J. Conradi (Red). London: Chatto & Windus.
- Nussbaum, M. (1988). Nature, Function, and Capability: Aristotle on Political Distribution. I J. Annas & R.H. Grimm (Red.), *Oxford Studies in Ancient Philosophy Supplementary Volume* (s. 145–184). Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. New York: Harvard University Press.
- Nykänen, H. (2009). *Samvetet och det dolda: Om kärlek och kollektiviteten*. Ludvika: Dualis förlag.
- Phillips, D.Z. (1999). *Philosophy's Cool Place*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Schaffar-Kronqvist, B. (2008). Tänk vad det kunde ha blivit av mig! – Om fostran som inskränkande. I M. Uljens (Red.), *Det händer i pedagogik* (Rapport från pedagogiska fakulteten). Vasa: Åbo Akademi.

Schaffar, B. (2014). Changing the Definition of Education. On Kant's Educational Paradox Between Freedom and Restraint. *Studies in Philosophy and Education*, 33 (1), 5–21.

Sen, A. (1979). *Equality of What?* Stanford University: Tanner Lectures on Human Values. Hämtad 2017-03-18, från [http://tannerlectures.utah.edu/\\_documents/a-to-z/s/sen80.pdf](http://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/s/sen80.pdf)

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.

Stevenson, C. (1944). *Ethics and Language*. New Haven: Yale University Press.

Taylor, C. (1985). *Human Agency and Language: Philosophical Papers I*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, B. (2006). *Ethics and the Limits of Philosophy*. New York and London: Routledge.

Winch, P. (2001). Moralisk integritet. I J. Backström & G. Torrkulla (Red.) *Moralfilosofiska essäer* (s. 68–89). Stockholm: Thales.

Wittgenstein, L. (2001). En föreläsning om etik. I J. Backström & G. Torrkulla (Red.) *Moralfilosofiska essäer* (s. 21–30). Stockholm: Thales.