



*Christina Johnsson, Rebecka Lettevall,
Bodil Liljefors Persson & Lotta Wendel (red.)*

Värdighetens gränser och rättigheternas möjligheter

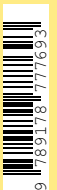
Studier i mänskliga rättigheter

När FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna antogs 1948 bar världen fortfarande spåren av två förödande världskrig. Dokumentet gav ett löfte om fred, värdighet och universella rättigheter. Sedan dess har mänskliga rättigheter fungerat som moralisk kompass i rättssalar, klassrum, politiska förhandlingar och civilsamhällets kamp för rättvisa. Men i en tid då demokratier krymper, rättsstatliga principer utmanas och människor förlorar sina grundläggande friheter, väcks frågan om rättigheternas möjligheter på nytt.

Denna antologi samlar forskare från Kollegiet för mänskliga rättigheter vid Malmö universitet och visar hur idéer om rättigheter formas, förhandlas och omprövas – i utbildning och professioner, i barns vardag och på institutioner, i teorin och i praktiken. Här möts historia och samtid, juridik och pedagogik, etik, kultur, politik och filosofi. Med nedslag i allt från FN:s tillblivelseprocess till dagens digitala utmaningar, från barns delaktighet till naturens ställning i rättighetsdiskurser, öppnar boken för samtal om vad mänskliga rättigheter är – och vad de kan bli. Vi vill inspirera till ett fortsatt samtal om värdighetens gränser och rättigheternas möjligheter.

MALMÖ UNIVERSITY PRESS
205 06 MALMÖ, SWEDEN
MAU.SE

ISBN 978-91-7877-769-3
DOI 10.24834/isbn.9789178777709



Värdighetens gränser och rättigheternas möjligheter
– Studier i mänskliga rättigheter

Malmö University Studies in Human Rights 1

Copyright the authors (2026) licensed under CC BY 4.0

Cover photography by Ines Alic

DOI 10.24834/isbn.9789178777709

ISBN 978-91-7877-769-3 (print)

ISBN 978-91-7877-770-9 (pdf)

Printed in Sweden by Media-Tryck, Lund University,
Lund 2026



Media-Tryck is a Nordic Swan Ecolabel
certified provider of printed material.
Read more about our environmental
work at www.mediatryck.lu.se

MADE IN SWEDEN 

Värdighetens gränser och rättigheternas möjligheter

Studier i mänskliga rättigheter

*Christina Johnsson, Rebecka Lettevall,
Bodil Liljefors Persson & Lotta Wendel (red.)*

Malmö University Press

Publikationen finns även elektroniskt,
se books.mau.se

Innehåll

Inledning.....	7
<i>Christina Johnsson, Rebecka Lettevall, Bodil Liljefors Persson och Lotta Wendel</i>	

DEL I MÄNSKLIGA RÄTTIGHETER I UTBILDNING OCH SOM PEDAGOGISK PRAKTIK

Människorättspedagogik för professionsutbildningar	17
<i>Christina Johnsson</i>	

Religionskunskap och mänskliga rättigheter i ett postsekulärt Sverige	37
<i>Emma Hall och Bodil Liljefors Persson</i>	

Skolplikt och läroplikt – utbildning som mänsklig rättighet?.....	57
<i>Christian Norefalk och Hanna Sjögren</i>	

DEL II BARNS RÄTTIGHETER I SAMTID OCH FÖRÄNDRING

Barn som är ensamma på sjukhus – barnets bästa och personalens handlingsutrymme.....	75
<i>Lotta Wendel</i>	

Barnet och den digitala miljön: om barns digitala rättigheter	89
<i>Carolina Martinez och Ulrika Sjöberg</i>	

Barns rätt till en skälig levnadsstandard – ett fattigdomsmedvetet perspektiv.....	107
<i>Tove Samzelius</i>	

Barns möjligheter till demokratiskt inflytande.....	123
<i>Jessica Eng</i>	

DEL III
RÄTTIGHETSDISKURSER, VÄRDEGRUND OCH NORMKRITIK

Från <i>scala naturae</i> till animism: om natursynen i rättighetsdiskurser.....	145
<i>Anders Melin</i>	

”Sex är ingen smörgås” – värdighet, självbestämmande och rätten till njutning.....	159
<i>Jon Wittrock</i>	

Samtal med chefer om mänskliga rättigheter	175
<i>Helena Stavreski</i>	

DEL IV
AKADEMI, INSTITUTIONER OCH RÄTTIGHETSANSVAR

Universiteten, Magna Charta Universitatum och de mänskliga rättigheterna.....	195
<i>Rebecka Lettevall</i>	

Författarpresentationer.....	211
------------------------------	-----

Inledning

*Christina Johnsson, Rebecka Lettevall,
Bodil Liljefors Persson och Lotta Wendel*

FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter är en självklar referenspunkt i alla möjliga situationer – såväl i offentliga som privata sammanhang över hela världen. Den ger kraft till vad som borde vara en självklarhet – alla människors lika värde, värdighet och rättigheter.

När den allmänna förklaringen om mänskliga rättigheter antogs av Förenta nationernas generalförsamling i Paris den 10 december 1948 hade andra världskriget nyligen avslutats. Starka krafter verkade för att manifesteras det fredsfrämjande och konfliktlösande arbete som hade utvecklats under århundraden men intensifierats efter första världskriget. Den allmänna förklaringen om mänskliga rättigheter förankrades under mitten och senare delen av 1900-talet i ett antal rättsligt bindande konventioner. Efter det kalla krigets slut och Sovjetimperiets sammanbrott samlades representanter från världens länder i Wien 1993 för att ta nya krafttag för mänskliga rättigheter.

Det senaste årtiondet har präglats av en allmän tillbakagång för alla människors lika värde och rättigheter. Undersökningar visar att antalet demokratier har minskat och att läget för människors demokratiska, rättsstatliga och välfärdsstatliga rättigheter har försämrats (The Economist Index Unit, 2024). Detta visar att det behövs ett levande samtal och mer kunskap kring dessa frågor. Vi menar att universitet och högskolor har en uppgift här.

Den 10 december 2023 bildades Kollegiet för mänskliga rättigheter vid Malmö universitet. Det består av några dussin lärare och forskare som på olika vis verkar för kunskapsutveckling och ett levande samtal om mänskliga rättigheter. Deltagarna är verksamma inom flera ämnen. Det visar hur omfattande området är – det finns rättsliga och juridiska aspekter på mänskliga rättigheter, såväl som etiska, kulturella och historiska.

De som har bidragit till den här boken är verksamma vid Kollegiet för mänskliga rättigheter. För att förse bokens bidrag med en bakgrund inleds den med en tillbakablick

på världsläget när FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter antogs. Det har betydelse för att förstå positionen för de mänskliga rättigheterna idag.

Hur FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter kom till

Efter de stora omfattande krig som hade präglat 1900-talets första halvsekel framstod det som än mer angeläget att formulera någon form av överenskommelse för stater att ta ställning till, en universell rättsordning för att garantera människors värdighet och rättigheter. Resultatet blev FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter, som speglar den tidens förhoppning om att skapa en bättre värld än den som just hade passerat. Det var ingen enkel process att formulera förklaringen – en grupp bestående av personer från olika delar av världen skulle tillsammans ta fram ett utkast som kunde godkännas av FN:s nybildade generalförsamling.

Den amerikanska diplomaten och FN-delegaten Eleanor Roosevelt ledde arbetet med att ta fram utkastet liksom processen att få förklaringen godkänd inom FN. Kommissionens sekreterare var den kanadensiske juridikprofessorn John P. Humphrey. Gruppen arbetade under ungefär två år med att formulera utkastet. Utöver dem var de mest tongivande personerna inom gruppen den kinesiske filosofen P.C. Chang, den franske juristen René Cassin, den chilenske juristen och diplomaten Hernán Santa Cruz, och den libanesiske filosofen Charles Malik. (Glendon, 2001; Krumbein, 2015).

På senare tid har det ifrågasatts om FN:s allmänna förklaring är universell. Istället har den kallats västerländskt orienterad och kolonial. Under lång tid ansågs ofta Cassin vara den huvudsakliga författaren till FN:s allmänna förklaring, något som kanske bidragit till att den i flera sammanhang ansetts vara präglad av en västerländsk världsbild. Cassin var också den enda av författarna som belönades med Nobels fredspris (1968) trots att flera av dem fortfarande levde vid den tiden. (Roth 2023).

Samtidigt kan filosoferna Changs och Maliks bakgrund och erfarenhet antas ha bidragit till dokumentets etiska och neutrala karaktär (Roth 2023). Den amerikansk-kinesiske litteraturvetaren Lyda H. Liu har kraftfullt argumenterat för att Chang med sin bakgrund bidrog till universalismen i den allmänna förklaringen. Universalismen går att spåra till Changs kopplingar till konfucianismen, moderna teorier inom politisk pluralism och kampen för mänskliga rättigheter i det tidiga 1900-talets Kina (Liu, 2014). Pedagogen Rebecca Adami har visat hur kvinnor från Indien och Pakistan – tidigare kolonier som nyligen vunnit självständighet – påverkade innehållet i förklaringen (Adami, 2021).

FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter är ett etablerat uttryck för universella värderingar som det i varierande sammanhang refereras till med auktoritet. Mänskliga rättigheter fortsätter att vara mål för politiska och rättsliga strävanden över hela jorden. Trots all kritik FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter har fått

utstå är det fortfarande fullt rimligt att anta att världen vore sämre utan den. Med det stora genomslag som förklaringen har fått skulle den kunna kallas för en social innovation.

Rättighetstänkandet före FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter

Mänskliga rättigheter grundar sig på föreställningen att varje människa har en värdighet just genom att vara människa, och att detta ger henne vissa rättigheter. Den föreställningen är betydligt äldre än FN:s förklaring. Människans särskilda ställning är ofta en central del i olika religioners skapelseberättelser och kan därför sägas ha en stark förankring i många kulturers historia världen över. I diskussioner om bakgrunden till den allmänna förklaringen hänvisas ofta till den naturrättsliga traditionen, som var en bärande del i den klassiska grekiska antiken. Inom naturrätten finns föreställningen om att en människa har ett särskilt värde i kraft av att vara just människa. Ibland uttrycks detta som att den enskilda människan har ett inneboende värde och en värdighet, något som hävdas såväl i den allmänna förklaringens ingress som i dess första artikel.

Det sena 1700-talet framhålls ofta som en central brytpunkt för föreställningen om mänskliga rättigheter. Under de franska (1789), amerikanska (1775) och haitiska (1791) revolutionerna var mänskliga rättigheter en viktig drivkraft som också formulerades tydligt i flera deklarationer. Men vad var det som fick personer i olika delar av världen att samtidigt vid denna tid hävda alla människors lika värde och rättigheter? Den frågan har den amerikanska litteraturprofessorn Lynn Hunt ägnat en del tid åt att utforska. Hunt konstaterar att föreställningen om alla människors lika värde fick genomslag samtidigt som romanen gjorde sitt intåg i den västerländska kultursfären. Det är enligt Hunt av stor vikt eftersom romanläsandet och de litterära salongerna väckte människors känsla av empati (Hunt, 2007, s. 39f.).

Det är under upplysningstiden som idén om människans friheter och rättigheter utkristalliseras och hon börjar betraktas som en bärare av politisk kraft och vilja. I såväl den amerikanska som de haitiska och franska revolutionerna framhävdes de mänskliga rättigheterna. Men i dessa tidiga försvar för människans rättigheter inkluderades dock inte alla människor. Kvinnor är så gott som alltid uteslutna, liksom barn, fångar och främlingar, slavar, minoriteter och egendomslösa. Det finns ytterligare en komplikation. För att rättigheterna ska ha en mening så förutsätts ett samhälle – i naturtillståndet finns inga rättigheter. Med dessa reservationer måste den amerikanska rättighetsförklaringen liksom den franska likväl betraktas som en sorts föregångare, särskilt om de kompletteras med Olympe de Gouges (eg. Marie Gouze) *Förklaring om kvinnans rättigheter* från 1791 (Gouze, 1998 [1791]) och Mary Wollstonecrafts skrift *Till försvar för kvinnans rättigheter*. (Wollstonecraft, 1997 [1792])

Filosofen Immanuel Kant tolkade den entusiasm som människor visade inför de förändringar som kunde anas i samband med den franska revolutionen som ett tecken på att människan var på väg att utvecklas mot högre stadier av frihet och förnuft. Han gör en iögonfallande iakttagelse i sin skrift *Om den eviga freden* (1795):

Jordens folk har nu nått så långt (i trängre eller vidare mening) i sin samhörighet, att en rättskränkning på en plats på jorden upplevs av alla. Därför är idén om ett världsmedborgarskap ingen fanatisk eller bisarr rättsföreställning utan en nödvändig komplettering av såväl stats- som folkrättens oskrivna lagar. Den blir på så sätt en universell människorätt (Kant, 1996, s. 72).

Hans poäng rör inte individens rättigheter, utan universella mänskliga rättigheter som han kopplar till föreställningen om ett världsmedborgarskap. För honom är detta inte en utopi utan en rättslig fråga.

Ideal och utopi

Det finns däremot andra som menar att mänskliga rättigheter är utopiska. Rättshistorikern Samuel Moyn presenterar i sin bok från 2010 en utmanande bild av de mänskliga rättigheterna som den sista utopin. Han ser tillkomsten av FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter som ett tillfälle när världen höll andan ett tag efter första och andra världskriget, innan den aggressiva utvecklingen fortsatte under det kalla kriget. Moyn hävdar att mänskliga rättigheter knappast hade någon stark ideologisk eller etisk ställning förrän på 1970-talet. Under de första decennierna av det kalla kriget präglades världen av spänning mellan revolutionär kommunism och nationalistisk antikommunism, aggressiv kapitalism och individualism. Mänskliga rättigheter framstod i den situationen som ideologiskt neutralt och kravlöst gentemot de förhärskande ideologiernas aggressivitet. Det var en utopi som inte krävde våldsamerhet eller politiska uppror. Mänskliga rättigheter verkade helt enkelt representera ett alternativ som framstod som nyktert och balanserat. Samtidigt var mänskliga rättigheter inte alltför tyngt av politiska eller revolutionära inslag utan i stället en utopi av ett annat slag än de då dominerande. (Moyn, 2010)

Under 1970-talet fick mänskliga rättigheter en mer framträdande och normativt laddad position i den internationella diskursen, vilket visar att de mänskliga rättigheterna med tiden kom att accepteras alltmer. Den allmänna förklaringen om mänskliga rättigheter omsattes i rättsligt bindande konventioner, som visserligen var präglade av det kalla krigets uppdelning av världen i väst och öst, men ändå var väl förankrade i världssamfundet. I takt med att koloniala imperier upplöstes efter andra världskriget växte antikomuniala rörelser fram, ofta inspirerade av en växande global medvetenhet om mänskliga rättigheter och självbestämmande. Internationella institutioner bidrog till att legitimera de antikomuniala

strävandena, och FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter gav drömmarna om mänsklig värdighet och en global rättvisa moralisk tyngd. Postkoloniala, feministiska och andra kritiska perspektiv på den internationella rätten bidrog till att de mänskliga rättigheterna omtolkades och, inom vissa områden, förstärktes.

Organisationer som Amnesty International, grundad 1961, spelade en viktig roll i att mobilisera opinionen mot människorättskränkningar. Amnesty International bidrog till att etablera mänskliga rättigheter som en universell etisk riktlinje genom sitt arbete för samvetsfångar, sina kampanjer mot tortyr och dödsstraff samt sitt oberoende från statliga och ideologiska intressen. Att Amnesty International tilldelades Nobels fredspris 1977 kan ses som ett uttryck för denna förändring. Nobelpriset innebar också att statusen för mänskliga rättigheter ökade och att de allmänt betraktades som viktigare att värna.

Samtidigt kvarstår frågan om vem eller vad som garanterar de allmänna mänskliga rättigheterna. Filosofen Hanna Arendt har skarpt kritiserat dessa universella rättigheter som kraftlösa, eftersom de inte garanterar rätten till rättigheter. Denna brist blev uppenbar under såväl mellankrigstiden som efterkrigstiden då stora grupper blev statslösa när stater upphörde att existera. (Arendt, 1973, s. 296–302) Detta gäller i hög grad fortfarande. Rättssystemen är i stor utsträckning nationella, liksom medborgarskapen. Den begränsningen innebär svårigheter att hantera globala ekonomiska utmaningar eller migration, vilket bland andra Ulrich Beck och Saskia Sassen uppmärksammade under 1980- och 1990-talen. Frågan om vem som garanterar de statslösas rättigheter har inte förlorat aktualitet i vår tid. Snarare har den accentuerats i takt med att allt fler människor i världen flyr från sina hem som en konsekvens av krig och konflikt, fattigdom, klimatförändringar eller andra orsaker.

Antologins fyra delar

I denna antologi bidrar forskare från Kollegiet för mänskliga rättigheter vid Malmö universitet med flera perspektiv på mänskliga rättigheter, utifrån sina discipliner och forskningsområden. Antologin består av fyra tematiska delar.

I del I diskuteras mänskliga rättigheter i utbildning och som pedagogisk praktik. Dessa kapitel knyter samman utbildning, didaktik och professionsansvar. De rör både utbildning om mänskliga rättigheter och utbildning som mänsklig rättighet. Christina Johnsson inleder denna del med *Människorättspedagogik för professionsutbildningar*, där hon argumenterar för att professionsutbildningar bör vara transformativa och utformade genom och för mänskliga rättigheter. Nästa kapitel är skrivet av Emma Hall och Bodil Liljefors Persson och behandlar religionskunskapsämnets roll med undervisning om existentiella och kontroversiella frågor för att främja mänskliga rättigheter: *Religionskunskap och mänskliga rättigheter i ett postsekulärt Sverige*. Slutligen följer Christian Norefalks och Hanna Sjögrens kapitel *Skolplikt och läroplikt – utbildning som mänsklig rättighet?* där de problematiserar hur dessa begrepp står i relation till rätten till utbildning.

Del II består av kapitel om barnets rättigheter i samtid och förändring. Här samlas perspektiv som rör barnkonventionen, barns delaktighet och barns skydd i olika institutionella och sociala sammanhang. Dessa kapitel rör demokrati, digitalisering, hälsa och sociala villkor. Tillsammans visar kapitlen hur barns rättigheter både begränsas och möjliggörs i praktiken. Lotta Wendel diskuterar i sitt kapitel vad förmågeansatsen kan bidra med: *Barn som är ensamma på sjukhus, barnets bästa och personalens handlingsutrymme*. Barns rätt till information och yttrandefrihet behandlas av Carolina Martínez och Ulrika Sjöberg i kapitlet *Barnet och den digitala miljön: om barns digitala rättigheter*. Tove Samzelius skriver om *Barns rätt till en skälig levnadsstandard – ett fattigdomsmedvetet perspektiv*. Denna del avslutas med Jessica Engs kapitel *Barns möjligheter till demokratiskt inflytande*.

Antologins del III rör rättighetsdiskurser, värdegrund och normkritik. Här behandlas teoretiska och begreppsliga perspektiv på mänskliga rättigheter. Kapitlen i denna del problematiserar vad mänskliga rättigheter är, vilka värden de vilar på och hur moral, värdighet, kropp och natur förstås i rättighetsdiskurser. Delen inleds med en essä av Anders Melin om hur naturen och andra levande varelser än människor har diskuterats i rättighetshänseende: *Från scala naturae till animism: om natursynen i rättighetsdiskurser*. Därefter analyserar Jon Wittrock sexualitet som en rättighet i artikeln *”Sex är ingen smörgås” – värdighet, självbestämmande och rätten till njutning*. I det sista kapitlet i del III presenterar Helena Stavreski sin studie över hur mänskliga rättigheter kommer till uttryck i en organisation där en annan rationalitet ges företräde: *Samtal med chefer om mänskliga rättigheter*.

Antologin avslutas med del IV som handlar om akademi, institutioner och rättighetsansvar. Detta avsnitt består av ett kapitel, ett avslutande och reflekterande bidrag, där akademins roll som rättighetsbärare, normskapare och institution problematiseras: *Universiteten, Magna Charta Universitatum och de mänskliga rättigheterna* författad av Rebecka Lettevall.

Denna antologi inleder en publikationsserie och ger inblick i en del av forskningen om mänskliga rättigheter. Forskningen om mänskliga rättigheter på Malmö universitet består dock av betydligt fler områden än vad som finns representerade i denna volym. Malmö universitet är framstående inom exempelvis forskning om migration, klimat och bostäder. I god kollegial anda har texterna i antologin behandlats genom universitetens superkraft: seminariet. Därefter har de sakkunniggranskats av två anonyma ämneskompetenta läsare som vi passar på att tacka för värdefulla kommentarer. I vanlig ordning ansvarar varje författare för sin text.

Det är en tradition att nyblivna doktorer får en doktorsring under en högtidlig ceremoni. Denna ring smyckas ofta med en stiliserad lagerkrans och tillverkas i guld. Doktorsringarna vid Malmö universitet tillverkas i stället i humanium, en metall som består av återvunnen metall från illegala handeldvapen. Att tillverka ringen i detta material är också ett sätt att verka för mänskliga rättigheter. En bild av ringen syns på bokens framsida.

Vi vill med denna antologi visa några av de många olika perspektiv som finns i aktuell forskning om mänskliga rättigheter idag. Det är vår förhoppning att antologin ska väcka intresse och inspirera såväl till vidare forskning och undervisning som till samtal om mänskliga rättigheter i olika sammanhang.

Referenser

- Adami, R. (2021). Revisiting the past: human rights education and epistemic justice. *Human Rights Education Review* 4(3), 5-23.
- Arendt, H. (1973). *The origins of totalitarianism* (New ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- The Economist Index Unit (2024) *The Democracy Index*.
- Glendon, M. A. (2001). *A world made new: Eleanor Roosevelt and the Universal Declaration of Human Rights*. New York: Random House.
- Gouze, M. (1998 [1791]). Förklaring om kvinnans rättigheter. G. Eriksson & R. Ambjörnsson (Red.), *Europeiska urkunder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hunt, L. (2007). *Inventing human rights*. New York: W. W. Norton & Co.
- Kant, I. (1996 [1795]) *Om den eviga freden*. (A. Johansson, övers.) Stockholm: Tidens förlag.
- Krumbein, F. (2015). P. C. Chang – The Chinese father of human rights. *Journal of Human Rights*, 14(3), 332–352. <https://doi.org/10.1080/14754835.2014.886953>
- Liu, L. H. (2014). Shadows of universalism: The untold story of human rights around 1948. *Critical Inquiry*, 40(4), 385–417. <https://doi.org/10.1086/676413>
- Moyn, S. (2010). *The last utopia*. Belknap Press.
- Roth, H. I. (2023). P. C. Chang, multicultural Confucian philosopher and human rights champion. *The Review of Faith & International Affairs*, 21(4), 22–31. <https://doi.org/10.1080/15570274.2023.2272437>
- Wollstonecraft, M. (1997 [1793]). *Till försvar för kvinnans rättigheter* (I. Ingemark, övers.).

Del I

Mänskliga rättigheter i utbildning
och som pedagogisk praktik

Människorättspedagogik för professionsutbildningar

Christina Johnsson

When everyone in the classroom, teacher and students, recognizes that they are responsible for creating a learning community together, learning is at its most meaningful and useful. In such a community of learning there is no failure. Everyone is participating and sharing whatever resource is needed at a given moment in time to ensure that we leave the classroom knowing that critical thinking empowers us (hooks, 2010, s. 11).

En av grundtankarna bakom mänskliga rättigheter är att alla människor har rätt att få sin värdighet respekterad i mötet med det offentliga. Skattemedel ska fördelas jämlikt och utifrån människors behov till dem som har det sämst ställt. Ingen ska behöva duka under på grund av sjukdom, ålder och fattigdom, eller leva under hot och rädsla för sitt liv. När staten ingriper i människors liv ska det ske med lagstöd och proportionalitet och med möjlighet till upprättelse om fel begås. Det är några av grundidéerna bakom de mänskliga rättigheterna. Rättigheternas innehåll innebär ett stort ansvar för det allmänna och för dem som är anställda i det offentliga tjänst och upprätthåller statens människorättsdimension (Johnsson, 2015).

Det här kapitlet handlar om hur universitet och högskolor (hädanefter ”universitet”) utbildar professioner, de som sedan arbetar som lärare, läkare, sjuksköterskor, socionomer, jurister och poliser och som möter enskilda i sitt arbete. Det handlar om utbildningen av dem som har i uppgift att garantera alla rättigheter som finns i den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna från 1948 och de därpå följande konventionerna, såsom rätten till utbildning, rätten till hälsa, rätten till social trygghet, rätten till rättvis rättegång och rätten till personlig integritet. Utbildning spelar helt enkelt en central roll för att det ska finnas yrkesverksamma i professioner (hädanefter ”professioner”) i det offentliga som har kunskap och förmåga att arbeta för att människors värdighet inte kränks. Forskningen om utbildning i mänskliga rättigheter visar dock att universitetsutbildningar visserligen ofta tar upp teoretiska perspektiv om

mänskliga rättigheter. Det finns inskrivet i de flesta professionsutbildningar genom examensordningen i högskoleförordningen (1993:100). Studenter får däremot sällan öva på att agera utifrån dem i praktiska situationer. Universitetsutbildningarna riskerar därmed att utbilda yrkesverksamma inom olika professioner som visserligen förstår de mänskliga rättigheterna teoretiskt, men som saknar förmåga att upprätthålla dem i professionella möten med enskilda individer.

Utbildningarna behöver i stället vara transformativa och utformade ”genom” och ”för” mänskliga rättigheter, vilket FN:s deklaration om utbildning i mänskliga rättigheter från 2011 understryker. Det saknas dock forskning och kunskap om hur en sådan transformerande universitetsutbildning faktiskt kan utformas, i synnerhet i professionsutbildningar.

I en tidigare studie av svenska universitetsutbildningar i mänskliga rättigheter (Johnsson, 2025b) identifierade jag en tydlig spänning mellan två transformationsideal: utbildningens strävan efter att forma ”goda akademiker” och forskningens krav på transformation för att studenterna ska kunna agera utifrån och upprätthålla mänskliga rättigheter.

Denna spänning utgör en central utmaning för universitetens utbildningspraktik, men jag argumenterar för att den inte behöver innebära en motsättning – särskilt inte i professionsutbildningar. För professionerna är förmågan att reflektera i och efter handling (Schön, 1983) i relation till mänskliga rättigheter snarare en integrerad del av själva uppdraget. Kvalifikationen för uppdraget, socialiseringen in i professionen och dess etiska grundhållning och subjektifikation (individblivandet) hänger, som jag menar, samman i en transformativ utbildning genom och för mänskliga rättigheter (Johnsson, 2026).

Kapitlet tar sin utgångspunkt i hur universitet utbildar samhällsbärande professioner – offentliga aktörer som är bärare av statens människorättsdimension. Professionsutbildningarna behöver, menar jag, ett särskilt pedagogiskt förhållningssätt som stärker arbetet för mänskliga rättigheter. Syftet med kapitlet är därför att presentera ett förslag till en människorättsbaserad pedagogik för professionsutbildningar – en högskolepedagogisk färdväg som rustar blivande offentligt anställda för att handla proaktivt i enlighet med statens skyldigheter att garantera enskildas mänskliga rättigheter. Detta pedagogiska förhållningssätt är avsett att komplettera professionernas ämnesspecifika didaktiska traditioner (se Cleaver m.fl., 2014) och att vara tillämpbart inom samtliga universitetsutbildningar.

Det handlar således både om högskolepedagogik och om mänskliga rättigheter – tillsammans – och om att ”göra” mänskliga rättigheter i högre utbildningsdesign på det sätt som exemplifieras senare i texten. Jag undersöker följaktligen hur en sådan högskolepedagogik kan utformas så att studenter har möjlighet att utveckla djupare insikter om alla människors lika värde, värdighet och frihet, som det uttrycks i den inledande artikeln i FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna, och utifrån egna erfarenheter och insikter motiveras att handla utifrån insikterna i sin professionella gärning.

Kapitlet inleds med att förtydliga de problem med mänskliga rättigheter och professioner som motiverar behovet av en människorättspedagogik för professionsutbildningar. Därefter föreslår jag hur mänskliga rättigheter och professionsutbildningar kan mötas i en transformativ utbildningspraktik och utgöra grunden i en människorättsbaserad pedagogik för professionsutbildningar. Texten avslutas med en kritisk reflektion.

Reaktivt förhållningssätt och utbildning om mänskliga rättigheter

I det här avsnittet beskriver jag närmare vad jag avser med reaktivt och proaktivt förhållningssätt till mänskliga rättigheter. Jag beskriver också läget inom forskningen om utbildning i mänskliga rättigheter. Avsnittet ger en bild av varför det behövs ett särskilt pedagogiskt förhållningssätt som involverar mänskliga rättigheter.

Reaktivt och proaktivt arbete med mänskliga rättigheter

Enligt den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna är alla och envar skyldiga att respektera mänskliga rättigheter. Det framgår av artikel 30. Staten har däremot huvudansvaret för att se till att de mänskliga rättigheterna efterlevs och ska garantera att alla, som det står i artikel 28, får leva i en social ordning som präglas av mänskliga rättigheter – en levande människorättskultur. Staten ska således inte bara avhålla sig från att kränka rättigheter; den ska även garantera att enskilda människor inte kränker andra människors rättigheter, till exempel genom att döda eller hota andra eller stjäla egendom. Därtill ska staten fördela allmänna medel jämnt så att människor inte går under av fattigdom, ålder, sjukdom eller funktionsnedsättning.

De som har i uppdrag att genomföra rättigheterna ska se till att ingen behöver leva under hot eller i fattigdom och nöd. Många av dessa tillhör professioner som i sitt arbete kommer i kontakt med enskilda personer. När det befaras att rättigheter inte har tillgodosetts kan de inhemska domstolarna pröva om det har skett en kränkning av den enskildas rätt. Domstolsprövning har följaktligen historiskt varit och är fortfarande det huvudsakliga sättet att avgöra om myndigheters beslut eller beteenden gentemot enskilda strider mot internationella överenskommelser eller mot inhemska regler om mänskliga rättigheter. Enskilda som inte anser att de har fått upprättelse genom de inhemska domstolarnas domar har kunnat och kan ta sin klagan vidare till internationella organ, såsom FN:s kommitté för mänskliga rättigheter eller Europadomstolen för mänskliga rättigheter. På senare tid har inhemska nationella människorättsinstitutioner eller ombudspersoner fått mandat att pröva om staten, inbegripet alla nivåer av beslutsfattande och förvaltning, har gjort sig skyldig till någon form av övergrepp mot grundläggande fri- och rättigheter. Gemensamt för domstolarnas, de nationella

människorättsinstitutionernas och ombudsmännens arbete med enskilda klagomål är att de är reaktiva. Människors värdighet eller jämlikhet har troligen redan kränkts av staten i någon form när en människas klagan hamnar hos dem.

En senare utveckling i Sverige innebär att kommuner, regioner, länsstyrelser och statliga specialistmyndigheter anställer personer som arbetar inåt i verksamheten för att säkerställa att chefer, handläggare och annan personal följer internationella och nationella regler om mänskliga rättigheter (Johnsson och Rahm, 2022). Till skillnad från de reaktiva domstolarna och till viss del också ombudsmännen arbetar denna nya människorättsprofession proaktivt. Den processleder, ger råd, utbildar och är expert i de interna verksamhetsprocesserna för att förändra staten inifrån, innan den riskerar att kränka enskildas rättigheter (Johnsson, kommande).

På samma sätt är det en proaktiv åtgärd att undervisa om mänskliga rättigheter i utbildningar vid universitet och högskolor och därigenom integrera kunskap om mänskliga rättigheter i olika professionsutbildningar. De blivande yrkesutövarna får i olika utsträckning kunskaper om mänskliga rättigheter som är relevanta för deras profession, inom ramen för sina utbildningar. Det handlar om rätten till rättvis rättegång, rätten till hälsa, rätten till social trygghet, rätten till utbildning och rätten till information och yttrandefrihet, bland annat. Tanken är att studenterna genom kunskaper om professionsspecifika rättigheter ska veta hur de ska undvika att kränka människors rättigheter i sitt arbete. Men, det finns inte någon självklar koppling mellan kunskap om mänskliga rättigheter och hur någon är, handlar, bemöter eller reflekterar i sin yrkesutövning.

Forskningen om utbildning i mänskliga rättigheter

Sedan början av tjugohundralet, och med särskild intensitet det senaste decenniet, har forskningsfältet "human rights education" utvecklats inom internationell utbildningsvetenskap. Begreppet är svårt att översätta till svenska utan att förlora nyans, men motsvarar ungefär *utbildning i mänskliga rättigheter* eller *MR-utbildning*. En central insikt i forskningen är att undervisningen om mänskliga rättigheter är otillräcklig. Det räcker inte att föreläsa om rättigheter såsom de uttrycks i konventioner eller nationell lagstiftning. I stället krävs mer transformativa pedagogiska inslag för att undervisningen ska leda till insikter, handlingsberedskap och faktisk förändring (Bajaj, 2011; Foley, 2021; Rankin och English, 2022). Detta ligger även i linje med FN:s deklARATION om utbildning i mänskliga rättigheter, som betonar att utbildning ska vara både genom och för mänskliga rättigheter. Smith (2013) gör en talande distinktion och menar att utbildningarna behöver involvera såväl kunskap och färdigheter som attityder. De två första är universitetet bra på, men "attityder" i den här betydelsen är sällan uppmärksammade. Attityder handlar om "changing hearts and minds" and "requires an adjustment in teaching methodology and recognition of higher education as part of a process, in which attitudes frequently shift beyond the formal education process" (Smith, 2013, s. 341).

I en tidig kartläggning av globala utbildningsinsatser inom området identifierade Tibbitts (2002) tre huvudsakliga målgrupper: skolor, professionella och civilsamhällesorganisationer som arbetar med eller stödjer personer utsatta för kränkningar. I en senare revidering kopplade hon målgrupperna till olika pedagogiska metoder (Tibbitts, 2017). Skolor och universitet tenderar, menar hon, att undervisa genom traditionella pedagogiska former såsom envägskommunikation, kunskapsöverföring och lärarcentrering. Utbildning riktad till yrkesverksamma i offentlig sektor – exempelvis poliser, jurister, lärare och läkare – är i högre grad interaktiv och deltagarorienterad. Civilsamhällets utbildningar och utbildningar riktade till offer för kränkningar av mänskliga rättigheter präglas däremot ofta av empowermentorienterade och transformativa pedagogiker. Enligt denna tredelade modell bedrivs universitetsutbildningar i huvudsak som undervisning om, snarare än genom eller för mänskliga rättigheter.

En växande grupp av forskare riktar kritik mot den traditionella, deklaratiska undervisningsstilen (Coysh, 2014; Celemajer, 2017; Vissing, 2020). Kritiken går ut på att sådan undervisning riskerar att reproducera de maktordningar och strukturer som människorättskränkningar emanerar ur, i stället för att motverka dem (Coysh, 2014; Zembylas och Keet, 2019). Denna kritik har lett till forskningsinriktningen ”critical human rights education”, som problematiserar hur okritisk undervisning om rättigheter bidrar till att upprätthålla koloniala eller diskriminerande strukturer och i alltför liten utsträckning beaktar lokala kontexter och levda erfarenheter.

Trots den enighet som finns om behovet av mer transformativ utbildningsdesign är forskningen relativt samstämmig i att detta är svårt att genomföra i praktiken. Studier visar att utbildning i mänskliga rättigheter ofta har svårt att få genomslag i skolans verksamhet av både institutionella och pedagogiska skäl (Isenström, 2020; Lundy och Saintz, 2018; Gollifer, 2022).

När det gäller högre utbildning är forskningen begränsad, särskilt avseende transformativ MR-utbildning. De studier som finns rör främst kartläggningar av utbildningsutbud (Cargas, 2018; Vissing, 2020), juridiska och policyorienterade analyser (Cargas, 2018; Tibbitts, 2017), fallstudier och case-baserade undervisningsmodeller (von Berg, 2023; Blanchard och Nix, 2019; Skadegård, 2024), lärares syn på undervisningsinnehåll (Aldawood, 2020) samt organisatoriska analyser av hur människorättsperspektiv integreras i högskolesektorn (Kotzmann, 2018). Det danska institutet för mänskliga rättigheter (Lindhardt och Strandby, 2022) har bidragit med vägledning om hur rättigheter kan integreras i lärarutbildningens curriculum, men vägledningen saknar konkreta modeller för hur undervisningen praktiskt ska utformas. Tibbitts och Keet (2024) argumenterar för att universitetens demokratiska uppdrag innefattar att främja rättigheternas emancipatoriska potential. De lyfter fram både de rättsligt bindande krav som vilar på universitet – exempelvis förbudet mot diskriminering (Tibbitts, 2024) – och behovet av att högre utbildning kritiskt granskar

sina egna strukturer i ljuset av kolonialism (Zembylas, 2024) och epistemiskt våld (Glasberg och Hughes, 2024).

I min egen studie av svenska universitetsutbildningar i mänskliga rättigheter (Johnsson, 2025b) analyserade jag undervisningen inom ramen för transformativt lärande. Min studie omfattade kandidat- och masterutbildningar i mänskliga rättigheter snarare än professionsutbildningar generellt. Den visade, som nämnts ovan, att det finns en inneboende spänning mellan å ena sidan akademisk transformation, att formas till akademiker, å andra sidan transformation i riktning mot människorättslig insikt och handlingsberedskap. Mänskliga rättigheter har ofta betraktats som politiska eller aktivistiska, och tanken att universitet skulle undervisa för handling uppfattas därför som problematisk. I mina intervjuer fanns en tydlig försiktighet inför studenters engagemang, eller aktivism, som det uttrycktes. Någon beskrev att aktivism ska ”bankas ur huvudet på” studenterna till förmån för akademiskt språk och analytisk distans.

Frågan är emellertid vad aktivism (”action”) innebär i en utbildningskontext. Tibbits definierar aktivism som ”collective action undertaken to influence the behaviour of governments so that laws, policies and practices are consistent with human rights standards” (Tibbits, 2017, s. 72–73). Alltså, nationella lagar, policies och handlingar granskas utifrån internationella konventioner om mänskliga rättigheter och kritiseras där det finns brister i det nationella jämfört med det internationella. Utifrån denna definition – som jag som konstitutionell jurist menar är riktig och angelägen utifrån tanken bakom de mänskliga rättigheterna – är handling inte motsatsen till akademisk professionalism, utan en del av demokratiskt och rättsstatligt ansvarstagande. I detta perspektiv är det inte problematiskt att utbilda professioner om, genom och för mänskliga rättigheter med bibehållen akademisk kvalitet. Tvärtom är det påkallat att professionsutbildningar integrerar både professionsspecifika och allmänna mänskliga rättigheter, eftersom de är systemiskt sammanlänkade, med professionell identitet, etik och handlingsberedskap.

Professioner och utbildning av professioner

Professionerna är särskilt viktiga för de mänskliga rättigheterna. De förverkligar rättigheterna genom sina bedömningar, beslut, handlingar och brist på desamma. Krasst sett är det i dessa möten mellan professionerna och enskilda privatpersoner som mänskliga rättigheter genomförs eller riskerar att kränkas i såväl myndighetsutövning som i bemötandesituationer. Kopplingen mellan professioner och mänskliga rättigheter är direkt, konkret och praktisk. Professionsutbildningar behöver därför designas med den kopplingen i åtanke, såväl avseende form som innehåll; om, genom och för mänskliga rättigheter. I det följande tecknar jag en bild av huvudpunkterna i en sådan

professionsutbildning med början i forskning om professionsbegreppet och skönsbedömningar

Professionsbegreppet och skönsbedömningar

Det saknas enighet i synen på vad en profession är. Utan att gå in på den omfattande litteratur som finns om definitionen av professionsbegreppet (för det se Brante, 2014; Molander och Terum, 2008) och de olika ansatserna i den vill jag nämna några huvuddrag.

Professioner är yrken som är ”organiserade, relativt autonoma bärare och förmedlare av samhälleligt sanktionerade abstrakta kunskapssystem” (Brante, 2009, s. 28). Med andra ord arbetar de inom professionen någorlunda självständigt. De har, tack vare sin långa universitetsutbildning, ”förmågan att utföra handlingar som uppfattas som svåra, skickliga och värdefulla av allmänheten/klienten” (Brante, 2009, s. 28). Den förmågan ger dem ett förtroende som andra inte skulle ha om de klev in i deras ställe (från gatan till exempel) och inte hade samma bakgrund och förutsättningar. Den avancerade utbildningen ger dem så att säga ett visst handlingsutrymme, eller ett skön eller en bedömningsram, inom vilket de kan handla i enskilda fall (Brante, 2009; Grimen och Molander, 2008; Melander och Terum, 2008). Ett sköns ramar består av vissa standarder (Dworkin, 1977, 1997). De här standarderna är politiskt beslutade och kommer bland annat till uttryck främst genom lagstiftning. Lagen sätter ramen för vad den enskilda professionella får göra inom sitt uppdrag.

Den offentligrättsliga regleringen av professionernas uppdrag gör deras koppling till staten tydlig, liksom att de är politiskt konstituerade yrken (Molander och Terum, 2008). Kopplingen till staten är väsentlig och markerar att en profession är utvald att utföra vissa sysslor. Professionernas tillämpning av lagar och regler som det handlar om i praktiken, har en exklusivitet baserad på delegationen från staten, just genom att den har institutionaliserats och kodifierats genom lagstiftning. Exklusiviteten vilar på att professionen har vad som ”kan ses om en samfunnskontrakt vor yrkesgruppen förplikter seg til å tjene vissa allmenne intresser” (Molander och Terum, 2008, s. 18). Samtidigt som professionerna tjänar det allmänna har de, genom sin speciella inriktning (som socialarbetare, lärare, polis, läkare) speciella ”særintresser, og deres formelle status gir dem spesielle muligheter til å fremme disse interessene. Men yrkesgruppen er qua profesjon bundet av samfunnskontrakten og sitt offentlige mandat” (Molander och Terum, 2008, s 18).

Professionernas uppdrag vilar alltså på en egen professionsspecifik saklagstiftning (exempelvis socialtjänstlagen (2025:400), skollagen (2010:800), polislagen (1984:387), hälso- och sjukvårdslagen (2017:30)). Samtidigt har de ett allmänt uppdrag som regleras i de allmänna rättsreglerna för det offentliga. Till de senare hör inte minst regeringsformen (1974:152), lagen (1994:219) om europakonventionen om de mänskliga rättigheterna och lagen (2018:1197) om barnkonventionen. EU:s regelverk

innehåller också mänskliga rättigheter som professionerna ska följa och förhålla sig till. I de standarder som de professionella ska förhålla sig till finns inte bara de professionsspecifika reglerna, yrkesetiken och den vetenskapliga grunden och beprövade erfarenheten, utan också de internationella och inhemska mänskliga rättigheterna. De mänskliga rättigheterna är rättsligt bindande för dem som är verksamma som professionella i statens (inklusive kommunens) tjänst. Många professionella tenderar dock att anse att det enda uppdraget de har ges i själva saklagstiftningen (Johnsson och Rahm, 2022), i lägre rättsliga normer som föreskrifter eller förordningar, genom rutiner hos den egna förvaltningsmyndigheten. Många anser också att det dessutom saknas tid, resurser eller kunskap att beakta lagstiftning om mänskliga rättigheter i praktiken.

I skönsbedömningen finns det en rättsligt given förpliktelse att ta hänsyn till mänskliga rättigheter. Det är i friutrymmet som kunskapen om mänskliga rättigheter har störst betydelse; det är där i mötet med enskilda som de förverkligas, och frågan om mänskliga rättigheter upprätthålls, genomförs eller kränks. Utbildningar av professioner behöver därför innehålla medvetna och inramade reflektioner kring skönsbedömningar i konkreta situationer och kring den roll som mänskliga rättigheter och enskilda människors lika värde, frihet och värdighet har i dem.

Utbildning av reflekterande professioner

Det finns en del skrivet om utbildning av professioner (Schein, 1972; Schön, 1983, 1987; Boyer, 1991). Donald A. Schön (1983, 1987) tillhör dem som är kritiska till hur professioner verkar och utbildas. Hans kritik riktar sig mot det som han kallar för ”teknisk rationalitet”, där de inom professionen i huvudsak ägnar sig åt att hitta lösningar snarare än att först undersöka vad som egentligen är problemet i det enskilda fallet. När standardlösningar appliceras utan att egentligen passa problemet leder det till att problemet för den enskilda klienten, eleven, patienten i realiteten riskerar att förbli olöst (Schön, 1983).

För att omvandla en problematisk, förbryllande, oroande eller osäker situation till ett problem som kan lösas, krävs ett visst inledande arbete för att kunna förstå situationens komplexitet och osäkerhet. Schön föreslår att problemformulering måste få ta tid: “Problem setting is a process in which, interactively, we *name* the things to which we will attend and *frame* the context in which we will attend to them.” (Schön, 1983, s. 40). ”Det är bara genom icke-tekniska processer där problemet först identifieras och ringas in som det går att organisera och klargöra vilka mål som ska uppnås och hur de kan uppnås. Det är dessa processer som praktikern bör söka efter: ”konstnärliga, intuitiva processer” att ta med sig till ”situationer av osäkerhet, instabilitet, unikhet och värdekonflikter” (Schön, 1987, s. 7).

Han frågar således efter yrkesverksamma inom professionerna som reflekterar medan de handlar. De reflekterar innan de handlar över vad de har för kunskap och håller för sant (reflektion-i-handlande), och de reflekterar efter att de har handlat över vad de beaktat

och reflekterat över i situationen, som kan vara ett beslut som innefattar myndighetsutövning (reflektion-på-handlande) (Schön, 1987). Han efterfrågar således skönsbedömningar som inte är tekniskt-instrumentella, utan som tar med den verkliga världen och riktiga människors autentiska behov i bedömningen.

Det är givetvis inte enkelt. De inom professionerna vittnar om att det blir allt svårare när den verkliga världen blir alltmer komplex, och när reglerna som styr verksamheten blir fler för att hantera den komplexa verkligheten (Schön, 1987). Effekten av ökad komplexitet är att de professionella mister kontrollen över de omfattande system som de förväntas ha ansvar för. De tappar förmågan att erkänna eller hantera värdekonflikter. Därtill bryter de mot "their own professional standards, fall short of self-created expectations for expert performance, [and] seem blind to public problems they have helped to create" (Schön, 1987, s. 7). För detta möter de allmänhetens kritik och misstro, som i en ond cirkel.

För att utbilda personer till olika professioner som förmår reflektera i sitt arbete krävs, enligt Schön (1987), att professionsutbildningarna utbildar på ett annat sätt. Han betonar särskilt vikten av att möta simulerade situationer under utbildningen (Schön, 1987). Studenter och lärare behöver tillsammans öva på att identifiera osäkra och svåra situationer. Studenterna behöver genom dialog, coachning och mentorskap reflektera över vad som kan gå fel och vad de behöver för kompetens för att hantera olika osäkra och svåra situationer. De behöver göra sin praktik tillsammans med lärare redan under utbildningen och tränas i teorier i direkt anslutning till praktiken, abduktivt.

Vikten av simulerade situationer

Två forskare som skriver om betydelsen av simuleringar, framför allt inom lärarutbildningarna, och hur sådana kan medverka till transformation är Selander och Kress (2021). Med simulering syftar de på "iscensättning av en situation 'som om' den vore på riktigt" (Selander och Kress, 2021, s. 37). Situationen ska ha "sådana framträdande egenskaper som utgör en tillräcklig grund för att i en viss situation kunna göra en meningsfull representation av världen" (Selander och Kress, 2021, s. 37–38). I simuleringen ska flera sinnen användas och deltagarna därigenom få "en kroppslig erfarenhet som är av ett annat slag än den man får av en (verbalspråklig) beskrivning" (Selander och Kress, 2021, s. 38).

Selander och Kress ser inte lärandet som "en mekanisk process av tillägnelse" utan i stället "som en levande process av prövning, förståelse och behärskning, design, transformationer och nyskapande" (Selander och Kress, 2021, s. 45) Genom simulering får studenterna agens, det vill säga en möjlighet och förmåga att handla i den simulerade situationen. De får en förståelse för situationens utmaningar och kunskap och blir förtrogna med att välja mellan olika handlingsalternativ och att handla utifrån dem. Tillsammans med läraren och de andra studenterna får de resonera kring handlingarnas konsekvenser och vem som har ansvar för dem. Selander och Kress (2021) menar att när

en student medagerar i en situation som är verklig för hen, känner hen ”ett ansvar att utveckla insikt, förståelse och förmåga att kommunicera och handla på ett meningsfullt sätt” (Selander och Kress, 2021, s. 95).

Intressant i sammanhanget är vad de kallar en formellt inramad läsekvens, det vill säga processen där lärandet äger rum. Resonemanget bygger på att det i en läsekvens finns ett antal givna institutionella förutsättningar och resurser för lärande och en specifik iscensättning inom vilka två transformationscykler kan och bör äga rum. De institutionella förutsättningarna sätter ramarna för hur utbildningen kan läggas upp. Jag återkommer till dem. Iscensättningen handlar om att arrangera vissa lärandeaktiviteter som en simulerad situation hämtad från professionell praktik, och att undersöka hur studenterna tolkar situationen och dess inramning. I den simulerade situationen ”påbörjas en process där man försöker tolka och transformera information till en egen representation vilken uttrycks genom att man deltar i samtal, var man placerar sig i rummet i förhållande till andra eller i form av gester, blickar och handlingar” (Selander och Kress, 2021, s. 104). Det sker alltså en sorts rumslig gestaltning av en faktisk situation.

I den första transformationscykeln testas och prövas studenterna både tillsammans och med läraren olika associationer, hamnar i återvändsgränder, och kan upptäcka nya möjligheter. De kan låsa fast vissa fixeringspunkter och begrepp och utforska deras betydelse eller fastna för ett visst tillfälle eller en specifik utmaning utifrån situationen. På så sätt sker ett lateralt (de Bono, 1992) utforskande av olika tankar och möjligheter, teorier och praktiker, eller vad Schön (1987) kallar konstnärliga och intuitiva processer.

Den andra transformationscykeln utgår från att studenterna har kommit fram till något nytt utifrån den simulerade situationen och berättar om det i en uppsats, en presentation eller en examination (Selander och Kress, 2021). Därefter inleds en metarefleksion över vad och hur studenterna har lärt sig, det vill säga genom hela läsekvensen. Det ger studenterna ett fördjupat lärande och eftersom det inbegriper hur de har lärt sig och aktiviteterna som läraren har organiserat, ger det en självständighet i lärandet som inte annars skulle äga rum på samma sätt.

Metarefleksionens betydelse

Det som Selander och Kress (2021) syn på lärande bidrar med till diskussionen om utbildning av professioner, som Schön (1987) också betonar, är vikten av att stå kvar i situationen och utforska den, för att sedan erbjuda eller uppfatta en ny representation med därpå följande reflektion över makt och handlingars konsekvenser. Det inkluderar hänsyn till de institutionella förutsättningarna. Tanken är att studenten (liksom senare den yrkesverksamma) inte enbart behöver förhålla sig till klienter, patienter, elever i en simulerad situation. Hen kan därtill genom metarefleksion över institutionella förutsättningar bli medveten om den kommunala, statliga, regionala arbetsplatsens inramning med dess logiker, ekonomiska och fysiska förutsättningar, rättsregler,

ideologiska föreställningar, maktrelationer, normer, sanktioner och förväntade rollfördelningar. Metareflectioner tillsammans med läraren och de andra studenterna är en nyckel till transformation. Studenten ska inte enbart examineras och sedan avsluta en kurs, utan det ingår i transformationscyklerna att aktivt få reflektera tillsammans med andra, med läraren, över hela läsekvensen. Lärare och studenter reflekterar och metareflekterar tillsammans, sida vid sida, men utifrån olika roller.

Transformativt lärande

Maktrelationen mellan lärare och studenter är central inom transformativt lärande och även vid det som Schön (1987) och Selander och Kress (2021) kallar simulerade situationer. I det här avsnittet beskriver jag några av huvudtankarna inom transformativt lärande.

Transformation genom desorienterande dilemman

Nyckeln i transformativt lärande är en förändring från ett kunskapsläge till ett annat. På sätt och vis kan transformationen tjäna vilka värden som helst, men i det här sammanhanget är transformation dock (gärna) kopplad till vissa värden, som kritiskt tänkande och djupare insikter om sig själv och sin maktposition. Jag skrev inledningsvis om min forskning om universitetsutbildningar i mänskliga rättigheter och att jag sett två olika synsätt på transformation i högre utbildning. Utbildare i mänskliga rättigheter gav uttryck för en strävan att utbilda goda akademiker snarare än individer för handling utifrån mänskliga rättigheter. Det bekräftades också genom deras pedagogiska val.

Enligt Mezirow (2003) är transformation kopplad till någon form av fördjupning och medvetenhet eller utveckling. Han menar att ett transformativt lärande ”transforms problematic frames of reference – set of fixed assumptions” (Mezirow, 2003, s. 58). Sådana förgivettagna referensramar kan handla om idéer om mellanmänskliga relationer, stereotypa attityder och praxis, yrkesvanor, moralisk-etiska normer, psykologiska preferenser, paradigmen inom bland annat samhällsvetenskap och estetiska värden och standarder (Mezirow, 2003). Transformativt lärande är en process där en person genom att förstå sig själv och andra förändrar sitt sätt att se på världen och sina egna erfarenheter, och, som en konsekvens därav, helt förändrar sitt perspektiv (Senyshyn, 2018). Tankevanor, meningsperspektiv och tankesätt utmanas för att bli mer inkluderande, öppna, reflekterande och känslomässigt förmögna att förändras.

För att transformation ska kunna ske är det nödvändigt att människan utsätts för ett ”desorienterande dilemma” (Mezirow m.fl., 2000). Ett transformativt lärande börjar således med att studenten (och läraren) konfronteras med ett problem som ger studenten en växande känsla av lätt missnöje som inte kan lösas eller förstås med hjälp av studentens

befintliga förståelse av världen (Mälkki, 2011; Resch, 2023). Det sätter i gång en kritisk reflektion kring förståelsen av världen och motiverar ett lärande av nya referensramar, som i sin tur leder till en förändrad uppfattning - och till slut ett förändrat sätt att tänka eller vara (Brock, 2010; Mezirow m.fl., 2000). Vuxenutbildare har enligt Mezirow i uppgift ”to help the learner realize these capabilities by developing the skills, insights, and dispositions essential for their practice” (Mezirow, 2003, s. 62). Lärar-lärande relationen är central. En framgångsrik lärare och pedagog arbetar sig efter hand ur sin roll som utbildare och blir själv en samarbetsinriktad student (Mezirow m.fl., 2000). Studenter och lärare blir därmed till partner i sökandet efter nya referensramar.

Maktrelationen mellan lärare och student

Många forskare inom fältet för utbildning i mänskliga rättigheter pekar på den kritiska pedagogikens grundare Paulo Freires teorier om relation mellan lärare och studenter (Coysh, 2014; Tibbitts, 2017; Zajda, 2020). Freire bidrar till att avtäckas maktrelationen mellan lärare och studenter på ett sätt som är avgörande för utbildning genom och för mänskliga rättigheter, och en förutsättning för transformation i riktning mot insikt om människors utsatthet och kränkningar av mänskliga rättigheter (Johnsson, 2025b). Enligt Freire (1970, 1993) riskerar maktrelationen mellan lärare och studenter att reproducera förtryck – även i de fall där utbildningens innehåll adresserar ojämlikhet och orättvisor i samhället. Det är möjligt att undervisa om mänskliga rättigheter och samtidigt vara objektifierande, auktoritär eller diskriminerande. Motsättningen mellan lärare och studenter (”teacher-student contradiction”) bidrar då till att upprätthålla avhumanisering i stället för att leda till ökad empati, samvete och ansvar. Utbildning behöver därför bedrivas på ett sätt som i sig transformerar både dem som lär sig och den som lär ut (Freire, 1970, 1993).

Transformation är bara möjlig genom att motsättningen mellan lärare och studenter bryts. Studenterna får därigenom möjlighet att ”vara i sin egen rätt” (Freire, 1970, 1993). I stället för att läraren ”äger världen”, tänker åt studenterna och reglerar hur världen landar hos studenterna, får studenterna vara i världen och i relation till världen. Läraren och studenterna är i dialog med varandra och blir samtidigt både lärare och student: ”the teacher-of-the-students and the students-of-the teacher cease to exist, and a new term emerges: teacher-student with students-teacher.” (Freire, 1970, 1993, s. 53.) Freire menar att det här sättet att undervisa innebär att läraren ”is no longer merely the-one-who-teaches, but one who is himself taught in dialogue with the students, who in turn while being taught also teach” (Freire, 1970, 1993, s. 53). Följaktligen menar han att för att vara transformerande bör undervisning ske genom autentisk jämlik dialog mellan lärare och dem som lär – om innehållet i utbildningen, om världen och om makt och förtryck. Någon form av partnerskap mellan lärare och studenter är på så vis en förutsättning för att transformation ska kunna äga rum.

Cook-Sather m.fl., (2014) utvecklar, baserat på Healeys m.fl., (2016) tankar om studenter som partner, en elaborativ och praktiskt orienterad teori där lärare och studenter lär tillsammans. De menar att i många fall anser universitetslärare att det ingår i deras uppdrag att ta fullt ansvar för att själva skapa och undervisa på kurser. Det anses tillhöra den akademiska friheten och tillhöra skyldigheterna en har som lärare. Men som Cook-Sather m.fl. (2014) skriver, innebär det förhållningssättet också att studenterna står helt utanför kursplaneringen och lärandeprocessen. I många fall leder det till att lärarna omedvetet har för låga förväntningar på studenterna, och att studenterna upplever att de saknar inflytande, och blir förvisade till passivitet och maktlöshet. När studenterna betraktas som ”problem” och lärarna dikterar innehållet i kursplanerna och i angränsande stödmaterial i detalj, skapar det ett avstånd mellan lärare och studenter: ”This is a cycle that alienates both students and faculty from each other, as well as from the shared task that brings us together in the first place” (Cook-Sather m.fl., 2014, s. 10).

Cook-Sather m.fl., (2014) menar att när en lärare i ett klassrum har det förhållningssättet att enbart hens perspektiv är tillåtet eller ”rätt”, tvingas studenterna att acceptera det perspektivet som riktigt. Chansen att studenterna blir agenter i sitt eget lärande ökar emellertid om läraren guidar dem i att utveckla en diskurs där de själva benämner objekt och transformerar eller transformeras genom kunskap. Agens kräver en aktiv röst (Cook-Sather m.fl., 2014). Ofta är möjligheterna att lyssna till sin egen röst eller att göra sig hörd i lärandeaktiviteter vid universitet tämligen begränsad. Det finns hierarkiska normer och förväntningar på hur en betar sig akademiskt och det kan bidra till att hämma studenterna. Det ger dem en begränsad agens och passiviteten riskerar att påverka studenternas självständighet och kapacitet, samtidigt som den bekräftar lärarens auktoritet och maktposition (Cook-Sather m.fl., 2014).

Lärary-studentpartnerskapet erbjuder ett alternativ till de akademiska normerna. Alternativen kan ha olika karaktär och handla om innehåll i program eller kurser eller om det pedagogiska upplägget. I det senare fallet kan det gälla schema, litteraturlistor och bedömning. Det kan även innebära stöd för studenter i början av sin utbildning att förstå komplicerade begrepp, att studenter är med och beslutar vilka fall eller vilket innehåll som ska ingå i kursen, att studenter är med och utvecklar lärandeaktiviteter för hur de ska nå lärandemålen och olika betygsnivåer, eller att studenter bjuds in till att välja typ av uppgifter eller skriva egna examinationsfrågor (Cook-Sather m.fl., 2014). Det viktiga är att det är tydligt för studenterna vilken nivå av deltagande de har möjlighet till.

Ett viktigt skäl till att engagera studenterna som partner är att det sparar deras tid, och undviker frustration. Den tid läraren lägger på att skapa och bygga partnerskap som förbättrar studenternas engagemang och ansvarstagande är tid hen sparar senare (Cook-Sather m.fl., 2014). Partnerskapet gör att läraren slipper upprepa eller förtydliga när studenterna inte förstår och slipper ha genomgångar med studenter under kontorstid, möta oengagerade studenter, eller ge respons på utkast till studentarbeten. Genom

partnerskapet lär sig studenterna i stället att arbeta självständigt, öva kritiskt tänkande och bli effektiva lagspelare. Dessutom blir de skickliga på att kommunicera och på att bedöma sitt eget arbete, samt blir socialt medvetna (Cook-Sather m.fl., 2014).

Människorättspedagogik för professionsutbildningar

Syftet med det här kapitlet är att presentera ett förslag till en människorättsbaserad pedagogik för professionsutbildningar som medverkar till att professionerna får större utrymme i det proaktiva arbetet för mänskliga rättigheter. Mitt resonemang har haft som utgångspunkt att de inom professionerna ska arbeta utifrån de rättsligt bindande mänskliga rättigheterna. Utifrån det har jag fokuserat på högskolepedagogik med stöd från professionsforskning och forskning om MR-utbildning. Jag har utgått från att de mänskliga rättigheterna är rättsligt bindande för professionerna i offentlig anställning (Johnsson, 2026, in press). I det här avsnittet reflekterar jag över förslaget till en människorättspedagogik för professionsutbildningar.

Sammanfattande reflektion

Det är nödvändigt att universitet utbildar om mänskliga rättigheter, särskilt de som utbildar professioner som har kontakt med människor. Men som jag visat i det här kapitlet, är det också viktigt att det sker på ett sätt så att studenterna får en förmåga att agera utifrån de mänskliga rättigheterna. För det behövs en transformativ utbildningsdesign, där studenterna på olika sätt möter verkligheten genom simulerade situationer som erbjuder desorienterade dilemman, metarefleksion i transformationscykler och lärande tillsammans med lärare i en dialogisk, utforskande och respektfull miljö. Medveten design är ett nyckelbegrepp.

För att lärare vid universiteten ska ha kunskap och förmåga att genomföra den här medvetna designen av professionsutbildningar går det dock inte att bortse från att det krävs en liknande transformation av universitetslärarprofessionen. Det krävs motivation, tid, resurser och stöd vid många universitet för att driva igenom större utbildningsreformer. För det handlar om en omorganisering av universiteten. Det gäller innehåll i kurser och pedagogiskt upplägg såväl som institutionella processer och policydokument för att garantera att de respekterar rättigheter (Kotzmann, 2018). Det låter utopiskt, konstaterar Kotzmann, men det är en görbar utopi.

Jag menar att det inte behöver vara kostsamt eller utopiskt, utan att det mer handlar om att vända på perspektiven och orientera om högskolepedagogisk utbildning, ställa krav vid rekrytering och se till att nya universitetslärare, administratörer och chefer vid universiteten får en relevant introduktion. Ledningar behöver också ge utrymme för att universitetslärarprofessionen ska kunna arbeta på ett nytt reviderat sätt, som Boyer

(Boyer m.fl., 2016) föreslår. Upptäckandets, integrerandets, tillämpandets och undervisandets akademiska lärarskap (Boyer m.fl., 2016) behöver få större utrymme. Vilka, om inte universitetslärare, ska ha tid att reflektera och hitta synergier mellan forskning, utbildning och praktik?

Universiteten har dessutom en juridisk skyldighet för att rusta studenter, som i sin profession ska möta klienter, patienter och elever, med förmågan att reflektera i handling när de befinner sig i komplexa situationer. Det kan handla om att ha en människa framför sig som är upprörd eller utsatt eller något annat som kan göra skönsbedömningen komplicerad och samtidigt ta hänsyn till resurser, egen arbetsmiljö eller andra arbetsuppgifter eller intressekonflikter. Det kan också handla om att våga göra det lilla extra utöver lokala myndighetsrutiner, kalkyler eller scheman, att vara innovativ och att kontakta andra myndigheter, att undersöka en gång till eller lyssna för att verkligen förstå problemet. Slutligen kan det handla om att inte blanda in sina egna intressen eller känslor, utan att förstå sin roll, att kunna gå ut och in ur olika positioner i relation till den en möter och att bygga ett relationellt förhållningssätt.

Det mest provocerande i det här förslaget handlar enligt min erfarenhet om relationen mellan lärare och student, som behöver vara jämlik för att "leva" mänskliga rättigheter. Universitetslärare upprätthåller gärna en lärar-student-motsättning, där studenterna ses som mindre vetande och läraren är den som vet. Det är ett ofta omedvetet förhållningssätt som upprätthåller en osund maktrelation och, som Freire (1970, 1993) troligen skulle säga, reproducerar ojämlikhet och möjligen också förtryck. Det förtjänar därför att betonas att, som Cook-Sather m.fl., (2014) nämner, det inte handlar om att lämna över det yttersta ansvaret till studenterna, utan om att bjuda in studenterna som jämlikar i sökandet efter kunskap, att tänka kring sitt lärande och att utforma det utifrån de kunskaper som de har med sig in i utbildningen och förvärvar vartefter under sin utbildning. Jag såg i forskningen om utbildningar i mänskliga rättigheter tankar om att utbildningarna lämpligen startar med huvudsakligen föreläsningar, envägskommunikation, för att studenterna inte är mogna att själva reflektera (Johnsson, 2025b) Därefter förändras koefficienten föreläsning-seminarium till fördel för seminarierna, varefter utbildningen löper på, för att avslutas i självständigt arbete. Jag menar, i samma anda som Cook-Sather (2014) menar, att det är ett felslut. Studenterna är kapabla till och bör få ta ansvar för sitt eget lärande, tänka kritiskt och vara involverade i lärandet redan från dag ett. De har minst tretton års erfarenhet av utbildning, åtminstone de som läst i Sverige, och är inte noviser. Enligt den pedagogik jag skissat på finns det förstås utrymme för progression, inte bara i ämnet, utan framför allt också pedagogiskt. Progression i utbildningens innehåll är en annan sak än utformningen av utbildningen som pedagogisk verksamhet.

Universitetslärarna har avgörande betydelse i detta som medvetna designers av en människorättsbaserad professionsutbildning. Design är ett aktivt medvetet arbete som förutsätter kunskap om hur lärare praktiskt ska involvera deltagare och studenter i utformningen av lärsekvenserna och inramningen av kurserna. Lärarna är

skyldighetsbärare i rättighetsterminologin och de behöver en grundlig och holistisk uppfattning om sitt uppdrag avseende mänskliga rättigheter och om de standarder som kringgärdar professionen de utbildar och andra kollaborerande professioner.

Det handlar dels om att förstå sin egen roll i att förverkliga studenternas rätt till utbildning, dels om att designa utbildning av professioner som ska agera utifrån de värden som mänskliga rättigheter vilar på. De samhällsbärande professionerna är människorättsbärande professioner och det behöver lyftas fram och betonas i universitetsutbildningarna.

Universitetslärarna är på det viset en modell för hur professionen ska arbeta i praktiken. De behöver därför vägleda och coacha studenterna med hjälp av reflektion i handling och metareflekation genom desorienterande dilemman och transformations-cykler på ett respektfullt sätt som bygger på ömsesidighet och ansvar. Lärarna behöver kunna navigera i lagkonflikter – där mänskliga rättigheter är en del – och i juridisk metod och framför allt i hur en undviker teknisk rationalitet. I varje given verklig situation måste finnas utrymme att stanna och inventera, värdera och reflektera över enskildas rättigheter och de institutionella och resursmässiga förutsättningarna. De mänskliga rättigheterna sätter varje enskild människa i centrum och för det behöver professionerna kunna ta in vidden av varje människa i sin praktik. Det ställer krav på universiteten, på universitetslärarna och på designen av utbildningen.

Det finns utifrån detta anledning att undersöka vidare hur mänskliga rättigheter integreras i professionsutbildningar och hitta och studera goda exempel.

Så här avslutningsvis vill jag återvända till hooks (2010) och hennes citat som inledde kapitlet. Det sammanfattar väl det pedagogiska förhållningssätt som eftersträvas i en människorättsbaserad pedagogik. Det är när alla i rummet inser att de är ansvariga för att tillsammans skapa en lärandegemenskap som det finns bäst förutsättningar för att mänskliga rättigheter efterlevs och genomförs.

Referenser

- Bajaj, M. (2011). Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches. *Human Rights Quarterly*, 33(2), 481–508
- Becker, A., de Wet, A. & van Vollenhoven, W. (2015). Human rights literacy: Moving towards rights-based education and transformative action through understandings of dignity, equality and freedom. *South African Journal of Education*. 25(2), 1–12
- von Berg, P. (2023). How research into citizenship education at university might enable transformative human rights education. *Human Rights Education Review*, 6(1), 30–51
- Biesta, G. (2022). *World-Centred Education. A View for the Present*. Routledge
- Blanchard, L-a. & Nix, M. (2019). Creating spaces for radical pedagogy in higher education. *Human Rights Education Review*, 2(2), 65–83
- Boyer, E. L. (2016). *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*. Jossey-Bass

- Brante, T. (2014) Den professionella logiken. Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället, Liber
- Brante. (2009). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I Maria, L. (red.), *Vetenskap för profession*. Högskolan i Borås, s. 15–34
- Brock, S. E. (2010). Measuring the Importance of Precursor Steps to Transformative Learning. *Adult Education Quarterly*, 60(2) 122–142
- Cargas, S. (2018). Human Rights Education. Forging an Academic Discipline. Pennsylvania University Press
- Celemajer, D. (2017). The ritualization of human rights education and training: The fallacy of the potency of knowing. *Journal of Human Rights*, 16(2), 160–177
- Cleaver, E., Lintern, M. & McLinden, M. (2014) Teaching and Learning in Higher Education. Disciplinary Approaches to Educational Inquiry. Sage
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). Engaging Students as Partners in Learning and teaching. A Guide for Faculty. Jossey-Bass
- Coysh, J. (2014). The dominant discourse of human rights education: A critique. *Journal of Human Rights Practice*, 6(1), 89–114
- De Bono, E. (1992, 1994). *Verklig kreativitet*. Malmö: Brain Books
- De Feyter, K. (2009). Treaty Interpretation and the Social Sciences. In (eds.) Coomans, F., Grünfeld, F, & Kamminga, M. T. *Methods of Human Rights Research*. Intersentia, 213–231
- Draugedalen, K. & Osler, A. (2024). Teachers and human rights defenders: Strengthening HRE and safeguarding theory to prevent child sexual abuse. In (eds.) Osler, A. & Goldschmidt-Gjerlow. *Nordic Perspective on Human Rights Education. Research and Practice for Social Justice*. Abingdon: Routledge, 126–141
- Dworkin. D. (1977, 1997). *Taking Rights Seriously*. London: Bloomsbury
- Foley, W. J. (2021). Suggestions for Critical Awareness, Accountability, and Transformation in Human Rights Education. *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, 23(1), 77–89
- Freire, P. (1970, 1993). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Press
- Glasberg, S, D. & Hughes, M. W. (2024). Epistemic Violence and Human Rights in the American Academy. In (eds.) Tibbits, F. och Keet, A. (2024). *Emancipatory Human Rights and the University. Promoting Social Justice in Higher Education*. Routledge, 52–69
- Gollifer, S. (2022). Challenges and possibilities for transformative human rights education in Icelandic upper secondary schools. *Human Rights Education Review*, 5(3), 4–20
- Grimen, H. och Molander A. (2008). Profesjon och skjønn. I Molander, A. & Terum, L. I. (red.). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget, s. 179–196
- Healey, M., Flint, A., och Harrington, L. (2016). Students as Partners: Reflections on a Conceptual Model Article in Teaching & Learning Inquiry. *The ISSOTL Journal*. September 2016
- hooks, b, Teaching for Critical Thinking, Practical Wisdom, 2010, Routledge
- Isenström, L. (2020). Children as growing rights-subjects. The significance of teachers' actions. *International Journal of Children's Rights*, 28(2), 258–287

- Johnsson, C. (2025a). Inclusive Human Rights Education. In: Zajda, J., Vissing, Y. (eds) *Discourses of Human Rights Education. Globalisation, Comparative Education and Policy Research*, vol 52. Springer
- Johnsson, C. (2025b). Transformative university human rights education. *Human Rights Education Review*, 8(1), 55–67
- Johnsson, C. (2022). *Människorättsprofessionen – en preprofession på framväxt*. Research report to the Regional County Boards in Sweden
- Johnsson, C. (2015). Människorättsstaten – Nästa steg efter rättsstaten, den demokratiska staten och välfärdsstaten. In (ed.) Ericson, L. *Att samtala fram en bättre värld*. Demokratiakademien och Ordfront, 379–401
- Klein, J. T. (2018). Learning in Transdisciplinary Collaborations: A Conceptual Vocabulary. In (eds) Fam, D, Neuhauser, L. & Gibbs, P. *Transdisciplinary Theory, Practice and Education. The Art of Collaborative Research and Collective Learning*. Cham: Springer, 11–24
- Kotzmann, J. (2018). *The Human Rights-Based Approach to Higher Education. Why Human Rights Norms Should Guide Higher Education Law and Policy*. Oxford University Press
- Lakshminarayanan, R. & Thomas, D. (2022). From vision to transformation: integrating human rights courses in higher education in India. *Human Rights Education Review*. 5(3), 21–47
- Lindhardt, E., & Strandby, K. H. (2022). Guide on human rights curriculum in teacher education. Supporting the achievement of SGS target 4.7. The Danish Institute for Human Rights
- Lundy, L. & Martinez Sainz, G. (2018). The Role of Law and Legal Knowledge for a Transformative Human Rights Education: Addressing Violations of Children’s Rights in Formal Education. *Human Rights Education review*, 1(2), 04–24
- Mezirow, J & Associates. (2000). *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*. 1(1), 58–63
- Molander, A, och Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I Molander, A. & Terum, L. I. (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, 13–28
- Mälkki, K. 2011. Rethinking Disorienting Dilemmas Within Real-Life Crisis: The Role of Reflection in Negotiating Emotionally Chaotic Experiences. *Adult Education Quarterly*, 62(3) 207–229
- Olsson, Å. (2020). Children’s rights in Swedish teacher education. *Human Rights Education Review*, 3(2), 50–67
- Rankin, L. & English, L. M. (2022), Social Transformative Learning in Human Rights Delegations: Critical Research on the Maritimes-Guatemala Breaking the Silence Network. *Journal of Transformative Education*. Vol. 20(4) 361–378
- Resch, K. (2023). Diversity skills for future teachers: how transformative learning prepares pre-service teachers for diversity in Austrian schools. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*. 13(1), 66–79
- Schein, E. H. (1972). *Professional Education. Some New Directions*. New York: McGraw-Hill Book Company
- Schön, D. L. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books

- Schön, D. L. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass
- Selander, S. och Kress, G. (2021). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Studentlitteratur
- Senyshyn, R. M. (2018). Teaching for transformation: converting the intercultural experience of preservice teachers into intercultural learning. *Intercultural Education*, 29(2), 163–184
- Skadegård, M. C. (2024). Human rights and anti-racist teaching in higher education. In (eds.) Osler, A. & Goldschmidt-Gjerlow. *Nordic Perspectives on Human Rights Education. Research and Practice for Social Justice*. Routledge
- Smith, R. K. A. (2013). Embedding Research in the Human Rights Law Curriculum: Reflections on the Teaching-Research Link in Higher Education. *Journal of Human Rights Practice*. 5(2), 337–357
- Tibbitts, F. (2002). "Understanding what we do: emerging models for human rights education", 48, *International Review of Education*, 48 (3–4): 159–171
- Tibbitts, F. (2017). Evolution of Human Rights Education Models. In (ed.) Bajaj, M. (2017). *Human Rights Education. Theory, Research, Praxis*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 69–95
- Tibbitts, F. (2024). What do Human Rights Have to Do With It? Links Between the University and the Human Rights Regime. In (eds.) Tibbitts, F. och Keet, A. (2024). *Emancipatory Human Rights and the University. Promoting Social Justice in Higher Education*. Routledge, 11–30
- Tibbitts, F. och Keet, A. (2024). *Emancipatory Human Rights and the University. Promoting Social Justice in Higher Education*. Routledge
- UNDHRET. (2011). *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*. General Assembly Resolution 66/137. A/RE/66/137 16 February 2012.
- Vissing, Y. (2017). A Review of Human Rights Education in Higher Education. In (ed.) Zajda, Joseph. *Human Rights Education Globally*. Globalisation, Comparative Education and Policy Research 22. (2020). Dordrecht: Springer, pp. 13–50
- Zajda, J. (2020). Current Research on Human Rights Education Globally. In (ed.) Zajda, J. *Human Rights Education Globally*. Dordrecht: Springer, 1–12.
- Zembylas, M. & Keet, A. (2019). *Critical Human Rights Education: Advancing Social-Justice-Oriented Education Praxes*. Cham: Springer
- Zembylas, M. (2024). Decolonial Human Rights Education in the University Sector: Critical Possibilities. In (eds.) Tibbitts, F. och Keet, A. (2024). *Emancipatory Human Rights and the University. Promoting Social Justice in Higher Education*. Routledge, 70–86.

Religionskunskap och mänskliga rättigheter i ett postsekulärt Sverige

Emma Hall och Bodil Liljefors Persson

”[W]e can’t be blinded by what we believe in [...]” (Ross m.fl., 2024: 75).

Inledning

Unga människor i Sverige idag växer upp i ett samhälle i ett land som ofta beskrivs som ett av världens mest sekulariserade (Thurfjell och Willander, 2023; Ericson von Bahr, 2021). Samtidigt är Sverige ett av de mest mångreligiösa länderna i Europa (Ericson von Bahr, 2021) och karakteriseras av etnisk, kulturell och religiös mångfald. Religion har vidare fått en framträdande plats i det offentliga rummet, vilket har medfört att religion har blivit en alltmer laddad fråga (Löfstedt, 2020). Därmed har behovet av kunskap och förståelse för mångfalden av kulturer, religioner och olika sätt att leva ökat i samhället i stort.

Sådan kunskap och förståelse innebär bland annat, som det här kapitlets inledande citat antyder, att inte låta den egna utgångspunkten bli styrande i mötet med andra. Citatet belyser vikten av att vara medveten om sina egna perspektiv, eftersom de påverkar hur vi tolkar och bemöter vår omvärld. Det understryker därmed betydelsen av att reflektera över och kritiskt granska sin egen livsåskådning och hur den inverkar på vår förståelse för andra. Denna förmåga är grundläggande för att leva tillsammans med andra samt för demokrati och respekten för mänskliga rättigheter.

Mänskliga rättigheter avser ett antal universella och grundläggande fri- och rättigheter som tillkommer människan just i egenskap av att vara människa (UN, u.å.). Det finns flera dokument som slår fast detta. FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna, som tillkom i en specifik historisk kontext, fastslår att erkännandet av människors universella och okränkbara rättigheter utgör grunden för fortsatt frihet och fred (Ziebertz och Črpić, 2015, Lettevall denna volym). I FN:s deklaration om

utbildning och träning i mänskliga rättigheter (UN, 2012) står att läsa att varje individ har rätt att få kunskap om sina mänskliga rättigheter, och att utbildning och träning är grundläggande för att främja respekt för och iakttagande av de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna. Europeiska rådets *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* beskriver utbildning i demokratiskt medborgarskap och mänskliga rättigheter som en viktig del i att främja social sammanhållning och interkulturell dialog (Johnsson, denna volym).

De universella mänskliga rättigheterna förstås och levs emellertid kontextuellt. I en rapport från 2024, *Young People's Understanding of European Values: Enhancing abilities, supporting participation and voice* (Ross m.fl., 2024), framgår att unga människor i Europa har en mångfacetterad och ofta kritisk förståelse av europeiska värderingar.¹ Medan många unga uttrycker stöd för grundläggande värden som demokrati och mänskliga rättigheter, ifrågasätter de samtidigt hur dessa värden tillämpas i praktiken, både inom EU och i deras egna länder. Det finns en tydlig medvetenhet om värdekonflikter, till exempel mellan jämställdhet och kulturell mångfald. De unga i rapportens undersökning nämnde inte enbart religion som en grundläggande rättighet i sig, utan också i relation till samtal om mångfald och inkludering. Ett viktigt resultat av rapporten är att unga inte ser värderingar som statiska eller universella, utan som förhandlingsbara och kontextbundna. De efterfrågar också mer delaktighet, utbildning och dialog kring värdefrågor.

På grund av religionens plats i samhället idag behöver unga människor utveckla förmågor för att förstå och hantera religiös, etnisk och kulturell mångfald. Det handlar då inte enbart om att förmedla kunskap till de unga, utan om att de också får utveckla en uppsättning färdigheter. Både kunskaperna och färdigheterna är viktiga för att öka förståelsen för skillnaderna mellan och inom olika trosuppfattningar och etniska grupper, liksom att bygga ömsesidig respekt och gemensamma värderingar (Ross m.fl., 2024: 212–213). Ett annat sätt att uttrycka detta är att människor behöver utveckla en *religious literacy*. Begreppet kan översättas till religiös läskunnighet, eller religionskompetens (Liljefors Persson och Franck 2025). Trots det ökade behovet av religiös läskunnighet menar såväl internationell som svensk forskning att det både råder okunnighet om och finns en oförmåga att hantera frågor som berör religion (Ericson von Bahr, 2021; Löfstedt 2020; Davie 2013). Detta bidrar till stora utmaningar, i synnerhet i en utbildningskontext. Därför spelar skolundervisningen en viktig roll, inte minst i ämnet religionskunskap.

Syftet med det här kapitlet är att bidra till den pågående diskussionen om mänskliga rättigheter i en postsekulär utbildningskontext genom följande frågeställning: hur kan utbildning och träning i mänskliga rättigheter främjas inom ramen för religionskunskapsämnet i den svenska grund- och gymnasieskolan? Kapitlet inleds med en kontextualisering av det religiösa landskapet i Sverige. Därefter diskuterar vi

¹ Rapporten baseras på intervjuer med 1 998 unga människor i 29 europeiska länder, i åldrarna 10–20 år.

kunskapssyn i ämnet religionskunskap samt begreppen *religious literacy* (hädanefter *religiös läskunnighet*) och *kraftfull kunskap*. I den tredje och sista delen av kapitlet för vi en didaktisk diskussion kring sambandet mellan mänskliga rättigheter och existentiella samt kontroversiella frågor. I denna avslutande del lyfter vi även fram exempel på vad som kan utgöra ett centralt och angeläget innehåll i undervisning i religionskunskap med särskild koppling till mänskliga rättigheter. Diskussionen förs utifrån ämnesteoretiska diskussioner, en undersökning av lärarstudenters perspektiv på religionskunskapsämnet som utfördes åren 2023–2025, och en europeisk rapport av unga människors förståelse av värderingar och demokratiskt deltagande från år 2024 (Ross m.fl., 2024). Kapitlet ska läsas som ett utforskande inlägg om undervisning om mänskliga rättigheter i ämnet religionskunskap.

Det postsekulära Sverige

För att kunna diskutera utbildning i mänskliga rättigheter inom ramen för ämnet religionskunskap i den svenska grund- och gymnasieskolan, behöver vi först närma oss religionens plats i dagens Sverige. Inledningsvis vill vi betona att religion är ett komplext samhällsfenomen (Willander och Stockman, 2020), vilket innebär att dess roll i samhället är mångfacetterad. Beroende på hur vi förstår religion och religiositet framstår dessutom olika bilder av det svenska religiösa landskapet, vilket ibland benämns som ”den svenska paradoxen” (af Burén 2015, s. 217).

I samtida forskning lyfts Sverige ofta fram som bland de mest sekulariserade länderna (Thurfjell och Willander, 2020; Löfstedt, 2020). Dessa beskrivningar tar bland annat fasta på religiös praktik, såsom det låga, och sjunkande, gudstjänstdeltagandet (Willander och Stockman, 2020). I den internationella undersökningen World Values Survey placeras sig Sverige högt när det gäller sekulära värderingar (World Values Survey, 2023). Bland de länder som har en hög andel personer som definierar sig som icke-troende återfinns vi Sverige. Samtidigt visar undersökningar att en majoritet, ungefär sju av tio, uppger att de har en religiös tillhörighet. Detta tyder på att människors uppfattningar om religiös identitet och tillhörighet sträcker sig bortom både trosuppfattningar och religiösa praktiker (Willander och Stockman, 2020: 10). Thurfjell och Willander (2022) menar att majoritetskulturens sekularitet på så sätt kännetecknas av en diskrepans mellan självbild och praktik, där den postkristna majoriteten betraktar sig som icke-religiös, samtidigt som den har en tydlig koppling till sitt kristna arv. Ur ett skolperspektiv blir detta synligt i de återkommande diskussionerna om helgdagar och skolavslutningar i kyrkan. Parallellt med beskrivningar av Sverige som ett sekulärt land, framhålls Sverige också som ett av de mest mångreligiösa länderna i Europa. Det bör samtidigt påpekas att de religiösa minoriteterna fortfarande är små i förhållande till den protestantiska kristendomen (Ericson von Bahr, 2021).

I forskning om religionens plats i det svenska samhället karakteriseras ofta samtiden som postsekulär (Franck och Thalén, 2023b; Thurfjell, 2019), alternativt som semisekulär (af Burén, 2015; Thurfjell och Willander, 2023). Termen *postsekulär* används ofta i lite bredare perspektiv och syftar på kulturella värderingar i stort, där gränsen mellan religion och sekularitet har luckrats upp. Jürgen Habermas tillämpar termen för att belysa hur religion fortsatt spelar en betydande roll i det offentliga livet, trots sekulariseringsprocesser. I det postsekulära samhället samexisterar alltså både sekulära och religiösa perspektiv, vilket förutsätter att de förhåller sig till varandra (Habermas, 2008). Termen *semisekulär* syftar på att en majoritet av Sveriges befolkning befinner sig i en mellanposition som varken kan kategoriseras som engagemang i någon organiserad religion eller som ett uttryckligt avståndstagande från religion genom en ateistisk hållning (Thurfjell och Willander, 2023). Ann af Burén (2015) visar att dikotomin religiös och sekulär är otillräcklig för att beskriva denna relativt stora grupp. Eftersom föreliggande kapitel diskuterar religion ur ett brett utbildningsperspektiv använder vi främst termen *postsekulär*.

Mänskliga rättigheter och religionsundervisning i ett postsekulärt Sverige

I postsekulära samhällen har religion som samhällsfenomen genomgått en förändringsprocess, vilket har medfört att religion har blivit alltmer synligt i det offentliga rummet (Davie, 2013). I en svensk kontext noterar Malin Löfstedt dessutom att religion har blivit ”en alltmer laddad och kontroversiell fråga” (2020; 2). Frågor som rör inkludering, jämställdhet, utanförskap och diskriminering är ständigt återkommande teman i samhällsdebatten. Kraven på kunskap om och förståelse för mångfalden av kulturer, religioner och livsstilar har därmed ökat i samhället i stort. Det bidrar till stora utmaningar, inte minst i olika utbildningskontexter. Men trots de ökade kraven visar forskning att det fortfarande råder okunskap och finns en begränsad förmåga att hantera frågor som har med religion att göra (Löfstedt, 2020, se även Davie, 2013).

Historiskt sett har relationen mellan mänskliga rättigheter och religion präglats av både förändring och ambivalens. Föreställningen om universella mänskliga rättigheter har långa historiska rötter, och många religioner hävdar att idén om mänskliga rättigheter är en grundläggande del av den religiösa läran (Lettevall, 2026; Ziebertz och Črpić, 2015). Ziebertz och Črpić (2015) framhåller dock att utformningen av de mänskliga rättigheterna efter andra världskriget är nära sammankopplad med idén om europeisk enhet. I FN:s deklaration för mänskliga rättigheter formuleras de mänskliga rättigheterna som grundläggande rättigheter och friheter som tillkommer varje människa, oavsett religion eller annan status, samtidigt som religion berörs i ett flertal artiklar i deklarationen. I artikel 18 fastslås exempelvis att individen såväl har rätt till religion som

rätt att byta eller avstå religion, vilket brukar benämnas positiv respektive negativ religionsfrihet.

Everyone has the right to freedom of thought, conscience and religion; this right includes freedom to change his religion or belief, and freedom, either alone or in community with others and in public or private, to manifest his religion or belief in teaching, practice, worship and observance. (UN, u.å.)

Hur mänskliga rättigheter förstås i en utbildningskontext varierar beroende på nationella sammanhang, vilka i sin tur formas av skilda historiska, kulturella och politiska förhållanden. I det postsekulära Sverige får relationen mellan mänskliga rättigheter och religion således specifika uttryck. Anders Sjöborg (2015) har undersökt hur religionsfrihet förstås och tillämpas i Sverige, med särskilt fokus på spänningen mellan den negativa och den positiva religionsfriheten. Sjöborg menar exempelvis att frågan om religionsfrihet illustrerar den tvetydiga roll som religion spelar i det samtida Sverige. Religion konstrueras ofta som en privat angelägenhet, samtidigt som diskursen om mänskliga rättigheter fungerar som en gemensam referensram i offentligheten. Denna dubbelhet ger upphov till en viss ambivalens: religion erkänns som en rättighet, men dess uttryck begränsas i praktiken (Sjöborg, 2015).

Utbildning har ofta setts som en förutsättning för att förstå och främja mänskliga rättigheter i ett demokratiskt samhälle. Poulter, Kuusisto, Malama och Kallioniemi (2017) framhåller till exempel att "[...] to become an autonomous, free subject, one needs to be educated in a moral sense" (2017: 50). Biesta, Aldridge, Hannam och Whittle (2019) föreslår i sin tur att utbildning bör skapa möjligheter för subjektivitet och att vara en handlande person i världen, snarare än att bara reproducera demokratiska ideal. Här menar vi att undervisningen i religionskunskap har synnerligen goda möjligheter att främja arbetet med mänskliga rättigheter (se även Poulter m. fl. 2017). Undervisningsinnehållet i det svenska religionskunskapsämnet ger nämligen eleverna möjlighet att diskutera, pröva och kritiskt granska sina egna och andras erfarenheter och värderingar kring komplexa och känsliga frågor som ofta berör mänskliga rättigheter, jämställdhet och social rättvisa (Liljefors Persson, 2023a och 2023b; Franck och Liljefors Persson, 2023 och 2025a). För att undervisningen ska bli meningsfull och utvecklande för eleverna krävs att läraren besitter både gedigna ämneskunskaper och en välutvecklad didaktisk medvetenhet, så att inneboende spänningsförhållanden kan belysas och hanteras på ett konstruktivt sätt.

I läroplanens syftesbeskrivning för grundskolans religionskunskapsämne framhålls betydelsen av att unga människor utvecklar redskap för att hantera att leva i ett mångfaldigt samhälle:

Genom undervisningen ska eleverna få förståelse för hur människor inom olika religiösa traditioner lever med och uttrycker sin religion på olika sätt. Eleverna ska

också ges möjlighet att reflektera över vad religion och livsåskådning kan betyda för människors identitet och hur egna utgångspunkter påverkar förståelsen av religion och livsåskådning. (Skolverket, 2022).

Det svenska religionskunskapsämnet handlar således inte enbart om undervisning om religioner och livsåskådningar. Den förståelse som eleverna ska utveckla förutsätter en mer radikal omdaningsprocess än så, där de genom mötet med andra sätt att leva och se på livet når större insikt i hur deras egna perspektiv har formats och påverkar hur de ser på världen. Religionskunskap har således förutsättningar att fungera både som en plats för direkt undervisning *om* mänskliga rättigheter och som en indirekt sådan, undervisning *för* mänskliga rättigheter, genom sitt fokus på värderingar, kontroversiella frågor och värdegrund.

Vad är kunskaper i skolämnet religionskunskap?

Vilken typ av kunskap och förståelse är central i ämnet religionskunskap, och vilken sorts religiös läskunnighet bör lärarstudenter och elever utveckla? Det är en angelägen fråga som anknyter till både kunskapsteori och didaktiska överväganden inom ämnena religionskunskap och religionsvetenskap. Det pågår diskussioner mellan akademiska studier av ämnesområdet religion och skolämnet religionskunskap, till exempel om teoretiska perspektiv från postkolonialism och icke-essentialism. I detta sammanhang blir en central fråga vilka röster och vems perspektiv på religioner som ska lyftas fram i undervisningen. Många menar att fokus på erfarenheter från levd religion, det vill säga hur individer utövar sin religion i vardagen, behöver betonas mer i undervisningen. Likaså diskuteras mångfalden i traditioner både inom och mellan religioner och det så kallade världsreligionsparadigmet. Här menar forskare att det är missvisande att tala om världsreligioner så som det har kommit att framstå i västvärlden, där man talar om de fem, ibland sex, världsreligionerna som innefattar judendom, kristendom, islam, hinduism, buddhism och sikhism. Begreppet världsreligioner kritiserar för att det finns så många fler religioner och livsåskådningar i världen (Cotter och Robertson, 2016). Med tanke på dessa diskussioner är det nödvändigt att anlägga ett kritiskt förhållningssätt till religionsstudier i olika utbildningssammanhang och att undervisningen omfattar det föränderliga religiösa landskapet och mångfalden, i Sverige liksom i alla länder i världen (Willander, 2023; Liljefors Persson, 2023a och 2023b; Thurfjell, 2023; Flensner, 2016).

Dessa diskussioner påverkar också den utbildning som blivande lärare möter på lärarutbildningarna vid olika lärosäten i Sverige. Det är mot bakgrund av de samhällsförändringar som sker som vi behöver förstå de läroplaner och kursplaner som formuleras för utbildning i svensk skola och hur dessa regelbundet förändras. I Sverige ska all utbildning vila på demokratisk grund och förankra respekt för mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar. Alla lärare har ett ansvar att möjliggöra för

elever att möta människor med olika kulturell och religiös bakgrund och med olika livsstilar. Redan i den inledande så kallade värdegrundsparagrafen i läroplanen finner vi de grundläggande värderingar som grundskolan ska arbeta för:

Skolväsendet vilar på demokratins grund. (...) Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. (...) Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. (Skolverket, 2022, s. 5).

I läroplanen beskrivs vidare att dessa grundläggande värden ska gestaltas och förmedlas av skolan och att detta sker genom "... individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande" (Skolverket, 2022, s. 5). På vilket sätt sker då detta i skolan? Ett givet svar är att det sker genom hur undervisningen bedrivs i skolan och i samspelet mellan eleverna och mellan lärare och elever under skoldagen. Vi menar dessutom att innehållet i de samhällsorienterande ämnena generellt erbjuder goda möjligheter för att fokusera på dessa humanistiska värden. I religionskunskapsämnet är detta särskilt framträdande.

Om vi betraktar religionsämnet ur ett europeiskt perspektiv skiljer sig undervisningens innehåll åt en del mellan olika länder, men det finns också mycket som är gemensamt. Vi finner att många länders kursplaner betonar religionskunskapsämnets betydelse för mångkulturalism och religiös mångfald, samt hur dessa perspektiv knyter an till demokratiska värderingar, solidaritet, antirasism och medborgerlig bildning (Alberts, 2010; Grimmitt, 2000; Heimbrock, Scheilke & Schreiner, 2001; Jackson, 2004, 2008 och 2019; Liljefors Persson, 2018 och 2019). I de svenska kursplanerna finner vi liknande formuleringar och likaså i den inledande delen av läroplanen, som vi redan har sett ovan (Skolverket, 2022). En strävan här är att eleverna ska utveckla kunskaper om, förståelse för samt ett erkännande av kulturell och religiös mångfald (Heimbrock, Scheilke och Schreiner, 2001; Jackson, 2004). Eleverna ska dessutom möta detta i form av fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande som det är formulerat i läroplanen – både i Lgr22, Gy11 och numera Gy25.

Religiös läskunnighet och kraftfull kunskap – perspektiv på epistemologi i religionskunskapsundervisning

Vi kan alltså se att religionskunskapsämnet definieras på olika sätt i olika länder i Europa men att det också finns mycket som är lika i religionsundervisningen. Många länders kursplaner lyfter fram vikten av mångkulturalitet och mångreligiositet (Grimmitt, 2000; Heimbrock m.fl., 2001; Jackson, 2008; Jackson, 2019; Williams m.fl., 2008). Det är också tydligt att läroplaner och kursplaner i olika länder har sitt eget unika ämnesinnehåll

där specifika begrepp blir viktiga för eleverna att lära sig. Detta kan förstås som att varje ämne har sin specifika *ämneslitteracitet* (Shanahan och Shanahan, 2012). Eleverna behöver alltså bli ämneskunniga i olika akademiska discipliner och ämnen, som i vårt fall inom religionskunskapen i Sverige. Målet är att eleverna ska kunna använda sina ämneskunskaper på ett adekvat sätt i olika sammanhang i livet, det vill säga, de behöver bli religiöst läskunniga.

Forskningsfältet kring religiös läskunnighet är brett. Enligt American Academy of Religion kan religiös läskunnighet förstås som förmågan att känna igen och analysera religionens roll olika sammanhang (AAR, 2019). Malin Löfstedt påpekar att begreppet ofta används normativt, med syftet att öka förståelsen människor emellan och därmed bidra till en demokratisk fostran (Löfstedt, 2020: 7). I likhet med Poulter m. fl. (2017) menar vi att utvecklandet av religiös läskunnighet är en viktig förutsättning för att verka som en demokratisk medborgare. Undervisningen som syftar till att utveckla denna förmåga kräver emellertid att läraren både har gedigna ämneskunskaper och en god didaktisk förmåga, så att undervisningen kan bedrivas på ett så utvecklande sätt som möjligt för eleverna.

Två andra centrala begrepp i detta sammanhang är *kraftfull kunskap* och *tröskelbegrepp*. Tröskelbegrepp syftar på vad som anses vara central kunskap i ett ämne, till exempel religionskunskap, och kan sägas utgöra en ingång till en ny förståelse av och ny utvidgad och fördjupad kunskap i ämnet (Meyer och Land, 2005; Young, 2008 och 2014; Niemi, 2018; Franck och Thalén, 2023a; Franck, 2023; Liljefors Persson, 2023b; Franck och Liljefors Persson, 2025a). Kraftfull kunskap fungerar som tröskelbegrepp genom att denna typ av kunskap hjälper eleverna att få nya insikter och att därmed utveckla sin förståelse av ett ämne. Young definierar begreppet *kraftfull kunskap* på följande sätt:

Kraftfull kunskap syftar på vad kunskapen kan göra eller vilken intellektuell kraft den ger till dem som har tillgång till den. Kraftfull kunskap ger mer tillförlitliga förklaringar och nya sätt att tänka om och engagera sig i världen, och den kan ge eleverna ett språk för att engagera sig i politisk, moralisk och andra typer av debatt (Young, 2008, s. 14).

Definitionen utgår således inte från ett på förhand fastslaget innehåll, utan tar snarare fasta på vad kunskap kan göra. Kraftfull kunskap ger eleverna dels nya sätt att se på världen, dels förmågor som gör att de kan följa och delta i debatter om viktiga lokala, nationella och globala frågor, vilket Maude framhåller i en artikel om geografiamnet och kraftfull kunskap (Maude, 2015). Dessa två sätt att betona vad som är kraftfull kunskap är också direkt applicerbart på religionskunskapsämnet (Liljefors Persson, 2023a och 2023b).

Kraftfull kunskap hjälper elever att göra jämförelser, att se likheter och skillnader både inom och mellan religioner, och att förstå begreppet representation. Syftet är att eleverna ska lära sig förstå att vikten av att välja undervisningsinnehåll också handlar om att välja

vad som får representera ett visst innehåll. Det gäller också förmågan att reflektera och att kunna kontextualisera sin kunskap, vilket är centralt i alla ämnen, och i religionskunskapsämnet. Därför är förmågan att kunna jämföra, reflektera och förstå begreppet representation tre exempel på att kraftfull kunskap omvandlas till en kunskapsbaserad färdighet eller praktik, vilket är viktigt i både religionsvetenskap och religionsundervisning. Som i alla ämnen kan eleverna i ett längre perspektiv, genom sin religiösa läskunnighet, bygga broar mellan ämne-teori och praktik, och också bidra med denna kunskap som aktiva medborgare i ett demokratiskt och inkluderande samhälle (Cotter och Robertson, 2016; Hartsmar och Liljefors Persson, 2013; Franck, 2023 och 2025; Liljefors Persson, 2023a). Här ser vi alltså att det vi kallar kraftfull kunskap i ämnet religionskunskap bildar grunden för den kunskap som bidrar till en ökad religionskompetens och religiös läskunnighet för elever i skolan, och för alla människor i ett demokratiskt och inkluderande samhälle.

Lärarstudenters syn på vad som är kraftfull kunskap i religionskunskap

Under tre terminer 2023–2025 genomfördes ett seminarium för ämneslärare i religionskunskap med fokus bland annat på just ämneslitteracitet och kraftfull kunskap. Under seminarierna genomförde lärarstudenterna kortskrivningar om vilket innehåll de anser är centralt att undervisa om i religionskunskap och vad de skulle vilja främja i sin egen framtida undervisning. De diskuterade i mindre grupper och skrev tillsammans en kortfattad text om vad de ansåg var viktigast att undervisa om. Här återger vi, med studenternas tillstånd, en del av vad de har skrivit i sina texter.

Studenterna betonar att de vill skapa nyfikenhet på ämnet och att de vill undervisa om såväl olika religioner som sekulära livsåskådningar. De menar också att det är viktigt att studera ämnet religionskunskap eftersom det ger större möjligheter till att skapa ökad förståelse för människor i ett mångreligiöst samhälle. De lyfter också fram att religioners roll i samhället förändras och att vi nu ser religionernas återkomst i det postsekulära samhället och i Sverige (Grupp 2, 2025). Lärarstudenterna betonar också vikten av att undervisa om existentiella frågor samt frågor om etik och moral: ”Människor är mer lika än olika”, som en grupp uttryckte det (Grupp 4, 2023). Alla betonar att de vill undervisa om levd religion och religiösa praktiker. En grupp betonar att de vill undervisa om att motverka rasism, polarisering och stereotyper (Grupp 1, 2024).

Flera grupper betonar att de vill undervisa om kontroversiella frågor och om människans förhållande till naturen samt klimatfrågor. Studenterna betonar också att de anser att lärare måste våga undervisa om kontroversiella frågor. För att kunna göra det lyfter lärarstudenterna fram vikten av att skapa ett bra klassrumsklimat och att de vill se klassrummet som ett så kallat *brave space*, där eleverna kan uttrycka olika åsikter i en trygg miljö.

De nämner också viktiga tröskelbegrepp som religion, ekumenik, levd religion, etik, tolerans, emiska och etiska perspektiv (inifrån- respektive utifrånperspektiv) samt olika

religiösa traditioner, till exempel islam (islamer) och hinduism (hinduism). En student skrev: ”Jag vill skapa förståelse för att vi kan tänka väldigt olika om saker och det är något vi behöver lära oss att leva med. Demokrati är rörigt, men bättre än alternativet.” (Grupp 1 2024)

Vi ser att lärarstudenterna har många intressanta perspektiv och mycket som de vill fokusera på i sin egen framtida undervisning. De betonar vad de anser är viktigt att satsa på i sin egen framtida undervisning, och de ser den typen av innehåll som synliggjorts här som exempel på kraftfull kunskap. Flera grupper betonar särskilt religionskunskapsämnets betydelse för att förstå mångfald, demokrati och mänskliga rättigheter (Grupper, 2023, 2024 och 2025). Lärarstudenterna är också tydliga med att de ser fram emot att få börja undervisa i ämnet religionskunskap, som de betonar är brett och rymmer många möjligheter för att genomföra en undervisning som blir betydelsefull och ger mening för eleverna.

Mänskliga rättigheter och värdegrund – en självklar kombination i religionskunskapsämnet?

Enligt Skolverket ska skolans värdegrund genomsyra allt arbete som genomförs i skolan. Alla elever ska få inhämta och utveckla både kunskaper och värden i skolan (Skolverket, 2022). Värdegrundsarbetet ska ske både i och utanför undervisningen och det ansvaret omfattar all personal. Skolverket betonar också att värdegrundsarbetet är ett uppdrag där kunskap och värden ska hållas ihop och att undervisningen ska genomföras med demokratiska arbetsformer som till exempel delaktighet och inflytande. Skolan ska vara fri från diskriminering och kränkande behandling. Genom ett aktivt värdegrundsarbete menar Skolverket att eleverna utvecklar färdigheter och förmågor för att kunna delta aktivt i ett demokratiskt samhälle (Skolverket, 2022).

Begreppet värdegrund är dock inte oomstritt, och många har kritiskt granskat vad som ingår i den så kallade värdegrunden. Är det ett begrepp i singularis, det vill säga finns det bara en värdegrund? Och är den för alltid given eller är den föränderlig? Många betonar att skolans värdegrund är formulerad utifrån kristna värderingar och att den därför inte har samma status i det mångfaldiga Sverige bland människor med andra trosuppfattningar eller livsåskådningar. Flera forskare menar att vi därför, som en konsekvens av detta, i stället skulle prata om värdegrunder i plural (se t. ex. Assarsson m. fl., 2011; Lifmark, 2010; Orlenius, 2001; Tännsjö, 2016). Andra menar att dessa omstridda formuleringar handlar om att undervisningen i skolan ska utgå från de värden som enligt läroplanen är centrala för att människor ska kunna leva tillsammans i ett demokratiskt samhälle. Men detta är komplext och delvis problematiskt, vilket gör det angeläget att också resonera kring de värden som ingår i värdegrunden. Lifmark resonerar kring detta i sin avhandling:

Jag tror att det som är komplext kan bli lättare att förstå om fler försöker förstå komplexiteten, och talar med varandra om den. Min förhoppning är att en ökad och kritisk uppmärksamhet på den gemensamma värdegrundstexten, med dess vagheter och motstridigheter, kan underlätta kloka samtal, i skolor och utanför dem, om skolans fostran. (Lifmark, 2010, s. 60)

I såväl skollagen (SFS 2010:800) som läroplanerna (Skolverket 2022; Skolverket 2025) finns formuleringar om att värdegrunden ska utgå från demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter, där också barnkonventionen är inkluderad² och att detta ska genomsyra allt arbete i skolan. På Skolverkets webbplats finns material som alla kan ta del av, och som ger såväl riktlinjer som stöd och råd för hur man kan arbeta aktivt med olika delar av värdegrundsarbetet. Till exempel finns stödmaterial för att främja likabehandling, för att arbeta mot rasism och främlingsfientlighet och för att motarbeta hedersrelaterat våld och förtryck (Skolverket, 2022).

Även andra internationella policydokument kan inkluderas i den undervisning som vi vill lyfta fram här. Ett exempel är Agenda 2030, som FN:s medlemsstater antog hösten 2015. Agenda 2030 ger en riktning för världens länder i arbetet mot en mer hållbar och rättvis framtid, där fattigdom och hunger utrotas och där ojämlikheter bekämpas både inom och mellan länder. Agenda 2030 innehåller också mål om att bygga fredliga och inkluderande samhällen, att alla ska omfattas av mänskliga rättigheter, att jämställdhet ska främjas samt att miljö och naturresurser ska värnas för att säkra jordens fortlevnad (Liljefors Persson, 2025).

I de samhällsorienterande ämnena, och särskilt i religionskunskap, ska centrala delar i undervisningen fokusera på frågor om mänskliga rättigheter och människors lika värde. Ämnet religionskunskap fokuserar också på att den enskilda eleven ska utveckla sin förmåga att resonera om etiska frågor och livsfrågor i relation till olika perspektiv och olika religioner. I religionskunskapsämnets syfte (Skolverket, 2022) kan vi läsa följande:

Undervisningen ska stimulera eleverna att reflektera över olika livsfrågor och etiska förhållningssätt samt ge eleverna verktyg för att kunna analysera och ta ställning i etiska och moraliska frågor. På så sätt ska undervisningen bidra till elevernas möjligheter att utveckla en personlig livshållning och beredskap att handla ansvarsfullt i förhållande till sig själva och sin omgivning. (Skolverket, 2022, s. 188).

Detta är centrala kompetenser som också lyfts fram inom ramen för kunskapsområdet medborgerlig bildning, så som det också uttrycks i nationella och internationella dokument på olika nivåer. Det som ofta mer specifikt kallas för aktivt medborgarskap innebär att eleverna erövrar sådana kunskaper och färdigheter som stärker och möjliggör

² Barnkonventionen är numera lagstadgad, se lagen om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter, SFS 2018:1197.

deras förmåga till aktivt deltagande i det demokratiska samhället (Hartsmar & Liljefors Persson, 2013; Liljefors Persson, 2009 och 2023b; Ross och Loughran m.fl., 2024.).

Existentiella och kontroversiella frågor – undervisning för att främja kunskaper om mänskliga rättigheter

De grundläggande värdena för skolan återfinns till stor del också i de olika samhällsorienterande ämnenas innehåll, så som de är skrivna i Lgr22 (Skolverket, 2022) och som de också varit formulerade i tidigare läroplaner och kursplaner. Inte minst inom ämnet religionskunskap finns mycket av det värdegrundsarbete som alla lärare ska arbeta med i sin undervisning. Den nya kursplanen i religionskunskap för årskurs 7–9 framhäver i högre grad än tidigare dels att det finns variationer inom och mellan olika religioner, dels vilken betydelse som religion har för människor. Detta är betydelsefulla förändringar som syftar till att eleverna ska fördjupa sina kunskaper om olika religioner och livsåskådningar genom hela grundskolan och gymnasieskolan. Eleverna ska vidare kunna förstå och respektera olika kulturer, religioner och traditioner i vårt mångkulturella samhälle. I kursplanen framhävs också att eleverna ska utveckla en färdighet att jämföra olika religioner för att finna både likheter och skillnader. Det är betydelsefullt att eleverna utvecklar sådana kunskaper och färdigheter för att kunna förstå och respektera det som är annorlunda och som kanske inte ligger så nära dem själva. Goda kunskaper är således en viktig del i utvecklingen mot att inte främmandegöra och marginalisera de religioner, kulturer och livsstilar som skiljer sig från det egna sättet att leva. I syftet med ämnet religionskunskap (Skolverket, 2022) finns följande texttrader:

Undervisningen i ämnet religionskunskap ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om religion och livsåskådning i det svenska samhället och i olika delar av världen. Genom undervisningen ska eleverna få förståelse för hur människor inom olika religiösa traditioner lever med och uttrycker sin religion på olika sätt. Eleverna ska också ges möjlighet att reflektera över vad religion och livsåskådning kan betyda för människors identitet och hur egna utgångspunkter påverkar förståelsen av religion och livsåskådning. (Skolverket, 2022, s. 188)

I citatet betonas att eleverna ska utveckla kunskaper för att kunna förstå andra människors sätt att tänka och leva, och för att eleverna ska få reflektera kring kopplingen mellan religion och identitet. I ämnets syfte finner vi således både formuleringar som handlar om fakta och förståelse för olika religioner och om deras roll i samhället. Här finns också formuleringar om etikens betydelse, samt om existentiella frågor och livsfrågors betydelse för att öka elevers förståelse för människors olika sätt att leva. Ett sätt att arbeta didaktiskt med dessa mål är att fokusera dels på ämneslitteracitet och ämneskunskaper, dels på ett ämnesinnehåll som gör att värdegrundsfrågor kommer till

uttryck tillsammans med existentiella och kontroversiella frågor (Biesta m.fl., 2019; Dinham & Shaw, 2017; Franck och Liljefors Persson, 2025; Hall, 2025).

Lärare kan därför, i överensstämmelse med styrdokumentet, koppla samman undervisningen i religionskunskap med det allmänna värdegrundsarbetet i skolan på ett didaktiskt medvetet sätt och med utgångspunkt i existentiella respektive kontroversiella frågor. I detta sammanhang kan också Francks (2003) betoning av "hjärtats etik" lyftas fram, där läraren ses som en mentor som verkar för att utveckla elevernas respekt för och tolerans mot olika sätt att leva (se även Jönsson och Liljefors Persson, 2006; Larsson & Gustavsson, 2004; Liljefors Persson, 2019 och 2025b; Williams m.fl., 2008).

Religionskunskapsämnet kan bli en arena där elever får möta och diskutera existentiella frågor om till exempel kärlek, sexualitet, relationer, identitet, vad ett gott liv är och människans ansvar för miljön. Det finns ett gott stöd för att införa mer undervisning om denna typ av frågor och relatera dessa till undervisning om mänskliga rättigheter, och det är också något som eleverna vill se mer av. Även lärarstudenter uttrycker att de önskar fördjupad utbildning om hur de kan undervisa om existentiella frågor och frågor kopplade till mänskliga rättigheter, som de menar är både angelägna och intressanta för eleverna (Carlström m.fl., 2025; Andersson, Liljefors Persson och Olsson, 2020; Franck, 2003; Franck och Liljefors Persson, 2023; Hall, 2025; Hartsmar och Liljefors Persson, 2013; Liljefors Persson, 2018,).

Kontroversiella frågor som ett sätt att praktisera demokrati i klassrummet

Inom de samhällsorienterande ämnena har lärare länge arbetat med kontroversiella frågor. Dessa definieras ibland som "frågor som väcker starka känslor och skapar spänningar i samhället" (Kerr och Huddleston, 2015, s. 13). Det handlar alltså om frågor som genererar motsägelsefulla förklaringar och komplexa lösningar och de kan betraktas som problem som saknar enkla lösningar eller svar. De kan både röra förhållanden som ligger långt tillbaka i tiden och sådant som är aktuellt i vår samtid. Det handlar om frågor som är känsliga och svåra att diskutera och ta ställning till, samtidigt som de är viktiga att lära sig mer om och betydelsefulla för att kunna förstå vad demokrati är i praktiken. För lärare anses kontroversiella frågor ofta vara mycket utmanande att arbeta med i klassrummet. David Kerr och Ted Huddleston formulerar betydelsen av att arbeta med kontroversiella frågor genom att understryka betydelsen av att lära sig om demokratiska processer och mänskliga rättigheter:

Att lära sig att föra dialog med människor vars värderingar skiljer sig från ens egna och att respektera dem är centralt för den demokratiska processen samt avgörande för att skydda och stärka demokratin och främja en kultur av mänskliga rättigheter. (Kerr och Huddleston, 2015, s. 7)

På Skolverkets webbplats kan vi läsa att kontroversiella frågor kan röra allt från politik och religion till rasism, heder, sexualitet och relationer, diskriminering och våldsbejakande extremism. Det kan vidare handla om jämställdhet och solidaritet mellan människor. Skolverket betonar också vikten av att läraren undervisar eleverna om hur de kan diskutera på ett respektfullt sätt, att alla har rätt att yttra sig och bli lyssnade på, och att samtalen ska vara fria från kränkningar av olika slag (Skolverket, 2022).

Att undervisa om och diskutera kontroversiella frågor är ett sätt att synliggöra konflikter och ge eleverna möjlighet att träna på att diskutera på ett demokratiskt sätt. Detta innebär att de också lär sig att tolerera varandras olika åsikter. Det är också viktigt för läraren att skapa ett tryggt klassrumsklimat så att eleverna vågar och vill diskutera, och att stimulera arbetet med deliberativa samtal. Målet med att undervisa om kontroversiella frågor och att genomföra goda diskussioner i klassrummet är att hjälpa eleverna att dels utveckla sina åsikter och sin empatiska förmåga, dels att få en ökad förståelse för och fundera över nya infallsvinklar och perspektiv på olika frågor. Eleverna lär sig också att kritiskt granska olika argument och att diskutera på ett ändamålsenligt sätt med sina klasskamrater, även om de inte håller med i sakfrågan (Cowan och Maitles, 2012; Flensner, Larsson och Säljö, 2021; Crespo Lopes och Liljefors Persson, 2023; Franck och Liljefors Persson, 2023 och 2025a; Hartsmar och Liljefors Persson, 2013). I detta sammanhang är det angeläget att lärare dels har goda kompetenser i att genomföra diskussioner med elever på ett informerat sätt, dels är väl förberedda på de sakfrågor som ska diskuteras så att de kan leda arbetet i klassrummet. Som lärare är det också viktigt att notera konfliktladdade åsikter, och samtidigt, något motsägelsefullt, viktigt att dessa åsikter tydliggörs och synliggörs. Därigenom får eleverna möjlighet att lära sig diskutera, förstå och respektera andras åsikter, och de lär sig att praktisera vad demokrati är.

Avslutande kommentar: religionsklassrummet som demokratilabb

I det postsekulära Sverige har religion blivit alltmer synligt i det offentliga rummet, samtidigt som religion ofta uppfattas som en laddad och kontroversiell fråga. Därför menar vi att unga människor behöver utveckla förmågor för att förstå och hantera sammanhang som präglas av en påfallande mångfald i sätt att tänka, tro och leva. Vi vill understryka att detta inte enbart handlar om förmedling av kunskap, utan refererar till en uppsättning färdigheter som de unga behöver utveckla.

I detta kapitel har ambitionen varit att sätta undervisning om mänskliga rättigheter i relation till skolämnet religionskunskap. Vi menar att undervisning som är forskningsbaserad och grundad i goda ämneskunskaper skapar goda förutsättningar för att utveckla elevernas religiösa läskunnighet och religionskompetens. Detta rustar eleverna för ett aktivt medborgarskap och ger dem en (medborgerlig) bildning som behövs för att kunna delta i ett demokratiskt samhälle.

Kapitlet har presenterat exempel på vad som kan utgöra ett centralt och angeläget innehåll i undervisning i religionskunskap, med särskild koppling till mänskliga

rättigheter. Dessa exempel har belysts utifrån såväl ämne-teoretiska diskussioner som lärarstudenters och unga människors perspektiv och erfarenheter. Kapitlet ska därmed inte läsas som normativt och styrande utan snarare som ett inlägg i ett öppet, pågående samtal om undervisning i mänskliga rättigheter i de samhällsorienterande ämnena, och framför allt i religionskunskap.

I ämnet religionskunskap får eleverna möjlighet att reflektera kring värdegrundsfrågor, etik och moral, samt en chans att ingående diskutera vad demokrati, mänskliga rättigheter, solidaritet, jämställdhet och inkludering kan betyda. Lärare kan på ett didaktiskt medvetet sätt, med utgångspunkt i existentiella och kontroversiella frågor, koppla samman undervisningen om humanistiska värden med det allmänna värdegrundsarbetet i skolan i syfte att främja mänskliga rättigheter. Undervisningen bör ge utrymme för att rusta elever med goda ämneskunskaper om religioner, etik och existentiella frågor och sätta detta i relation till mänskliga rättigheter och barnkonventionen. Då får vi en undervisning som knyter an väl till skolans värdegrundsarbete och till humanistiska värden som är centrala i det vi kan kalla medborgerlig bildning i bred bemärkelse. En sådan undervisning kan bidra till att eleverna utvecklar förmågan att diskutera kontroversiella frågor genom samtal som främjar kunskap om mänskliga rättigheter och stärker elevernas kompetens att (med)agera i ett demokratiskt samhälle som präglas av religiös, etnisk och kulturell mångfald.

Referenser

- AAR. (2019). *AAR Religious Literacy Guidelines*. <https://aarweb.org/resource/aar-religious-literacy-guidelines-2/>.
- Alberts, W. (2010). The academic study of religions and integrative religious education in Europe. *British Journal of Religious Education*, 32(3), 275–290. doi: 10.1080/01416200.2010.498621.
- Andersson, I., Liljefors Persson, B. & Olsson, H. (Red.). (2020). *Kunskapsområdet sex och samlevnad i lärarutbildning. En kartläggning av kursplaner och resonemang kring innehåll*. Stockholm: RFSU.
- Assarson, I. m.fl. (2011). *Skolvardagens komplexitet: En studie av värdegrundsarbetet i skolans praktik*. Stockholm: Skolverket.
- Biesta, G., Aldridge, D., Hannam, P., and Whittle, S. (2019). *Religious Literacy: A Way Forward for Religious Education?* Brunel University London & Hampshire Inspection and Advisory Service. <https://www.reonline.org.uk/wp-content/uploads/2019/07/Religious-Literacy-Biesta-Aldridge-Hannam-Whittle-June-2019.pdf>.
- af Burén, A. (2015). *Living Simultaneity: On religion among semi-secular Swedes*. [Doktorsavhandling, Södertörns högskola].

- Carlström, C. (2025). *Kunskapsområdet sexualitet och relationer i skolämnet religionskunskap– att skapa en angelägen undervisning i ett föränderligt samhälle*. Carlström C, Kaas, M, Liljefors Persson, B och Magnusson, E. IMS Rapportserie: 8. Institutet för forskning om mångreligiositet och sekularitet. Stockholm: Södertörns högskola. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-57424>.
- Cooling, T. (2012). What is a controversial issue? Implications for the treatment of religious beliefs in education. *Journal of Beliefs & Values*, 33, 169–81.
- Cotter, C. & Robertson, D. (2016). *After World Religions. Reconstructing Religious Studies*. Routledge.
- Cowan, P. & Maitles, H. (2012). *Teaching Controversial Issues in the Classroom. Key Issues and Debates*. London: Continuum Publishing Corporation.
- Crespo Lopes, J., & Liljefors Persson, B. (2023). Young People Developing Their Identity Perception and Values: How Can School Support Such a Process by Bringing in Controversial Issues? *Societies*, 13(12), 260. <https://doi.org/10.3390/soc13120260>.
- Davie, G. (2013). *The Sociology of Religion. A Critical Agenda*. (2 uppl.). Los Angeles: SAGE.
- Dinham, A. & Shaw, M. (2017). Religious Literacy through Religious Education: The Future of Teaching and Learning about Religion and Belief. *Religions* 8(7). doi.org/103390/rel8070119.
- Ericson von Bahr, V. (2021). *Offentlig sektor i ett mångreligiöst Sverige: en inventering av kunskapsbehoven*. I IMS Rapportserie. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-44286>.
- Flensner, K. K., Larsson, G., & Säljö, R. (2021). Inledning: att undervisa och lära om och av kontroverser. I *Känsliga frågor, nödvändiga samtal: att lära om och av kontroverser* (15–21). <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hy:diva-16321>.
- Franck, O. (2003) *Domens eller hjärtats etik. Moral och människosyn i skolans värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Franck, O. & Thalén, P. (2023a). *Powerful Knowledge in Religious Education: Exploring Paths to A Knowledge-Based Education on Religions*. Palgrave MacMillan.
- Franck, O. & Thalén, P. (2023b). *Mellan kunskap och fostran*. Lund: Studentlitteratur, 2023.
- Franck, O. & Liljefors Persson, B. (2023). Democratic and inclusive religious education in the secular state – the case of Sweden. I F-V. Anthony & H-G. Ziebertz (Red.), *Human rights and the state-religion separation*. Springer.
- Franck, O. & Liljefors Persson, B. (2025a). Ämneslitteracitet och kraftfull kunskap. I Franck, O., Liljefors Persson, B., & Löfstedt, M. *Att undervisa i religionskunskap. Didaktik och metodik för ämneslärare*. Lund: Gleerups.
- Franck, O. & Liljefors Persson, B. (2025b). *Controversial Issues in Religious Education: Ethics, Values and Beliefs. Perspectives from Northern Europe*. Springer Nature/Palgrave Macmillan.
- Grimmitt, M. (red.). (2000). *Pedagogies of religious education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. Great Wakening: McCrimmons.
- Habermas, J. (2008). Notes on Post Secular Society. *New Perspectives Quarterly*, 25 (4), 17–29.
- Hall, E. (2025). Identitet i skolans religionsundervisning. I Franck, O, Liljefors Persson, B. & Löfstedt, M. (2025) *Undervisa i religionskunskap. Didaktik och metodik för ämneslärare*. s. 79–92. Lund: Gleerups.
- Hartsmar, N. & Liljefors Persson, B. (2013) *Medborgerlig bildning – om demokrati och inkludering för ett hållbart samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

- Heimbrock, H-G., Scheilke, C.T. & Schreiner, P. (Red.). (2001). *Towards religious competence: Diversity as a challenge for education in Europe*. Münster: Lit Verlag.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. London: Routledge.
- Jackson, R. (2008). Teaching about Religions in the Public Sphere: European Policy Initiatives and the Interpretive Approach. *Numen*, 55, 151–182
- Jackson, R. (2019). Human rights: A core element or big idea for RE? *Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 4, 109–132.
- Johnsson, C. (2026). Människorättspedagogik för professionsutbildningar. I: Johnsson, C., Liljefors Persson, B., Lettevall, R. & Wendel, L. (2026,) *Värdighetens gränser och Rättigheternas möjligheter. Studier i Mänskliga rättigheter*. Malmö: Malmö University Press.
- Kerr, D. & Huddleston, T. (Red.). (2015). *Living with controversy – teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights (EDC/HRE)*. Strasbourg: Europarådet.
- Larsson, R. & Gustavsson, C. (red.). (2004). *Towards a European Perspective on Religious Education*, Bibliotheca Theologiae Practicae 74. Uppsala Universitet, Danmark.
- Lettevall, R. (2026). Universiteten, Magna Charta Universitatum och de mänskliga rättigheterna. I: Johnsson, C., Liljefors Persson, B., Lettevall, R. & Wendel, L. (2026,) *Värdighetens gränser och Rättigheternas möjligheter. Studier i Mänskliga rättigheter*. Malmö: Malmö University Press.
- Lifmark, D. (2010). *Emotioner och värdegrundsarbete – om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola*. Doktorsavhandling.
- Liljefors Persson, B. (2018). The Position of (S-)Existential Questions in Religious Education in School and in Teacher Education in Sweden. I Ristiniemi, J. Skeie, G. & Sporre, K. (Red.), *Challenging Life-Existential Questions as a Resource for Education*. (Publication Serie 37. Religious Diversity in Europe) (s. 329-346). Münster: Waxman.
- Liljefors Persson, B. (2019). (S-)existential Questions among Students – Sexuality and Relations Education as part of Controversial Issues with importance for Citizenship Education. I B. Krzywosz-Rynkiewicz & V. Zorbas (Red.), *Citizenship at a Crossroads: Rights, Identity, and Education* (s. 369–381). Prague, CZ: Charles University and Children’s Identity and Citizenship European Association, 2020. ISBN: 978-80-7603-104-3.
- Liljefors Persson, B. (2023a). Powerful Knowledge in Religious Education – Questions of Epistemology and Subject Literacy in Democratic and Inclusive Educational Contexts. *Social Sciences*, 12: 642. <https://doi.org/10.3390/socsci12120642>
- Liljefors Persson, B. (2023b). Undervisning om religion för ett demokratiskt och hållbart samhälle: om ämneslitteracitet och existentiella frågor. I Augustsson, D., Carlström, C., Hall, E. & Liljefors Persson, B., *Religion och samhällsförändring. Aktuella perspektiv i religionsvetenskaplig forskning* (s. 125–146). Stockholm: Liber.
- Liljefors Persson, B. & Franck, O. (2025). Ämneslitteracitet och kraftfull kunskap. I Franck, O, Liljefors Persson, B. & Löfstedt, M. (2025) *Undervisa i religionskunskap. Didaktik och metodik för ämneslärare* (s. 47–62). Lund: Gleerups.
- Liljefors Persson, B. (2025). Undervisa om ursprungsfolkens religioner. I Franck, O, Liljefors Persson, B. & Löfstedt, M. (2025) *Undervisa i religionskunskap. Didaktik och metodik för ämneslärare* (s. 127–138). Lund: Gleerups.

- Löfstedt, M. (2020). Konstruktiv religionskritik och religionsundervisning. *Acta Didactica Norden*, 14(4). <https://doi.org/10.5617/adno.8346>.
- Maude, A. (2015). What is powerful knowledge and can it be found in the Australian geography curriculum? *Geographical Education*, 28, 18–26.
- Meyer, J. H. F. & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49: 373–388. Springer.
- Niemi, Kristian. (2018). Religionsvetenskapliga tröskelbegrepp: stötestenar och språngbrädor vid utvecklingen av ett ämnesperspektiv. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2018:2.
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Liber.
- Poulter, S., Kuusisto, A., Malama, M., Kallionemi, A. (2017). Examining Religious Education in Finland from a Human Rights Perspective. I Sjöborg, A., Ziebertz, HG. (Red.) *Religion, Education and Human Rights. Religion and Human Rights, vol 1*. Springer, Cham. doi.org/10.1007/978-3-319-54069-6_4.
- Ross m.fl. (2024) *Young People's Understanding of European Values: Enhancing Abilities, Supporting Participation and Voice*. Report of Working Group 1 of the Jean Monnet Network Project: Citizenship Education in the Context of European Values: CitEdEV. <https://citedev.eu/wp-content/uploads/Young-Peoples-Understanding-of-European-Values-Enhancing-abilities-supporting-participation-and-voice.pdf>.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>.
- Sjöborg, A. (2015). Negative and Positive Freedom of Religion: The Ambiguous Relation of Religion and Human Rights in Sweden. I H-G Ziebertz & G. Črpić, *Religion and Human Rights: An International Perspective* (s. 208–217). https://doi.org/10.1007/978-3-319-09731-2_14.
- Skollagen (SFS 2010:800). (2010). Svensk författningssamling. <https://www.riksdagen.se>.
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. (Upplaga 1). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan 2011 (Gy11)*. Skolverket. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan#/curriculums/GY2011?schoolType=GY&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS×pan=LATEST.
- Skolverket. (2025). *Läroplan för gymnasieskolan 2025 (Gy25)*. Skolverket. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gy25-for-gymnasieskolan#/curriculums/LGY2025?schoolType=GY&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS×pan=LATEST.
- Thurfjell, D. (2019) *Det gudlösa folket: de postkristna svenskarna och religionen*. Stockholm: Nordstedts.
- Thurfjell, D., & Willander, E. (2023). Ärvd eller erövrad sekularitet? Sekulär identitet bland postmuslimer och postkristna i Sverige. *Sociologisk forskning*, 59(4), 417–446. <https://doi.org/10.37062/sf.59.23768>.

- Tännsjö, T. (2016). Värdegrundens vara eller icke vara. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 69–73.
- UN. (u.å). *Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. [Hämtad 2025-09-04].
- UN, (2012). *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*. Resolution adopted by the General Assembly on 19 December 2011. 66/137. United Nations Declaration on Human Rights Education and Training. <https://digitallibrary.un.org/record/721270?v=pdf#files> [Hämtad 2026-03-02].
- Willander, E. & Stockman, M. (2020). *Ett mångreligiöst Sverige i förändring*. Bromma: Myndigheten för stöd till trossamfund.
- World Values Survey. (2023). "The Inglehart-Welzel World Cultural Map - World Values Survey 7". <http://www.worldvaluessurvey.org/>.
- Young, M. (2008). *Bring Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Knowledge*. Routledge: London, UK.
- Young, M. (2014). Powerful knowledge as a curriculum principle. I Young, M. & Lambert, D. (Red.), *Knowledge and the Future: Curriculum and social justice* (s. 65-88). London: Bloomsbury.
- Ziebertz, H-G. & Črpić, G. (2015). "Preface". I H-G Ziebertz & G. Črpić, *Religion and Human Rights: An International Perspective* (s. v-viii). Berlin: Springer Publishing Company. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09731-2_14.

Skolplikt och läroplikt – utbildning som mänsklig rättighet?

Christian Norefalk och Hanna Sjögren

Inledning

I flera internationella dokument som rör mänskliga rättigheter är rätten till utbildning formulerad som en skyldighet att ta del av obligatorisk utbildning, till exempel i barnkonventionen (Förenta nationerna, 2008 [1989]), Europakonventionen (Europarådet, 1995), internationella konventionen om ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter (Förenta nationerna, 1966) och i den allmänna förklaringen om mänskliga rättigheter (Förenta nationerna, 1948). Men i huvudsak beror individens rätt till utbildning på både statens och vårdnadshavares skyldighet att möjliggöra grundläggande utbildning. Enligt barnkonventionen, som numera är inkorporerad i svensk lag, ska konventionsstaterna ”göra grundskoleutbildning obligatorisk och kostnadsfritt tillgänglig för alla” (Förenta Nationerna, 2008 [1989], s. 17).

Debatten om synen på skolpliktens värde och innebörd har blossat upp i samband med ett medialt intresse för att flera svenska familjer under senare år valt att bosätta sig på Åland som ett sätt att undkomma skolplikten (Canbäck, 2024). I Finland, som Åland tillhör, finns nämligen ingen skolplikt och det finns därför möjlighet för familjer att hemskola sina barn.

¹ I Finland råder i stället läroplikt som innebär en delvis annan syn på rätten till utbildning. I det här kapitlet belyser vi hur begreppen *skolplikt* och *läroplikt* står i relation till begreppet *rätten till utbildning*. Vårt syfte är att lyfta fram och diskutera innebörden av begreppen, för

¹ Hemskolning, eller hemundervisning, ska inte förväxlas med ”informell utbildning”, utan ska snarare ses som ett alternativ till ordinarie skolgång på heltid inom ramen för formell utbildning som kan ge behörighet till högre studier på högskola eller universitet (se vidare fotnot 8 och 9). Det ska inte heller förväxlas med ”distansundervisning” ledd av professionella lärare (se UNESCO, 2025). Nationellt är hemskola definierat på olika sätt. UNESCO (2025) definierar hemskolning (”homeschooling”) som ”Education directed by the parent (or legal guardian or caregiver) for children of compulsory-school age, and possibly the children of other families, conducted at home for the majority of the time. This replaces full-time attendance at a physical school at least for a certain period” (s. 8).

att bidra med ett mer nyanserat och preciserat språk för att tala om rätten till utbildning. Genom att fokusera på Sveriges och Finlands olika syn på skolplikt respektive hemskolning undersöker vi vad rätten till utbildning betyder, vem som omfattas av den rätten och vilka eventuella intressekonflikter rätten inrymmer. Vår diskussion knyter också an till den mer grundläggande konceptuella och utbildningsfilosofiska frågan kring hur begreppet utbildning kan eller bör förstås. Mer konkret vill vi lyfta frågan: Om rätten till utbildning är en mänsklig rättighet, vad exakt har den enskilda människan då rätt till?

I det här kapitlet kommer vi först att presentera det svenska och finska exemplet. Därefter introducerar vi de två ländernas olika förhållningssätt till hemskolning vilket belyser kontrasterna mellan det svenska och finska exemplet. Även om hemskolning idag är ett marginellt fenomen i såväl Finland som i Sverige menar vi att det kan tas som utgångspunkt för att diskutera olika centrala perspektiv på frågan om vad rätten till utbildning innebär. Frågan om hemskolning har nyligen uppmärksammats av Unesco (2025) som en viktig men kraftigt understuderad rättighetsfråga. Vi argumenterar därför för vikten av ett mer nyanserat språk för att bättre förstå vad vi som samhälle talar om när vi talar om rätten till utbildning. Till de två alternativen skolplikt och läroplikt vill vi lyfta ett tredje alternativ: rätten till utbildning som rätten att delta i en utbildningsprocess.

Skolplikt eller läroplikt: Olika tolkningar av hur utbildning av barn kan bedrivas

I bred mening kan utbildning förstås som främjande av önskvärda former av lärande och personlig utveckling genom diverse praktiker (Curren, 2025). Utbildning som fenomen har förekommit i varje mänsklig civilisation, och under de senaste århundradena har också mer allmänna formella utbildningssystem upprättats runt om i hela världen.

I Sverige råder skolplikt sedan 1882. Dock har flera svenska familjer under de senaste åren valt att lämna Sverige för att få möjlighet att hemskola sina barn. Flertalet av dessa familjer har valt att slå ner sina bopålar på finlandssvenska Åland. Där har de möjlighet att hemskola sina barn eftersom den finska lagstiftningen innebär att barns rätt till utbildning kan tillgodoses genom läroplikt. Den finska synen på rätten till utbildning som en läroplikt skiljer sig alltså från den svenska som handlar om rätten till utbildning genom skolplikt (Holmén, 2018). Andelen barn födda i Sverige som hemskolas på Åland har ökat (Canbäck, 2024). Enligt Ålands statistik- och utredningsbyrå var det år 2022 cirka 110 barn som hemundervisades och nästan 80 procent av dessa barn var födda i Sverige (Sällström, 2022). En anledning till den ökande flyttströmmen antas vara att möjligheterna till hemskolning i stort sett är obefintliga i Sverige sedan 2010 då den svenska skollagen gjordes om (Lundberg, 2024b) vilket i praktiken gjorde att hemundervisning gick från att vara ovanlig till att bli förbjuden.

Skolplikten i Sverige förstärktes 2010 i den svenska skollagen: ”Alla ska, oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i skolväsendet om inte annat följer av särskilda bestämmelser i denna lag.” (Skollagen (2010:800) 1 kap. 8 §) I Sverige tolkas rätten till utbildning på grundläggande nivå alltså i termer av en närvaroplikt, där ansvaret för att barnet fullföljer skolplikten delas mellan skolans huvudman och föräldrarna. För barnet innebär rätten till obligatorisk utbildning att utbildning både är en rättighet och en skyldighet, vilket vid en första anblick kan verka paradoxalt. I sammanhanget är det viktigt att klargöra att barnets rättigheter främst står i relation till föräldrars och statens skyldigheter och hänger samman med att barn som grupp har särskilda rättigheter kopplade till deras erkänt utsatta position (Archard, 2015; Förenta Nationerna, 2008 [1989]). Föräldrar i Sverige som av olika anledningar har dragit slutsatsen att den svenska skolan inte fungerar för deras barn har därmed svårt att bo kvar i Sverige utan att hamna i konflikt med svenska myndigheter. En annan anledning, av flera, till att lämna Sverige och börja hemskola kan vara att den närmsta skolan i en glesbygd läggs ner så att familjer tvingas flytta för att uppfylla skolplikten.

I Finland introducerades folkskolan år 1866. Finland har en tradition av mindre statlig styrning av skolan i jämförelse med Sverige. Skillnaderna mellan länderna kan förklaras utifrån olikheter i politisk kultur, ekonomisk utveckling samt geopolitiska faktorer i den moderna historien, såsom avståndet till Ryssland/Sovjetunionen (Holmén, 2018). I dagens finska lag finns formuleringar om plikten och ansvaret att lära sig: ”Den läropliktiges vårdnadshavare ska se till att den läropliktige fullgör läroplikten” (Finlex, 2020). Uppfyllandet av läroplikten kontrolleras av offentliganställda inspektörer och det finns möjlighet att besluta om sanktioner mot föräldrarna som ansvarar för hemundervisningen.

Förespråkare för och kritiker av exemplet hemskolning

Historiskt sett har hemundervisning förespråkats av filosofer som exempelvis John Locke och Jean-Jaques Rousseau. I en brevväxling med en vän som frågar om råd kring sitt barns utbildning menade Locke (1968 [1693]) att hemundervisning är att föredra eftersom barn som går i skolan inte bara kommer att influeras av sina lärare utan också av andra jämnåriga elever, vilket inte är önskvärt. Det gäller därför enligt Locke att sortera vilka erfarenheter ett barn får, och i det ingår att sortera bort intryck och influenser som kan vara dåliga eller rent av skadliga för ett barns formande.

På ett liknande sätt, men av helt andra orsaker, förespråkade Rousseau (2007 [1764]) i boken *Emile* enskild undervisning med privatlärare på säkert avstånd från sociala och kulturella konventioner och dogmer. Enligt Rousseau var det snarare den korrumpade och socialiserade vuxenvärlden som var skadlig.

Hemskolning är tillåten i många delar av Europa, till exempel i Storbritannien, Irland och Frankrike, men inte tillåtet i Tyskland och Sverige (Eurydice, 2018). I USA har hemskolning gradvis blivit mer populärt sedan 1970-talet (King, 2022; Kunzman &

Gaiter, 2020). Hemskolning diskuteras också i allt högre grad i Sverige och föreslås som en lösning på ökande skolfrånvaro och psykisk ohälsa (Lundberg, 2024a). Förespråkare för hemskolning hänvisar ofta till föräldrars rätt och frihet att påverka hur deras barn utbildas. I den rätten inkluderar man möjligheten att slå vakt om och bevara minoriteters religiösa och politiska övertygelser, att erbjuda utbildning enligt alternativa pedagogiska inriktningar och att undvika en fientlig eller olämplig skolmiljö på grund av mobbning, funktionsnedsättningar eller andra svårigheter (Carlson, 2020; Myers, 2023; Permoser & Stoeckl, 2021). Det finns också de som av pragmatiska skäl vill hemskola sina barn, till exempel på grund av långa eller obefintliga resvägar till närmaste skola.²

Kritiker av hemskolning lyfter ofta fram att barnets individuella rättigheter åsidosätts om de isoleras från andra sammanhang än den närmaste familjen. Isoleringen kan leda till att staten misslyckas med att garantera rätten till utbildning för alla barn (Permoser & Stoeckl, 2021). Utbildningsfilosofen Robin Barrow (2014) menar att de två huvudsakliga argumenten för gemensam skolgång är att ge gemensam kunskap som är lämpad för ändamålet som medborgare och att erbjuda ett sätt att främja autonomi. Det finns alltså några saker som alla medborgare borde veta och förstå och samtidigt finns det också vissa förståelser som är nödvändiga för att en medborgare ska kunna utveckla sin autonomi. Barrows poäng är att en gemensam obligatorisk skolgång främjar möjligheten att nå dessa mål.³ En annan utbildningsfilosof, Robert K. Fullinwider (1989) menar också, i kontrast till Lockes resonemang, att gemensam skolgång där man möter en heterogen grupp av människor snarare främjar ett barns moraliska utveckling. Man blir inte en moralisk människa genom att studera moralfilosofi och etisk teori, utan genom att möta verkliga situationer där man får praktisk erfarenhet.⁴ På ett liknande sätt går det att argumentera för att skolan som miljö också gynnar barnets kognitiva utveckling mer allmänt (Haake & Gulz, 2024).

² Som exempel lades den enda skolan på Holmön (Umeå kommun) ner 2009. Det sista året gick det fem elever på skolan och ett barn på förskolan. Barnen hänvisades då i stället till att gå i skola i byn Sävar (Umeå kommun) på fastlandet. Under sommarhalvåret går en färja mellan Holmön och Norrfjärden (Robertsfors kommun). Men under vinterhalvåret när det är is går endast en svävare och den måste ofta ersättas med helikopter vid stark vind.

³ Vad exakt alla borde veta i ett samhälle beror förstås på hur samhället ser ut. I de flesta av de samtida samhällena runt om i världen anses grundläggande färdigheter i att läsa, skriva och räkna som nödvändiga kunskaper för att klara sig. Men så var det inte för 300 år sedan. Och i dagens komplexa samhällen är detta dessutom långt ifrån tillräckligt för att klara sig. Kraven på att människor behöver utveckla kunskap om världen, analytisk förmåga, förmåga att kommunicera samt förmåga till att göra moraliska och estetiska överväganden förändras ständigt. Poängen är alltså att varje utbildningssystem bör vara relevant i förhållande till sin kontext. Frågan kvarstår dock vem som avgör vad som är god utbildning. Det är en oerhört komplex fråga eftersom utbildning involverar många olika intressenter, från individnivå till stater och globala aktörer (se också fotnot 6).

⁴ Fullinwider (1989) kritiserar Kohlbergs teori om stadier för moralisk utveckling. Utifrån Fullinwiderns mer aristoteliska perspektiv är moraliskt lärande starkt kopplat till utvecklandet av goda vanor och "learning by doing".

I diskussionen om läroplikt och hemskolning kontra skolplikt blir det uppenbart att rätten till utbildning kan förstås på olika sätt: Om rätten till utbildning är en mänsklig rättighet, vad exakt har den enskilda människan då rätt till?

Rätten till utbildning som en mänsklig rättighet – en rätt till vad?

I den stora svenska maktutredningen på 1990-talet lyftes föräldrars inflytande över sina barns skolgång fram som en viktig faktor för att stärka demokratin (Wahlström, 2022). Medborgarundersökningen från 1989, som användes i Maktutredningen, visade samtidigt att skolan var den institution i samhället som medborgarna uppgav att de stod mest maktlösa inför (Wahlström, 2022). Under 1990-talet förstärktes dessutom idén om rätten till utbildning, både i Sverige och i andra välfärdsstater (Bergh m.fl., 2025). Inom den rättighetsdiskursen ryms frågan om vad som är syftet med utbildning.

Dagens svenska skollag skiljer på undervisning och utbildning. Undervisning står för ”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden” (Skollagen (2010:800) 1 kap. 2 §). Men skolplikten omfattar även utbildning som definieras bredare, i termer av ”andra aktiviteter som sker i och utanför skolan, till exempel raster, skolmåltider i matsalen, lägerskolor, utflykter eller olika former av praktik eller annan verksamhetsförlagd verksamhet” (Lundberg, 2024a, s. 21). Den konkreta tolkningen av begreppet rätt till utbildning avgör alltså vad rätten i praktiken innebär: rätt till undervisning i termer av lektioner i olika ämnen, eller även rätt till social träning och allsidiga kontakter som förbereder eleven för att kunna delta i samhället?

Frågan om rätten till utbildning kan angripas på olika sätt och är relevant utifrån juridik, etik, historia, statsvetenskap och sociologi. Från ett pedagogiskt perspektiv, som är vårt fokus som utbildningsforskare, är frågan om hur utbildning kan förstås central i diskussionen om utbildning som mänsklig rättighet.⁵

Vem har rätt till utbildning?

Rätten till utbildning har förankrats i en rad internationella rättighetsdokument. Den engelska titeln på FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna är Universal Declaration of Human Rights (UDHR) och även om orden *universell* och *allmän* kan

⁵ Andra centrala frågor för pedagogiken är mer didaktiska och organisatoriska: Hur ska lärare undervisa om exempelvis mänskliga rättigheter och hur ska en utbildningsinstitution organiseras i enlighet med mänskliga rättigheter och Barnkonventionen? En viktig distinktion att göra är alltså skillnaden mellan rätten *till* utbildning, rättigheter *i* utbildning och rättigheter *genom* utbildning, där den senare förstås som hur utbildning har som mål att öka medvetenheten om sina rättigheter (se exempelvis McCowan, 2013; Norefalk, 2022).

betraktas som mer eller mindre synonyma så tycks orden ha olika konnotationer, där konnotationerna till ordet universell kan ha starkare kraft eller symbolvärde. Vad innebär det att betrakta rättigheter som universella? Ett svar ges redan i dokumentets andra artikel:

Var och en är berättigad till alla de rättigheter och friheter som uttalas i denna förklaring utan åtskillnad av något slag, såsom på grund av ras, hudfärg, kön, språk, religion, politisk eller annan uppfattning, nationellt eller socialt ursprung, egendom, börd eller ställning i övrigt. Ingen åtskillnad får heller göras på grund av den politiska, rättsliga eller internationella status som råder i det land eller det område som en person tillhör, vare sig detta land eller område är oberoende, står under förvalterskap, är icke-självstyrande eller är underkastat någon annan begränsning av sin suveränitet (Förenta nationerna, 1948, s. 3).

Formuleringen ”Var och en är berättigad till alla de rättigheter och friheter som uttalas i denna förklaring utan åtskillnad av något slag” fastslår att rättigheterna är just allmänna och universella samtidigt som det i samma artikel också förutsätts att personer tillhör ett ”land eller område”.

En uppenbar fråga i det sammanhanget är vilket berättigande till dessa universella rättigheter som statslösa människor har som inte tillhör något land eller område. I Sverige har inte ensamkommande barn skolplikt, medan läroplikt råder i Finland för barn oavsett flyktingstatus (Gärdegård, 2017). När det gäller rätten till utbildning uppstår frågan vad exakt det är som man har rätt till. I UDHR art. 26 formuleras rätten till utbildning så här:

1. Var och en har rätt till utbildning. Utbildningen skall vara kostnadsfri, åtminstone på de elementära och grundläggande stadierna. Den elementära utbildningen skall vara obligatorisk. Yrkesutbildning och teknisk utbildning skall vara tillgänglig för alla. Den högre utbildningen skall vara öppen för alla med hänsyn till deras förmåga.
2. Utbildningen skall syfta till att utveckla personligheten 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.
3. Rätten att välja utbildning för barnen tillkommer i första hand deras föräldrar (Förenta nationerna, 1948, s. 9).

Vad omfattar begreppet utbildning?

Trots denna breda förankring, och trots att det finns stora mängder sekundär litteratur om rätten till utbildning, så har det varit förvånansvärt lite diskussion kring själva begreppet utbildning. I diskussionen om implementeringen av rätten till utbildning är det lätt att

frågan om vad utbildning är hamnar i skymundan. Det är denna mer konceptuella pedagogiska och utbildningsfilosofiska fråga vi lyfter fram här.

Tristan McCowan (2010, 2013) identifierar tre aspekter av rätten till utbildning som gör frågan om vad en har rätt till betydligt mer komplicerad än andra rättigheter som exempelvis rätten till kläder eller rätten till ett hem. För det första så kan utbildning globalt sett se väldigt olika ut.⁶ För det andra så pekar utbildning bortom sig självt då den är en förberedelse för andra (framtida) aktiviteter likväl som den kan upplevas som värdefull i sig själv. För det tredje så finns det ingen garanti för att elever eller studenter lämnar sin utbildning med de tänkta kunskaper som det fanns en intention om att lära ut. Det är näst intill omöjligt att förutsäga exakt vad en elev eller student kommer att lära sig då hen genomgår en utbildning.

McCowan särskiljer tre olika sätt att förstå rätten till utbildning: (1) rätten till primär skolgång, (2) rätten att ges möjlighet att uppnå vissa lärandemål och (3) rätten att delta i en utbildningsprocess. McCowan argumenterar för att det tredje sättet är att föredra när vi betraktar rätten till utbildning som en mänsklig rättighet.⁷ Samtidigt menar han att fördelarna med en primär skolgång inte kan ignoreras och föreslår därför en tvådelad förståelse av rätten till utbildning: rätten till en meningsfull utbildningsprocess med tillgång till utbildningsinstitutioner som möjliggör att man kan förbättra sin sociala position. Men McCowan poängterar också att det gäller att vara lyhörd i implementeringen av utbildning i delar av världen som inte har den typen av institutionell skoltradition som i exempelvis Europa. Implementeringen bör ta hänsyn till lokala kulturella traditioner, övriga mänskliga rättigheter och Barnkonventionen.

Skolor är inte alltid bra för eleverna

Det finns studier som visar att skolor kan vara direkt farliga och skadliga eftersom de kan institutionalisera övergrepp och brott mot mänskliga rättigheter (Wilson, 2004). I Sverige har till exempel elever från olika delar av landet fått rätt till skadestånd eftersom de mobbats svårt i skolan utan att skolhuvudmannen anmält, utrett eller åtgärdat

⁶ Här uppstår även frågan ifall dålig utbildning ska uteslutas i talet om uppfyllandet av rätten till utbildning. Något kan ju erkännas som utbildning även om den på olika sätt är mindre bra. I vilken grad kan exempelvis den innehålla olika typer av bestraffningar, orättvisa asymmetriska maktrelationer, indoktrinering, manipulation och meningslösa övningar? Om rätten till utbildning ska inskränkas till att enbart innebära rätten till en viss typ av god utbildning då måste en ytterligare distinktion göras kring vad som skiljer god utbildning från dålig utbildning. Det tycks ändå som att rätten till utbildning underförstått betyder rätten till god utbildning snarare än dålig utbildning på liknande sätt som rätten till hälsa handlar om rätten till god hälsa snarare än dålig hälsa (se också fotnot 3).

⁷ Förutom McCowans (2013) diskussion kring utbildningsprocessen talas det ofta inom pedagogik och didaktik om den "didaktiska triangeln" som relationen mellan lärare, elev och ett innehåll (Uljen, 1997). De ingående delarna i relationen kan formuleras olika (t. ex. vuxen-barn-världen) och ibland talas det om den "pedagogiska relationen" (se Friesen, 2020; Lilja & Dahlbeck, 2021 och Uljen, 2002). En sådan pedagogisk relation är asymmetrisk (lärare-elev eller vuxen-barn) och sägs ofta ha en "inneboende normativitet". R.S. Peters (1967) formulerar det som att utbildning har "egna inneboende mål" ("intrinsic aims") bortsett från de externa mål (t. ex. lärandemål) som adderas i en viss kontext.

kränkningarna i tillräcklig utsträckning (Wollner, 2016). Elaine Unterhalter (2003) har gjort en studie kring sexuella övergrepp i Sydafrikanska skolor och kopplingen till spridningen av aids och hiv:

Going to school for young black South African women may well not provide openings for what they are able to do or be, but may be placing them at grave risk of severe trauma, infection and early death (Unterhalter, 2003, s. 16).

Skolor kan också fungera som sorteringsystem, där elever sorteras ut med hjälp av för många tester som resulterar i alltför många studietimmar, vilket kan öka barns och ungdomars stress, oro och ångest (Spring, 2000). Med andra ord är det inte alltid elever erbjuds alla tre förståelserna av rätten till utbildning (rätten till skolgång, rätten att uppnå lärandemål samt rätten att genomgå en utbildningsprocess).

Vad kan begreppet utbildning innebära i Sverige och Finland?

Om vi återigen vänder oss tillbaka till det svenska exemplet med skolplikt och det finska exemplet med läroplikt, tydliggör McCowans begreppsapparat vilka förståelser av rätten till utbildning som främst råder i respektive land. I Sverige ses rätten till utbildning främst som rätten till skolgång (att eleven befinner sig i skolan – även om det svenska skolsystemet kombinerar skolplikt med målstyrning). I Finland läggs i stället vikt vid rätten att uppnå lärandemål genom läroplikten (att eleven uppnår vissa lärandemål). Den här skillnaden i synen på rättigheter kan exemplifieras med hur vårdnadshavares skyldigheter skrivs fram i respektive länders skollagstiftningar. I Finlands läroplanslagstiftning (Finlex, 2020) framgår: ”Den läropliktiges vårdnadshavare ska se till att den läropliktige fullgör läroplikten.” I den svenska skollagen står det i stället: ”Om en skolpliktig elev inte fullgör sin skolgång och detta beror på att elevens vårdnadshavare inte har gjort vad denne är skyldig att göra för att så ska ske, får hemkommunen förelägga elevens vårdnadshavare att fullgöra sina skyldigheter”.

Det är svårt att ringa in vad det skulle innebära om rätten till utbildning skulle betraktas som rätten till en meningsfull utbildningsprocess. Det är nämligen svårt att mäta och bedöma om en utbildningsprocess kan betraktas som meningsfull eller ej för varje individ i ett samhälle. Det är betydligt lättare att titta på hur många procent av en viss åldersgrupp som är inskriven i skolan eller hur många i en viss åldersgrupp som fått ett visst betyg eller uppnått en viss kunskapsnivå. Det är rimligt att anta att om läroplaner betonar vikten av goda pedagogiska relationer och meningsfulla utbildningsprocesser så är det lättare att kontrollera om det uppfylls om det kombineras med skolplikt än om det kombineras med läroplikt. Men många av dagens så kallade hemmasittare kanske hade fått en mer meningsfull utbildningsprocess om vi hade haft läroplikt i Sverige så att de hade haft möjligheten att hemskolas.

Möjligen anses utbildning alltför ofta vara synonymt med skolgång. Med ett sådant synsätt är det lätt att missa både komplexiteten i en elevs eller students skolupplevelse

och den bredare förståelsen av hur begreppet utbildning kan förstås. Formell skola kan varken förstås som ett nödvändigt eller tillräckligt villkor för att uppfylla rätten till utbildning. Detta synsätt kan skönjas i det finska exemplet, men inte i det svenska.

Skolan är inte den enda vägen till utbildning

En person kan skaffa sig utbildning utanför formell skola och en person kan vara inskriven i skolan utan att få utbildning. I de flesta delar av världen ses dock idag skolor som naturliga, självklara och oundvikliga (Papastephanou, 2014). I sin bok *Ethics and Education* ägnar utbildningsfilosofen Richard Stanley Peters (1967), som en del av en allmän definition av vad utbildning är, cirka en och en halv sida åt att diskutera informell utbildning. Efter den mer kritiska rörelsens utveckling under slutet av 60- och början av 70-talet tog diskussionen kring informell och icke-formell utbildning fart på allvar. Radikala tänkare som Ivan Illich (1970) argumenterade exempelvis för att varje form av formell samhällsinstitution tenderar att stagnera, byråkratiseras och i stället verka mot den eventuellt goda intentionen med att införa institutionen från första början. Skolan utgör för Illich ett paradigmiskt exempel:

The pupil is thereby 'schooled' to confuse teaching with learning, grade advancement with education, a diploma with competence, and fluency with the ability to say something new. (s. 1)

I andra sammanhang argumenterade ekonomer för att de mest allvarliga missuppfattningarna kring icke-formell utbildning är resultatet av att människor har stora svårigheter att tänka bortom skolkonceptet för utbildning med alla dess former, ritualer, doktriner och terminologi (Coombs, 1976, s. 284).⁸

⁸ Definitionerna kring formell, icke-formell och informell utbildning som används av Europarådet (2010) är näst intill identiska med hur de presenteras av Coombs och Ahmed (1974). Alan Rogers (2005) påpekar att icke-formell utbildning har tagits upp igen under de senaste åren av beslutsfattare och utövare men tillägger att språket som används är otydligt. Påverkan från livslångt lärande har resulterat i användning av termen "icke-formellt lärande" snarare än icke-formell utbildning. Men ofta när termen livslångt lärande används inrymmer det också idéer om icke-formellt lärande som "tillhandahålls" samt om "icke-formella lärandemiljöer". Rogers påpekar att detta gör det klart att det de faktiskt talar om är vad tidigare ekonomer och utredare kallade icke-formell utbildning. En annan grund för förvirring är enligt Rogers ett starkt fokus på utbildning för unga, till följd av program som The Education for All (EFA). Detta har lett till ett ökat fokus på grundutbildning. "Icke-formell utbildning" betyder ofta i dessa sammanhang snarare alternativ primär eller grundläggande skolgång för ungdomar utanför skolan snarare än vuxenutbildning. På det sättet har det skett en förskjutning från exempelvis den ursprungliga definitionen från Coombs och Ahmed (1974), där icke-formell utbildning definierades som all organiserad, systematisk utbildningsaktivitet som utförs utanför ramen för det formella systemet och som tillhandahåller strukturerat lärande till särskilda grupper i befolkningen, såväl vuxna som barn.

Skolan gör mer än utbildar

Här vill vi dock påpeka att skolan inte bara är en underkategori inom den mer abstrakta kategorin utbildning. Som institution har en skola också andra funktioner utöver att utbilda. McCowan (2013) hävdar att det finns uppenbara begränsningar med att jämföra utbildning med skolan:

If we imagine the two in a Venn diagram, there is a significant amount of each that lies outside the realm of the other. There is much that goes on in schools that is not education (e.g. child minding, provision of food, health care, and some less savoury aspects such as social control and indoctrination not to mention Dore's (1976: xi) 'mere qualification earnings'); and much education that does not occur in schools or universities (in families, community groups, religious institutions, libraries, political movements, etc. (s. 69)

För det första pågår det mycket utbildning utanför skolorna.⁹ För det andra har skolor som formella institutioner i ett samhälle funktioner som går långt utöver utbildning. Skolor har med andra ord flera funktioner som motiverar deras existens, exempelvis barnpassning, tillhandahållande av mat och hälsovård, som är värdefulla även om skolor inte skulle leverera korrekt utbildning. Ett annat sätt att uttrycka det är att säga att om skolan som institution inte skulle existera, skulle ett samhälle förmodligen behöva hitta andra sätt att säkra dessa andra värdefulla aspekter av skolan.

Skolor har dessutom definitivt fördelar för ett samhälle när det gäller att skapa en känsla av gemensamt medborgarskap. I ett demokratiskt samhälle kan ett enhetligt obligatoriskt skolsystem också vara ett effektivt sätt att skapa ett utrymme för mångfald. En skola är en plats där barn och ungdomar med olika bakgrunder kan mötas och som sådan har skolan som institution i ett samhälle definitivt, åtminstone i teorin, potential för att främja jämlikhet. Samtidigt visar flera vetenskapliga studier att den svenska skolan,

⁹ De skandinaviska länderna utmärker sig genom sin folkbildningstradition och till den kan läggas andra former av icke-formell utbildning som exempelvis simskolor, scoutkårer eller idrottsföreningar. Om informell och icke-formell utbildning dessutom anses innefatta olika former av självstudier så är andra typer av institutioner som exempelvis bibliotek, museer och konsertlokaler med syfte att sprida kunskap och bildning viktiga att nämna i detta sammanhang. I Skolverket (2000) kan man läsa att "Det livsvida lärandet innefattar formellt, icke-formellt och informellt lärande". Därefter följer Skolverket Europarådets definitioner av formell utbildning som "organiserad utbildning inom ramen för det formella utbildningssystemet" med tillägget att "Denna del av det livslånga lärandet är det vi i första hand tänker på när vi talar om utbildning". Icke-formell utbildning definierar Skolverket som "organiserad utbildning vid sidan av det formella utbildningssystemet. Här finner vi arbetsmarknadsutbildningar, personalutbildning, kompetensutveckling, folkbildning och annan kursverksamhet". Men i stället för termen "informell utbildning" så väljer man att definiera "informellt lärande" som lärande som "saknar en tydlig utbildningssituation, den äger rum utanför den organiserade, explicita utbildningen". Skolverket utvecklar: "Återigen kan arbetsplatsen vara en sådan informell lärmiljö om den erbjuder ansvarsfulla, självständiga och varierande arbetsuppgifter. Informellt lärande sker i föreningsvärlden, i familjen och vardagen" (s. 19 f.). År 2012 uppmanades EU:s medlemsländer av Europarådet att senast 2018 införa nationella valideringsrutiner för "validering av icke-formellt och informellt lärande" (Europarådet, 2012).

med sin skolplikt, går mot att bli alltmer segregerad (Böhlmark m.fl., 2015; Muench m.fl., 2022; Trumberg & Urban, 2020) . Med andra ord är den gemensamma skolan ingen garant för att främja jämlikhet.

Hemskolning eller läroplikt – vad leder till utbildning?

Frågan uppstår hur hemskolning och läroplikt förhåller sig till utbildning. Enligt Utbildningsstyrelsen i Finland innebär läroplikten att en person kan inhämta kunskaper motsvarande den grundläggande utbildningens lärokurs genom att till exempel studera hemma, i stället för att delta i den undervisning som ordnas genom officiella skolor. Den inhämtningen av kunskap benämner man ”hemundervisning” trots att det inte tycks finnas något krav på att en lärare ska undervisa. Däremot ska den läropliktigas framsteg i studierna bevakas i förhållande till de mål och det centrala innehåll som definierats för läroämnena. Målen ingår i den grundläggande utbildningens lärokurs och fastställts i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen, 2014). Fokus ligger alltså på läranderesultat och kunskapsmål snarare än på den pedagogiska processen där vårdnadshavaren ansvarar för att ”ordna studierna för den läropliktiga och för att den läropliktiga gör framsteg”, och ”Om vårdnadshavaren försummar sin skyldighet att se till att den läropliktiga fullgör läroplikten kan hen dömas till böter” (Utbildningsstyrelsen, 2025).

Utbildning likställs alltså med uppfyllande av lärandemål i det finska regelverket. Det blir tydligt att rätten till utbildning kan förstås på olika sätt. Som redan nämnts så anser McCowan (2010) att rätten till utbildning snarare borde förstås som rätten till en viss utbildningsprocess snarare än rätten till skolgång eller rätten till att uppnå bestämda lärandemål. Utifrån ett mänskliga rättigheter-perspektiv blir det ett problem att likställa utbildning med lärandemål, exempelvis för att det är svårt att globalt fastslå vilken nivå dessa lärandemål ska ligga på. Räcker det med grundläggande läs-, skriv- och räkne-kunskaper? Går det att dra en tydlig gräns för när vår kunskap om världen, vår analytiska förmåga, vår förmåga att kommunicera, vår förmåga till moraliska och estetiska omdömen övergår från att vara en rättighet till att bara vara en förmån? Och samtidigt tycks alltför tydligt uppsatta lärandemål inskränka på den öppenhet som ofta förknippas med den pedagogiska processen.

Avslutning

Tidigare studier visar att det har skett en förskjutning i den politiska retoriken och praktiken vad gäller synen på barns rätt till utbildning i Sverige (Englund, 2011). Idag har föräldrar en mer betydande roll som rättighetsbärare i relation till sina barns utbildning, jämfört med hur det såg ut under större delar av 1900-talet. Utbildning anses

nu vara en grundläggande mänsklig rättighet och lyfts fram som en sådan i olika centrala rättighetsdokument såsom i Förenta nationernas förklaring om de mänskliga rättigheterna och i den svenska grundlagen. Innebörden av formuleringen ”rätten att välja utbildning för barnen tillkommer i första hand deras föräldrar” i FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna (1948) kan tolkas olika beroende på vad som läggs i begreppet utbildning. Likaså är det en fråga om vem eller vilka som är de huvudsakliga skyldighetsbärarna i relation till individers rätt till utbildning samt vilka rättigheter föräldrar har i förhållande till sina barn. Fenomenet hemmasittare, som fått ett stort utrymme i det offentliga samtalet om skolan i Sverige, visar på ett tydligt sätt hur en alltför strikt identifiering av rätten till utbildning som skolplikt skapar praktiska problem i säkerställandet av barns rätt till utbildning.

Vi har därför i detta kapitel velat lyfta vikten av ett mer nyanserat och preciserat språk för att tala om utbildning som en rättighet. Som vi visat räcker det med en ganska enkel konceptuell analys av begreppen skola, lärande och utbildning för att påvisa bristerna med att för starkt identifiera utbildning med å ena sidan skola och å andra sidan specificerade lärandemål. Utifrån ett pedagogiskt perspektiv är det snarare mer rimligt att betrakta rätten till utbildning som rätten till en meningsfull utbildningsprocess, eller en pedagogisk relation, som ofta illustreras med hjälp av relationen mellan elev, lärare och undervisningsinnehållet (den så kallade didaktiska triangeln). Men den typen av förståelse av rätten till utbildning är naturligtvis svårare att mäta och följa upp än att kontrollera huruvida barn i en viss ålder är inskrivna i skolan eller har uppnått vissa specificerade lärandemål. Gissningsvis är det också därför som själva utbildningsprocessen sällan lyfts fram på samma sätt som skolnärvaro och målpuppfyllelse i implementeringen av, och debatten kring, utbildning som en mänsklig rättighet.

Referenser

- Archard, D. (2015). *Children: Rights and childhood*. Routledge.
- Barrow, R. (2014). Compulsory common schooling and individual difference. I M. Papastephanou (Red.), *Philosophical Perspectives on Compulsory Education* (s. 23–34). Springer Netherlands.
- Bergh, A., Murphy, M., & Nylund, M. (2025). The rise of law in education—Exploring three drivers of juridification in the context of a changing welfare state. *Journal of Education Policy*, 0(0), 1–19. <https://doi.org/10.1080/02680939.2025.2517683>
- Böhlmark, A., Holmlund, H., & Lindahl, M. (2015). *School choice and segregation: Evidence from Sweden* (Working Paper No. 2015:8). Working Paper. <https://www.econstor.eu/handle/10419/129385>
- Canbäck, R. (2024, september 6). Hundratals svenskar flyttar till Åland för hemundervisning. *Göteborgs-Posten*. <https://app.retriever-info.com/go-article/050802202409066450436/null/archive/search?type=jwt>

- Carlson, J. F. (2020). Context and regulation of homeschooling: Issues, evidence, and assessment practices. *School Psychology, 35*(1), 10–19. <https://doi.org/10.1037/spq0000335>
- Coombs, P. H. (1976). Nonformal education: Myths, realities, and opportunities. *Comparative education review, 20*(3), 281–293.
- Englund, T. (2011). Ett ifrågasättande av föräldrars rätt auktoritet i utbildningsfrågor—Argument för en allmän pluralistisk utbildning. I T. Englund (Red.), *Utbildning som medborgerlig rättighet: Föräldrarätt eller barns rätt eller... ?* (s. 247–287). Daidalos.
- Europarådet. (1995). *Den europeiska konventionen om de mänskliga rättigheterna: Översättning av konventions- och protokollstexterna*. Institutet för offentlig och internationell rätt.
- Europarådet (2012) ”Rådets rekommendation av den 20 december 2012 om validering av icke-formellt och informellt lärande”. EUT C 398, s. 1–5.
- Eurydice. (2018). *Home education policies in Europe: Primary and lower secondary education*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/04352>
- Finlex. (2020). *Ursprungliga författningar: Läropliktslag 1214/2020*. Oikeusministeriö. <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2020/20201214>
- Friesen, N. (2020). Education as a 'Geisteswissenschaft': An Introduction to Human Science Pedagogy. *Journal of Curriculum Studies, 52*(3), 307–322.
- Fullinwider, R. K. (1989). Moral Conventions and Moral Lessons. *Social Theory and Practice, 15*(3), 321–338.
- Förenta nationerna. (1966). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&cmdtsg_no=IV-3&chapter=4
- Förenta nationerna. (2018[1989]). *Konvention om barnets rättigheter*. Regeringskansliet. <https://www.regeringen.se/globalassets/regeringen/dokument/socialdepartementet/barnets-rattigheter/konventionen-om-barnets-rattigheter-svenska-2018.pdf>
- Förenta nationerna. (1948). *Allmän förklaring om de mänskliga rättigheterna*. Svenska FN-förbundet.
- Gärdegård, A. (2017). *Samhällets mottagande av ensamkommande barn i Norden: En kartläggning*. Nordens Välfärdscenter.
- Haake, M., & Gulz, A. (2024). *Det oundgängliga klassrummet: En framställning på kognitionsvetenskaplig grund*. Natur & Kultur.
- Holmén, J. (2018). Den demokratiska skolan: Om likvärdighet och delaktighet 1960–2020. H. Meinander, P. Karonen, & K. Östberg (Red.), *Demokratins drivkrafter: Kontext och särdrag i Sveriges och Finlands demokratier 1890–2020* (s. 257–294). Appell förlag.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harper & Row.
- King, S. M. (2022). Homeschooling as Social Policy. I A. Farazmand (Red.), *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance* (s. 6275–6281). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66252-3_2664
- Kunzman, R., & Gaiter, M. (2020). Homeschooling: An Updated Comprehensive Survey of the Research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives, 9*(1), 253–336.
- Locke, J. (1968 [1693]). *The educational writings of John Locke* (J. L. Axtell, Red.). Cambridge Univ. Press.

- Lilja, P. & Dahlbeck, J. (2021). Lärarskap: en essä om vad det innebär att vara lärare. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(4), 127-140.
- Lundberg, S. (2024a). Distansundervisning i grundskolan och barnets bästa: Om rektors överväganden inför beslut om att ge en elev distansundervisning. *Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 33(1), 13-34.
- Lundberg, S. (2024b). Om tolkning och tillämpning av barnets bästa i förhållande till svensk skolpliktagstiftning. *Förvaltningsrättslig tidskrift*, 2, 183-198.
<https://www.lawpub.se/artikel/10.53292/26f9b0ae.2e06d162>
- McCowan, T. (2010). Reframing the universal right to education. *Comparative Education*, 46(4), 509-525. <https://doi.org/10.1080/03050068.2010.519482>
- McCowan, T. (2013). *Education as a human right: Principles for a universal entitlement to learning*. Bloomsbury.
- Muench, R., Wiczorek, O., & Dressler, J. (2022). Equity lost: Sweden and Finland in the struggle for PISA scores. *European Educational Research Journal*, 14749041211069240.
<https://doi.org/10.1177/14749041211069240>
- Myers, M. (2023). The Unhomely of Homeschooling. *Sociology*, 57(5), 1101-1117.
<https://doi.org/10.1177/00380385221129943>
- Norefalk, C. (2022). *What the right to education is, and what it ought to be: Towards a social ontology of education as a human right*. Malmö universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-49116>
- Papastephanou, M. (2014). Introduction. *Philosophical Perspectives on Compulsory Education* (s. 3-10). Springer Netherlands.
- Permoser, J. M., & Stoeckl, K. (2021). Reframing human rights: The global network of moral conservative homeschooling activists. *Global Networks*, 21(4), 681-702.
<https://doi.org/10.1111/glob.12299>
- Peters, R. S. (1967). *Ethics and education*. George Allen & Unwin.
- Rogers, A. (2005). *Non-formal education [Elektronisk resurs] flexible schooling or participatory education?* Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong;
<http://dx.doi.org/10.1007/0-387-28693-4>
- Rousseau, J.-J. (2007 [1764]). *Emile* (B. Foxley, Övers.). Nu Vision Publications.
- Skollagen, No. 2010:800 (2010).
- Skolverket (2000) Det livslånga och livsvida lärandet. Stockholm: Liber.
- Spring, J. (2000). *The universal right to education: Justification, definition, and guidelines*. Lawrence Erlbaum.
- Sällström, J. (2022). *Grundskolan hösten 2022* (Statistikmeddelande No. UT 2022:2). Ålands statistik- och utredningsbyrå.
- Trumberg, A., & Urban, S. (2020). School Choice and Its Long-Term Impact on Social Mobility in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 0(0), 1-15.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739129>
- Uljens, M. (red.) (1997). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

- Uljen, M. (2002) The Idea of a Universal Theory of Education—an Impossible but Necessary Project?. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3). 353-375.
- UNESCO. (2025). *Homeschooling through a human rights lens*. UNESCO.
- Unterhalter, E. (2003). The Capabilities Approach and Gendered Education: An Examination of South African Complexities. *Theory and Research in Education*, 1(1), 7–22.
<https://doi.org/10.1177/1477878503001001002>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. eGrunder. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/perusopetus/419550/tiedot>
- Utbildningsstyrelsen. (2025). *Hemundervisning*. <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/hemundervisning>
- Wahlström, N. (2022). Medborgarna och skolan efter trettio år med valfrihet: Maktutredningens medborgar-undersökning i 2020 års version. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(2), 7–27.
- Wilson, D. (2004). *A Human rights contribution to defining quality education* | *Policy Commons*. <https://policycommons.net/artifacts/8963795/a-human-rights-contribution-to-defining-quality-education/9829950/>
- Wollner, A. (2016). *Mobbade elever har fått 11 miljoner i skadestånd – hittills*. SVT Nyheter. <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/mobbade-elever-har-fatt-11-miljoner-i-skadestand-hittills>

Del II

Barns rättigheter i samtid och förändring

Barn som är ensamma på sjukhus – barnets bästa och personalens handlingsutrymme

Lotta Wendel

Inledning

Ett nyfött barn överges på BB av sin mamma, som är tydlig med att hon inte vill ha någonting att göra med sitt barn. Mamman lämnar BB strax efter förlossningen. Personalen vid förlossningen kontaktar omedelbart kommunens sociala jour, som meddelar att de inte har möjlighet att komma direkt. Vid samma tid är ett lite äldre barn inlagt på en medicinsk avdelning. Barnets föräldrar bor på patienthotellet, men kommer inte när de tillkallas av personalen på avdelningen. Föräldrarna är trötta och har stängt av larmet.

Under ett forskningsprojekt i barnsjukvården, stötte jag flera gånger på situationer när vårdnadshavare till barn som var inlagda på sjukhus inte var tillgängliga. Det kunde handla om att vårdnadshavaren själv var inlagd på sjukhus, var frihetsberövad, hade avlidit eller av andra skäl var oförmögen att tillgodose barnets behov. Omsorgen om det sjuka barnets syskon kunde också komma i konflikt med det sjuka barnets behov.

Situationerna väckte frustration bland personalen. Barnen behövde omsorg och tillsyn som låg utanför personalens arbetsuppgifter och bemanning och, särskilt för mindre barn, saknades någon som kunde ta ställning till barnets vård och behandling. Det ensamma barnet skapade stor oro bland personalen. Vem har ansvaret för barnet? Vem företräder det? Vem ska ta hand om barnet? De vände sig till mig som jurist med dessa frågor och de förväntade sig att det skulle finnas en fullödig reglerad ordning som tillgodosåg barnens alla behov. Alla kände till barnkonventionen och att det finns en omfattande lagreglering som syftar till att tillgodose barnets bästa. Det stod klart för

hälso- och sjukvårdspersonalen att barnets mänskliga rättigheter inte kunde tillgodoses, såvida inte någon trädde i vårdnadshavares ställe. Men vem hade den skyldigheten?

Trots de bästa intentioner uppkommer kontinuerligt situationer där människors mänskliga rättigheter inte tillgodoses, trots ett omfattande lapptäcke av handlingsdirigerande regler. I denna text argumenterar jag för att det alltid kommer att uppstå sådana situationer, där förverkligandet av mänskliga rättigheter kräver något annat och mera än ytterligare rättsregler och rättslig implementering. Jag beskriver det formella regelverket och använder Amartya Sens och Martha Nussbaums *Capabilities Approach* (förmågeansatsen), för att förklara varför hälso- och sjukvårdspersonal ibland måste göra mer än det formellt föreskrivna för att säkerställa patienters mänskliga rättigheter. Texten avslutas med en reflektion om vad som försvårar ett sådant förhållningssätt inom den svenska hälso- och sjukvården.

Barnkonventionen i svensk rätt

FN:s konvention om barnets rättigheter inkorporerades i svensk lag den 1 januari 2020 (SFS 2018:1197). Förväntningarna var stora, men bland jurister fanns farhågor. Artiklarna i de internationella konventionerna karaktäriseras av sitt politiskt principiella språk, som är svårt att konkretisera när faktiska rättsliga problem uppstår. Artikel 3 är ett sådant exempel. Den säger att vid alla beslut som rör barn ska i första hand barnets bästa beaktas. Men vad som är barnets bästa i enskilda fall är ofta en subjektiv och svårbedömd sak att ta ställning till. Barnets rätt att komma till tals berörs i artikel 12, medan barns rätt till bästa möjliga hälsa och hälso- och sjukvård framgår av artikel 24. Men frågor om vad som är barnets bästa, hur barnet ska komma till tals, vad som barnets bästa möjliga hälsa, eller hur hälso- och sjukvården ska garanteras, besvaras inte i konventionen (jfr Thomson, 2021).

FN:s barnrättskommitté har publicerat en generell kommentar i syfte att klarlägga räckvidden för artikel 24. I kommentaren står bland annat följande:

Barn i utsatta situationer och i områden med bristande resurser bör stå i centrum för arbetet med att förverkliga barns rätt till hälsa. Stater bör identifiera de faktorer, på både nationell och regional nivå, som gör barn sårbara eller missgynnar vissa grupper av barn. Dessa faktorer bör beaktas vid utformning av lagar, förordningar, strategier, program och tjänster för barns hälsa, med målet att främja jämlikhet (FN:s barnrättskommitté, 2013).

Uttalandet belyser staternas skyldigheter för att realisera konventionens krav. För att artiklarna få betydelse i enskilda fall, krävs regler som konkretiserar konventionens bestämmelser; som pekar ut någon som ansvarig och beskriver hur situationen ska lösas, givet kontexten. Att svensk lag generellt krävde reformer för att överensstämna med

barnkonventionens åtaganden blev tydligt när den inkorporerades i svensk lag. Svenska myndigheter och deras personal fick ansvaret för att tydliggöra inkorporeringens konsekvenser i enskilda fall (Prop. 2017/18:186). Men den begränsade vägledning som lämnats på förordnings- och utredningsnivå var mycket allmänt hållen (Ds 2019:23; SOU 2020:63). Processen har därför kritiserats som ett exempel på *political problem dumping*, det vill säga att komplexa politiska frågor överlämnas till myndigheter och deras personal utan tillräckligt tolkningsstöd (Leviner, 2018, 2024).

Det rättsliga ansvaret för ensamman barn på sjukhus

Här följer en översiktlig genomgång av de rättsregler som rör ansvaret för ensamman barn på sjukhus, centrerade kring de fyra principer i barnkonventionen som brukar kallas konventionens grundprinciper.

1. Barnets rätt till liv och utveckling

Barnets rätt till liv och utveckling framgår av artikel 6 i barnkonventionen. Denna artikel innebär att alla barn har en grundläggande rätt till liv och ska ha möjlighet att överleva och utvecklas på bästa sätt, både fysiskt och psykisk. Att medicinsk vård och behandling erbjuds och rent faktiskt är tillgänglig för behövande barn är avgörande för att denna artikel ska uppfyllas. Inom hälso- och sjukvården finns också omfattande skyldigheter, samtliga knutna till barnets vård och behandling. Men barnet kan också behöva annat som är nödvändigt för att den medicinska vården och behandlingen ska kunna genomföras på ett bra sätt. Det handlar om vardaglig omsorg av barnet: tillsyn, trygghet och hjälp med grundläggande behov som hygien, klädsel, mat och mobilisering. Dessa behov är ofta särskilt accentuerade när barnet är litet eller väldigt sjukt men, som skyldigheterna för vårdgivare och personal är utformade, riskerar dessa behov att falla utanför det reglerade ansvaret. Utgångspunkten i lagstiftningen är tydlig: det är alltid vårdnadshavarna som har det primära ansvaret för barnets omsorg och tillsyn (6 kap. 1–2 §§ föräldrabalken (1949:381) (FB); art. 5 barnkonventionen). Barnet har rätt till omvårdnad, trygghet och fostran, och vårdnadshavaren har både en rätt och en skyldighet att tillgodose dessa behov. Om vårdnadshavaren inte förmår eller har möjlighet att tillgodose barnets behov, träder socialnämndens yttersta ansvar in (4 kap. 1 § socialtjänstlagen (2025:400) (SoL)). Hälso- och sjukvårdspersonalen är skyldig att anmäla oro för barnet till socialnämnden (19 kap 1 § SoL), som då måste göra en omedelbar skyddsbedömning (20 kap 1 § SoL). Socialnämnden är skyldig att se till att barn växer upp under trygga och goda förhållanden (18 kap. 1 § SoL), och ska i detta arbete samverka med andra samhällsorgan, bland annat hälso- och sjukvården (18 kap. 6 § SoL). När vårdnadshavarens omsorg sviktar kan socialtjänsten ingripa genom att

erbjuda stödsinsatser eller, om nödvändigt, omhändertar barnet enligt lag (1990:52) med särskilda bestämmelser om vård av unga (LVU).

2. Barnets rätt att inte diskrimineras

En annan grundläggande princip i barnkonventionen är principen om icke-diskriminering, vilken framgår av artikel 2. Alla barn har samma rättigheter och lika värde, oavsett bakgrund eller personliga egenskaper. Ingen ska diskrimineras. För de ensamma barnen innebär diskrimineringsförbudet att de ska behandlas som andra inlagda barn, vars föräldrar finns på plats. Kravet på likabehandling framgår också direkt av hälso- och sjukvårdslagen där det framgår att vården ska ges med respekt för alla människors lika värde och den enskildes värdighet, och den ska uppfylla kraven på trygghet, kontinuitet, säkerhet och respekt för självbestämmande (5 kap. 1 § hälso- och sjukvårdslagen (2017:30) (HSL)).

Men principen om icke-diskriminering får en modifierad tillämpning inom hälso- och sjukvården, eftersom behovsprincipen är central där. Prioriteringsreglerna för resursstyrningen framgår av hälso- och sjukvårdslagen, där det stadgas att målet med hälso- och sjukvården är en god hälsa och en vård på lika villkor för hela befolkningen och att den som har det största behovet av hälso- och sjukvård ska ges företräde till vården (3 kap. 1 § HSL). Sammantaget talar detta för att de ensamma barnens behov kan behöva prioriteras. Samtidigt tar prioriteringsbestämmelserna i första hand sikte på medicinska insatser, inte den typ av omvårdnad som de ensamma barnen kan behöva.

3. Barnets beslutanderätt

Barnets rätt till delaktighet och inflytande framgår av artikel 12 i barnkonventionen. Barn har rätt att uttrycka sin mening i alla frågor som rör dem och deras åsikter ska tas på allvar, med hänsyn till varje barns ålder och mognad. Denna artikel aktualiseras när frågor uppkommer om barnets beslutsförmåga och vem som kan samtycka till barnets vård och behandling.

Hälso- och sjukvården ska så långt som möjligt utformas och genomföras i samråd med patienten (5 kap. 1 § HSL, 4 kap. 1 § och 5 kap. 1 § patientlagen (2014:821) (PL) samt 6 kap. 1 § patientsäkerhetslagen (2010:659) (PSL)). Hälso- och sjukvård får inte ges utan patientens samtycke om inte annat följer av vissa undantagsbestämmelser (4 kap. 2 § PL). Innan patienten kan samtycka måste patienten få individuellt anpassad information. Om patienten är ett barn, ska informationen anpassas efter barnets ålder och mognad (3 kap. 6 § PL). Grundprinciperna i artikel 12 i barnkonventionen speglas i 4 kap. 3 § PL, som säger att när patienten är ett barn ska barnets inställning till den aktuella vården eller behandlingen så långt som möjligt klarläggas. Barnets inställning ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad. Som utgångspunkt är

det vårdnadshavaren som har beslutanderätt (och -skyldighet) i frågor som rör barnet. Vid bedömningen om barnet har tillräcklig ålder och mognad att själv ta ställning till viss vård och behandling, är det centrala om barnet har förmåga kan tillgodogöra sig relevant information och överblicka vilka konsekvenser beslutet kan få. Yngre barn kan samtycka till enklare åtgärder. Det krävs en allt högre grad av mognad ju mer ingripande behandlingar och ingrepp som är aktuella. Om ett samtyckande barn har tillräcklig ålder och mognad för att ta ställning, så behövs alltså inte vårdnadshavarnas samtycke (Socialstyrelsen, 2023). Vården får inte genomföras utan ett informerat samtycke, och när barnet inte har tillräcklig ålder och mognad för att kunna besluta själv, måste vårdnadshavarna fatta sådana beslut efter att ha informerats om allt som är relevant för vården och behandlingen (3 kap och 4 kap PL).

För yngre barn finns det tre alternativa vägar att hantera situationen att vårdnadshavare inte finns tillgängliga för att samtycka till barnets vård och behandling, om barnet inte har tillräcklig ålder och mognad för att själv ta ställning. Vid helt akuta och allvarliga hot mot barnets liv eller hälsa kan barnet behandlas även om samtycket inte kan utredas (4 kap 4 § PL). Om det inte finns något formellt samtycke är det också möjligt att använda sig av ett hypotetiskt eller presumerat samtycke för att kunna tillgodose barnets bästa och tillhandahålla barnet en behandling som är i enlighet med vetenskap och beprövad erfarenhet. Det innebär att man gör sig en bild av hur vårdnadshavarna hade ställt sig om de hade haft förmåga och möjlighet att ta ställning till barnets vård och behandling utifrån principen barnets bästa. Underlaget för bedömningen kan vara tidigare kännedom om vårdnadshavares uppfattning eller en föreställning om hur vårdnadshavare brukar ställa sig i motsvarande situationer. Bedömning måste dokumenteras i barnets journal. Det hypotetiska eller presumerade samtycket saknar lagstöd, men är en väletablerad praxis inom hälso- och sjukvården.

Socialnämnden har slutligen möjlighet att initiera omhändertaganden. Antingen sker detta som en akut åtgärd som beslutas av socialnämndens ordförande eller en annan ledamot i socialnämnden, om barnets eller den ungas hälsa eller utveckling är i fara och det inte finns tid att vänta på förvaltningsrättens beslut i frågan (6 § LVU). Vanligare är att socialnämnden ansöker hos förvaltningsrätten om LVU efter utredning (2 § LVU). Om barnets medicinska behandling bedöms vara nödvändig kan det ske inom ramen för den vård som ges enligt LVU. Utöver tvångsomhändertagande kan socialnämnden väcka talan i domstol om att barnets vårdnad ska överföras till en tillfällig vårdnadshavare (6 kap 8a§ FB). Såväl denna åtgärd som en ansökan enligt 2 § LVU tar dock i allmänhet längre tid än vad hälso- och sjukvården kortsiktigt kan behöva hantera.

4. Barnets bästa som vägledande princip

Principen om barnets bästa framgår av artikel 3 i barnkonventionen. Begreppet *barnets bästa* är centralt för konventionen, men samtidigt kanske det svåraste att utvärdera närmre. I alla åtgärder som rör barn ska i första hand barnets bästa beaktas. Men vad som är

barnets bästa måste avgöras i varje enskilt fall och hänsyn ska tas till barnets egen åsikt och erfarenhet. För de ensamma barnen är principens innehåll dock enkel att fastställa; barnen måste få sitt omsorgsbehov täckt, och någon måste ta ställning till barnets vård och behandling. Det är en rimlig uttolkning av principen, så som den kommer till uttryck även i svensk hälso- och sjukvårdslagstiftning: när vård ges till barn ska deras bästa särskilt beaktas (5 kap. 6 § HSL; 1 kap. 8 § PL).

Principen om barnets bästa aktualiseras särskilt när varken vårdnadshavare eller socialnämnden kan ta ställning till ett barns vård och behandling. Det kan handla om tiden som förflyter innan föräldrarna underrättats om barnets sjukhusvistelse eller tiden innan hälso- och sjukvårdspersonalens orosanmälan har behandlats av socialtjänsten. Som framgått ovan, finns det ett omfattande nät av rättsregler som alla avser att tillgodose barnets bästa, också för de barn som är ensamma på sjukhus.

Ansvar för barn är alltså täckt i många avseenden. I första hand har vårdnadshavarna ansvaret för barnet. Om de faller är träder socialnämndens ansvar in. Men det kommer likväl alltid att finnas situationer, glapp i systemet, där rättsreglerna inte kan garantera den vardagliga omsorgen om barnet eller ett giltigt samtycke till barnets vård och behandling. Jag vill här argumentera för att förverkligandet av mänskliga rättigheter, här barnets bästa, inte enbart kan vila på formella rättsregler. Det krävs något annat, ett annorlunda angreppssätt.

Förmågeansatsen

Förmågeansatsen (The Capabilities Approach) har utvecklats av ekonomen Amartya Sen (1992, 2010) och filosofen Martha Nussbaum (2000, 2013). Förmågeansatsen har till stor del kommit att fungera som ett begreppsligt ramverk vid utvärdering i mänskliga rättighetssammanhang. Utvärderingarna kan handla om att bedöma eller mäta individers välbefinnande och deras möjligheter att uppnå välbefinnande, att granska och värdera samhällsliga arrangemang och institutioner eller att utforma policyer och andra former av styrning av social förändring (jfr Robeyns 2017). Förmågeansatsen är särskilt betydelsefull i förhållande till barn, inte minst eftersom det stöd och den omsorg som barnet möter är avgörande för barnets utvecklingspotential som vuxen (Dixon & Nussbaum, 2011). I forskningssammanhang har angreppssättet främst kommit till uttryck i utbildningsvetenskapen, och i mindre utsträckning vad gäller forskning om hälso- och sjukvård. Denna forskning har också främst varit inriktad på äldre barn (Gladstone m.fl., 2021).

Förmågeansatsen är ett sätt att skifta fokus från formella rättigheter till människors reella möjligheter (capabilities) att göra och vara det som har värde för dem. Översatt till hälso- och sjukvård skulle förmågeansatsen ge hälso- och sjukvårdspersonalen utrymme att använda sitt professionella omdöme, inte bara ”tillhandahålla

en tjänst”. Det kan handla om att stanna längre hos det ensamma barnet, känna in barnets behov, trösta och skapa trygghet för att den medicinska vården ska fungera bättre. Hälso- och sjukvårdspersonalen skulle kunna kompensera för konverteringsfaktorer (språkliga, kognitiva, sociala, ekonomiska eller kulturella barriärer) som annars gör att lika vård inte blir jämlik vård.

Delar av hälso- och sjukvårdsregleringen är redan utformad utifrån ett förmågefokus. Det kan exempelvis handla om hälso- och sjukvårdspersonalens skyldighet att så långt som möjligt försäkra sig om att patienten har förstått innehållet i och betydelsen av den lämnade informationen (3 kap. 7 § PL) eller skyldigheterna att samverka med berörda myndigheter och organisationer i frågor som rör barn som far illa eller riskerar att fara illa (6 kap 5 § PSL, 5 kap. 8 § HSL). Båda dessa exempel handlar om att säkra människors reella möjligheter. Dessa åtgärder är inte ”extra godhet” utan ett sätt att realisera rättigheter. Men förmågeansatsen borde kunna sträcka sig längre än att stanna vid det formellt reglerade.

Poängen med förmågeansatsen är att den inte bara fokuserar på att människor har formella rättigheter, reglerade i olika rättsliga dokument, utan också på att människor rent faktiskt ska kunna utöva dessa rättigheter i praktiken. När ett barn är inlagt på sjukhus utan att vårdnadshavarna finns tillgängliga, kommer hälso- och sjukvårdspersonalen, i vart fall på kort sikt, att behöva ta ett ansvar för barnet som går utöver de skyldigheter som påbjuds i lagstiftningen. Det är nödvändigt för att barnen ska garanteras stabilitet och trygghet och för att barnets bästa ska tillgodoses under sjukhusvistelsen.

Förmågeansatsen i praktiken

I denna text använder jag förmågeansatsen som en etisk-normativ teori (Venkatapuram, 2011). Det betyder att jag främst är inriktad på Martha Nussbaums angreppssätt, som är tydligt normativt politiskt (Nussbaum, 2000). Nussbaum beskriver sitt angreppssätt som en ”partiell rättviseteori” i den meningen att den kräver att en miniminivå av förmågor (capabilities) måste uppfyllas för att rättvisa levnadsvillkor, åtminstone delvis, ska kunna uppnås.

Nussbaum skiljer mellan tre grundläggande typer av förmågor: basala, interna och kombinerade. Basala förmågor är medfödda egenskaper hos en person som möjliggör personens senare utveckling. Interna förmågor är personens egenskaper, som exempelvis personlighetsdrag, intellektuell och emotionell kapacitet, fysisk kondition och hälsa. Dessa drag formas genom träning och tillvänjning i samspel med den sociala, ekonomiska, och politiska miljö man befinner sig i. Kombinerade förmågor kan förstås som interna förmågor plus det politiska, sociala och ekonomiska sammanhanget.

Det är viktigt att göra distinktionen med den kombinerade förmågan, menar Nussbaum, eftersom ett samhälle kan vara skickligt på att utveckla vissa interna förmågor – till exempel förmågan att resonera och argumentera i politiska frågor. Ändå kan det i

praktiken saknas möjlighet att använda denna förmåga på grund av ett samhällsklimat som motverkar offentlig diskussion och debatt. Medlemmarna i ett sådant samhälle kan därför prestera väl vad gäller interna förmågor men inte vad gäller de kombinerade.

Ett rättighetsorienterat perspektiv på förmågor är otillräckligt, menar Nussbaum. Det blir särskilt tydligt när det gäller barn, och framförallt när det gäller utbildning och hälso- och sjukvård. Utbildning och vård är nämligen helt avgörande för att barn ska garanteras grundläggande förmågor. Poängen med rättigheter är att de kan väljas bort, men det vore orimligt om barns grundläggande förmågor blev en fråga om val. Skoltvång motiveras därför med att utbildning är avgörande för barnets utveckling, och på motsvarande vis måste hälso- och sjukvård säkras för barn, även om deras vårdnadshavare skulle välja bort sådan. Dessa exempel belyser betydelsen av kombinerade förmågor. I ett rimligt samhälle bekräftar den politiska, sociala och ekonomiska omgivningen dessa behov hos barnet (Nussbaum, 2011).

För att återknyta till de ensamma barnen, har vi sett att lagstiftningen erbjuder ett omfattande regelverk i syfte att tillgodose deras bästa. Trots detta finns situationer där hälso- och sjukvårdspersonal kan behöva göra extra insatser för barn. I enlighet med förmågeansatsen är hälso- och sjukvårdspersonal inte bara utförare av de skyldigheter som påbjuds i regleringen, utan uppfattas också som aktiva garantier för att barnens mänskliga rättigheter realiserar. Det finns en rad situationer där hälso- och sjukvårdspersonal kan välja att göra mera än enbart det formellt föreskrivna. Det kan exempelvis handla om en sjuksköterska som stannar längre hos en patient för att förklara behandlingen på enklare språk, eller en läkare som ser till att en hemlös patient får kontakt med socialtjänsten för att kunna följa upp sin medicinering. Visserligen har hälso- och sjukvårdspersonalen en skyldighet att informera patienten och försäkra sig om att patienten har förstått och att samverka med socialtjänsten. Men dessa skyldigheter kan anses formellt uppfyllda, utan att patienten verkligen har tillgodogjort sig en förmåga att förstå sin behandling eller hitta former för att följa föreskriven medicinering.

Förmågeansatsen främjar också ett individualiserat personcentrerat förhållningssätt, där hälso- och sjukvårdspersonalen reflekterar över hur de kan stärka ett barns position genom att ta hänsyn till det sociala och kulturella sammanhang som det enskilda barnet befinner sig i. Det innebär ett erkännande av att barns preferenser kan skilja sig åt. Detta är lika relevant vid frågan om samtycke till medicinsk vård och behandling, som när det gäller att tillgodose barnets basala omvårdnadsbehov (De Clercq m.fl., 2019).

Fördelar med förmågeansatsen

För att belysa förmågeansatsens fördelar som analytiskt redskap, vill jag jämföra den med en annan metod som används för att undersöka hur väl människors mänskliga rättigheter tillgodoses. FN:s kommitté för ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter använder den så kallade AAAQ-modellen för att utvärdera hur väl stater uppfyller sin skyldighet att garantera rätten till hälsa (CESCR, 2000). Modellen är ett sätt att beskriva vad som

kännetecknar ett människorättsbaserat förhållningssätt, eller ett försök att formalisera hanteringen av mänskliga rättigheter. Förkortningen står för att tjänster eller resurser ska

- finnas i tillräcklig utsträckning (Availability)
- vara tillgängliga utan diskriminering (Accessibility)
- vara kulturellt, etiskt och juridiskt acceptabla (Acceptability)
- hålla vetenskaplig och professionell standard (Quality).

Modellen är ett konkret och operativt effektivt verktyg att utvärdera rätten till hälsa, men fokus ligger på systemets egenskaper, inte direkt på individens faktiska livsutfall. I modellen bedöms rättigheters kvalitet och tillgång på systemnivå. En utvärdering av svensk barnhälsovård enligt AAAQ-modellen skulle förmodligen få ett gott utfall.

Men den faktiska situationen för de ensamma barnen på sjukhus skulle förbises. Det behövs alltså ytterligare ett teoretiskt redskap för att bedöma människors faktiska tillgång till mänskliga rättigheter i sina liv.

Reglering av förmågeansatsen

För att människor ska garanteras rättigheter, måste det också finnas skyldigheter som uppfylls på något sätt. Förmågeansatsen behöver alltså komma till uttryck i bindande dokument, enligt Nussbaum. För Nussbaum är detta en central fråga och hon konstaterar att när ansvaret för att uppfylla centrala och nödvändiga rättigheter (förmågor) ligger på stater, har staterna också en skyldighet att skydda och garantera dessa rättigheter genom lagstiftning och politiska beslut.

Men tillämpningen av lagstiftning kan inte enbart följa lagens lydelse. Nussbaum förespråkar i stället kontextualism. Kontextualism innebär till exempel att en domares rättsliga tillämpning av generella principer i ett konkret fall kräver att domaren undersöker det sociala sammanhanget för att utröna om en central förmåga verkligen tillgodoses (Nussbaum, 2013 s. 178 ff). Här finns naturligtvis en spänning. Domaren är bunden av legalitetsprincipen och kan inte bortse från lagens lydelse, alldeles oavsett vad den sociala undersökningen av sammanhanget skulle visa.

Den kritik som framförts mot reglering av förmågeansatsen domineras av två olika förhållningssätt (Thomson, 2021). Det första utmärks av inställningen att förmågeansatsens fokus på förmågor skulle vara alltför komplicerad och mångfacetterad för att kunna regleras (exv. Rawls, 1993). Jag menar dock att mitt exempel med vård av barn visar på ett viktigt, tydligt och avgränsat behov, som varje rimlig rättsordning borde kunna uppmärksamma.

Den andra typen av kritik handlar om att ansatsen skulle vara alltför individualistisk och genom sitt fokus på enskildas förmågor förbise sådana strukturella hinder som märks på gruppnivå (exv. Stewart, 2005). Denna kritik missar förmågeansatsens fokus på

betydelsen av politiska, sociala och ekonomiska sammanhang för att människors kombinerade förmågor ska mötas. Förmågeansatsen är alltså en kritik av samhällets strukturella hinder (Thomson, 2021).

Professionell autonomi gynnar förmågeansatsen

Förmågeansatsen skulle gynnas av en verksamhet som karaktäriseras av en hög grad av professionell autonomi, där yrkesutövarnas professionella specialkunskap respekteras och ges plats i regleringen. I en professionaliseringsprocess ingår ofta att etablera kontroll över ett område, formera professionell autonomi och skapa utrymme för att fritt kunna tillämpa sin expertkunskap på området. Det handlar om att politiskt konstituera sin yrkesgrupp, på grundval av gruppens kompetens, lämplighet och goda intentioner (Abbott, 1988; Molander & Terum, 2008; Fransson, 2012; Wendel, 2019).

För den personal som möter de ensamma barnen på sjukhus skulle ett erkännande av professionell autonomi ge hälso- och sjukvårdspersonalen större möjlighet att använda sitt professionella skön och möta barnens behov. Skön (discretion) kan ses som hålet i en flotttyrkokt munk, en metafor lånad av Ronald Dworkins (Dworkin, 2013). Utrymmet för ett professionellt skön omges alltså av de gränser som finns för yrkesutövarens professionella bedömning och verksamhet. Inom hälso- och sjukvården utmärks professionerna generellt av de etiska kodexar som gäller för de olika yrkesrollerna. Flera av dem innehåller formuleringar som vittnar om ett ansvar utöver det formellt föreskrivna. Som exempel kan nämnas svenska sjuksköterskors etiska kod, vilken baseras på den internationella kodexen antagen av International Council of Nurses. Punkten 1.6 i den svenska versionen säger: ”Sjuksköterskor delar ett samhällsansvar för att initiera och stödja insatser för att möta behov av hälso- och sjukvård liksom sociala behov hos alla människor” (International Council of Nurses, 2021).

Förmågeansatsens hinder och lösningar

Jag berättade inledningsvis om den frustration som märktes bland hälso- och sjukvårdspersonalen inför de ensamma barnen på sjukhuset. Frustrationen handlade om att tiden och utrymmet inte fanns för att tillgodose barnens omsorgsbehov, men lika mycket om att regleringen inte räckte till. På kort sikt saknades helt enkelt en paragraf som placerade ansvaret hos en konkret person i den akuta situationen. Ansvaret för barnen är ju tydligt placerat hos föräldrarna och socialtjänsten, men ändå föll det på hälso- och sjukvårdspersonalen att plocka upp ansvaret. De känslor jag mötte skulle också kunna placeras under begreppet etisk stress, som normala reaktioner i ett överstressat system. Personalen såg barnens behov, men också hindren mot att behoven tillgodosågs (Buchbinder, 2024). Den etiska stressen har också beskrivits som upplevelsen av att man

vet vilket som är det rätta sättet att agera på, men de institutionella förutsättningarna gör det nästan omöjligt att agera på det viset (Jameton, 1984).

Förmågeansatsen möter betydande hinder i det byråkratiska system som organiserar dagens hälso- och sjukvård. Byråkratin präglas av standardisering, hierarkier och regelstyrning, som kommer i konflikt med etiska krav på närvaro, känslighet och relationell lyhördhet (Tronto, 1993). I bemanningsschemat finns inte plats för den ställtid som krävs för att hälso- och sjukvårdspersonal också ska kunna fungera som garantier för mänskliga rättigheter. I en organisation där effektivitet och mätbarhet premieras kan den omsorg som barn utan vuxet stöd är i behov av, framstå som resurskrävande och ”utanför uppdraget”.

Det är ett centralt problem om hälso- och sjukvård reduceras till ett schemalagt vårdflöde, snarare än att betrakta etiska mål som en del av kärnverksamheten med egen moralisk och politisk tyngd (Tronto, 2013). Vårdpersonalens tidspress och ansvarsfördelning lämnar ofta lite utrymme för att utveckla den typ av relationell uppmärksamhet som krävs för att kunna uppfatta barns subtila signaler eller oro. Här riskerar barnets röst att marginaliseras både informellt och formellt – inte av illvilja, utan som konsekvens av organisatoriska strukturer.

Det kan rentav vara så att hälso- och sjukvårdspersonalens detaljreglerade skyldigheter motverkar förmågeansatsen. Verksamheten centreras och organiseras kring skyldigheterna på ett sätt som inte passar en garantroll, vilken kräver flexibilitet och lyhördhet. De behov som ett ensamt barn på sjukhus kan ha är också svåra att mäta, kategorisera och utvärdera. De passar inte in i en verksamhet där ansvar primärt förstås i termer av skyldigheter och regeluppfyllelse (Pettersen, 2008). I en sådan organisation reduceras förmågeansatsen till ett förhållningssätt hos engagerad personal snarare än en institutionell norm.

För att förmågeansatsen ska kunna förverkligas krävs alltså organisatoriska förändringar. Det innebär att de etiska och relationella dimensioner som är en del av yrkesutövarnas professionella etos, måste ges strukturellt utrymme i bemanning, rutiner och beslutsfattande. Att erkänna barnets rättigheter i praktiken förutsätter att det relationella arbetet inte betraktas som extraarbete, utan som en grundläggande och icke-förhandlingsbar del av vårduppdraget.

Förmågeansatsen kräver en normförskjutning, där mänskliga rättigheter i hälso- och sjukvården inte bara är juridiska konstruktioner, utan relationella och moraliska praktiker, och där det professionella ansvaret inte begränsas till det formellt reglerade. Normförskjutningen mot ett människorättsbaserat förhållningssätt måste institutionaliseras, genom att det skapas formaliserat utrymme för hälso- och sjukvårdspersonalen i verksamheten att se vilka förmågor som behöver stödjas och utvecklas. Utrymmet måste innebära att det finns en självklar plats för flexibilitet och tid att identifiera och tillgodose de ensamma barnens behov. Institutionaliseringen är avgörande eftersom förmågeansatsen inte ska handla om enskilda medarbetares goda vilja, utan om en generell ambition att systematiskt bekräfta barnets behov.

Referenser

- Abbott, A. D. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Buchbinder, M., Browne, A., Berlinger, N., Jenkins, T., & Buchbinder, L. (2024). Moral stress and moral distress: Confronting challenges in healthcare systems under pressure. *The American Journal of Bioethics*, 24(12), 8–22. <https://doi.org/10.1080/15265161.2023.2224270>
- CESCR (2000). General comment No 14. The right to the highest attainable standard of health (Art 12). Geneva: Committee on Economic, Social, and Cultural Rights. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Women/WRGS/Health/GC14.pdf> (2026-03-16)
- De Clercq, E., Streuli, J., Ruhe, K., & Elger, B. S. (2019). Undoing" Capacity: The Capability Approach in Pediatrics. *Perspectives in Biology and Medicine*, 62(2), 319–336. <https://doi.org/10.1353/pbm.2019.0016>
- Dixon, R., & Nussbaum, M. C. (2011). Children's rights and a capabilities approach: The question of special priority. *Cornell L. Rev.*, 97, 549. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2060614>
- Dworkin, R. (2013). *Taking rights seriously*. A&C Black.
- FN:s barnrättskommitté, United Nations Committee on the Rights of the Child. (2013). General comment No. 15 (2013) on the right of the child to the enjoyment of the highest attainable standard of health (art. 24) (CRC/C/GC/15). United Nations. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/crcgc15-general-comment-no-15-right-child-highest> (2026-03-16).
- Fransson, O. (2012). Förtroendet för professioner, i Carin Björngren Cuadra & Ola Fransson (red), *Tillit och förtroende. Ständiga utmaningar för professioner*, Polen: Gleerups.
- Gladstone, B., Exenberger, S., Weimand, B., Lui, V., Haid-Stecher, N., & Geretsegger, M. (2021). The capability approach in research about children and childhood: a scoping review. *Child Indicators Research*, 14(1), 453–475. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09766-0>
- International Council of Nurses. (2021). ICN:s etiska kod för sjuksköterskor (Reviderad 2021). Svensk sjuksköterskeförening. <https://swenurse.se/publikationer/icns-etiska-kod-for-sjukskoterskor> (2026-03-16).
- Jameton, A. (1984) *Nursing practice: The ethical issues*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Leviner, P. (2018). Barnkonventionen som svensk lag – en diskussion om utmaningar och möjligheter för att förverkliga barns rättigheter, *Förvaltningsrättslig tidskrift*, 2, p. 287–312.
- Leviner, P. (2024). Barns rättigheter i 2020-talets Sverige: ansvar, utmaningar och möjligheter efter barnkonventionens inkorporering. *Förvaltningsrättslig tidskrift*, 1, 21–24. <https://doi.org/10.53292/5d8e60d4.6a95528d>
- Molander, A. & Lars Inge Terum (2008) *Profesjonsstudier*, Universitetsforlaget.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge University Press
- Nussbaum, M.C. (2013). *Främja förmågor: en modell för mänsklig utveckling*. Karneval.
- Petterson, T. (2008). *Comprehending care: Problems and possibilities in the ethics of care*. Lexington Books.

- Rawls, J. (1993). The law of peoples. *Critical inquiry*, 20(1), 36–68. <https://doi.org/10.1086/448700>
- Robeyns, I. (2017). Wellbeing, freedom and social justice: The capability approach re-examined. Open book publishers. <https://doi.org/10.11647/obp.0130>
- Sen, A. (1992) *Inequality Reexamined*. Cambridge Mass Harvard University Press
- Sen, A. (2010). *The Idea of Justice*. Penguin.
- Socialstyrelsen (2023) Bedöma barns mognad för delaktighet. Kunskapsstöd för socialtjänsten, hälso- och sjukvården samt tandvården. <https://www.socialstyrelsen.se/contentassets/7ed9403a936a4eb6961a439248894d0d/2023-9-8763.pdf> (2026-03-16)
- Stewart, F. (2005). Groups and capabilities. *Journal of human development*, 6 (2), 185–204. <https://doi.org/10.1080/14649880500120517>
- Thomson, M. (2021). A capabilities approach to best interests assessments. *Legal Studies*, 41(2), 276–293. <https://doi.org/10.1017/lst.2020.47>
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York University Press.
- Venkatapurum, S. (2011). *Health Justice: An Argument from the Capabilities Approach*. Polity.
- Wendel, L. (2019). *Dokumentation, profession och hälso- och sjukvård: rättsliga perspektiv* (Doktorsavhandling, Malmö universitet).

Barnet och den digitala miljön: om barns digitala rättigheter

Carolina Martinez och Ulrika Sjöberg

Inledning

Detta kapitel handlar om barns rätt till information och yttrandefrihet. Denna rättighet slås fast i den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna samt i barnkonventionen. I artikel 19 i den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna kan vi läsa följande: ”Var och en har rätt till åsiktsfrihet och yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet att utan ingripande hysa åsikter samt söka, ta emot och sprida information och idéer med hjälp av alla uttrycksmedel och oberoende av gränser” (FN, 1948: 7). I barnkonventionen (FN, 1989) uttrycks barns rättigheter till information och yttrandefrihet på liknande sätt, där artiklarna 13 och 17 säger följande:

Barnet ska ha rätt till yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet att oberoende av territoriella gränser söka, ta emot och sprida information och tankar av alla slag, i tal, skrift eller tryck, i konstnärlig form eller genom annat uttrycksmedel som barnet väljer.

Konventionsstaterna erkänner den viktiga uppgift som massmedier utför och ska säkerställa att barnet har tillgång till information och material från olika nationella och internationella källor, särskilt sådant som syftar till att främja dess sociala, andliga och moraliska välmående samt fysiska och psykiska hälsa.

I barnkonventionen ses barn som rättighetsbärare (FN, 1989). Barnkonventionen lyfter att barn (0–18 år) behöver särskild omvårdnad och stöd av vuxna, men samtidigt att barn ska ges egenmakt och självansvar i en takt lämplig utifrån barnets mognad och behov (FN, 1989). Barns rätt till information och yttrandefrihet är en viktig förutsättning för barns rätt till deltagande i samhället. Samtidigt ska barn, enligt rätten till liv och utveckling, skyddas från skadlig information (FN, 1989).

Barns rätt till information och yttrandefrihet gäller även i den digitala miljön. År 2021 publicerade FN:s barnrättskommitté *Allmän kommentar 25 om barnets rättigheter i relation till den digitala miljön* (FN, 2021), som vi härfter refererar till som Allmän kommentar 25. Det är ett 21 sidor långt dokument som förtydligar yttrandefriheten och informationsfriheten och som lyfter fram både möjligheter och risker med digital teknik för barn. Att såväl möjligheter som risker lyfts fram kan förstås mot bakgrund av att experter på området barn och digitala medier deltog i framtagandet av Allmän kommentar 25 (Livingstone m.fl., 2024). Allmänna kommentarer utfärdas av FN:s barnrättskommitté för att ge stater rekommendationer om hur de bör agera i förhållande till viktiga områden som rör barns liv och rättigheter. Dessa kommentarer är dock inte rättsligt bindande.

Barns rätt till information och yttrandefrihet i relation till digitala miljöer är dock omtvistad. Såväl i Sverige som internationellt dominerar en riskdiskurs den offentliga debatten om barn och digitala medier, inte minst gällande skärmtid. Riskdiskursen bygger på en längre historisk tradition av oro kring hur barn påverkas av nya medier, som ibland benämns som ”moralpanik” av medieförespråkarna (Martínez, 2016). Det finns flera exempel på hur politiker och myndigheter i Sverige de senaste åren har försökt begränsa barns tillgång till digitala miljöer. Barnsynen som framträder får oftast en ensidig slagsida mot att framställa barn som sårbara, bristfälliga och i behov av beskydd. Ett exempel är revideringar av förskolans läroplan som syftar till att göra förskolan skärmfri (Regeringskansliet, 2025). Ett annat exempel är Folkhälsomyndighetens rapport *Rekommendationer för barns och ungas digitala medieanvändning* som framför allt fokuserar på digitala mediernas negativa effekter på barns fysiska och psykiska hälsa (Folkhälsomyndigheten, 2024).

Svensk och internationell medieforskning belyser vikten av ett mer nyanserat förhållningssätt till barn och medier: att visa på en komplexitet av möjligheter och risker (Livingstone och Third, 2017). Möjligheterna med digitala medier kopplat till lärande, delaktighet i samhället och meningsfull fritid riskerar att hamna i bakgrunden i samhällsdebatten och därmed begränsa barns informations- och yttrandefrihet. Vi menar att barnets rättigheter alltför sällan lyfts fram i den allmänna debatten om barns användning av digitala medier. Allmän kommentar 25 kan ses som ett viktigt verktyg för att lyfta barns rättigheter i relation till den digitala miljön, och kan användas för att nyansera synen på risker och möjligheter. Med fokus på barnets rättigheter blir även frågan om skyldighetsbärare central, det vill säga att offentlig verksamhet och näringslivet ska ta sitt ansvar för att rättigheterna säkerställs (FN, 2021).

Även om Allmän kommentar 25 utgör ett viktigt dokument för att lyfta barns digitala rättigheter är det viktigt att titta närmare på dess språkliga konstruktion. Språket är ett redskap för att utöva och upprätthålla makt. Genom exempelvis ordval och sättet vi formulerar oss på kan vi påverka hur andra tänker, känner och agerar.

Det här kapitlets syfte är att genom en kritisk textanalys studera hur Allmän kommentar 25 konstruerar bilden av barnet och den digitala miljön. Analysen grundas i

en socialkonstruktivistisk syn på språket som går bortom det uppenbara, att det uttryckta skulle vara en entydig referens till verkligheten. Språket är en social konstruktion formad av historisk och kulturell specificitet (Barlebo Wenneberg, 2001). Det är genom språket och dess nyanser – tillsammans med specifika värderingar och normer – som föreställningar om barn och digitala miljöer skapas och som i sin tur kan forma förhållningssätt och handlingar (Gee, 1999), till exempel hur vuxna reglerar barns tillgång till digital teknik. Med betoning på språkets viktiga roll utgår vår analys från positioneringsteori, vilken belyser hur aktörer språkligt positionerar sig själva och andra i olika sociala kontexter (van Langenhove och Harré, 1999). Följande frågeställning vägleder analysen: Hur positionerar Allmän kommentar 25 barnet och den digitala miljön i relation till risker och möjligheter, och hur ser positioneringen ut i relation till olika grupper av barn?

Vår textanalytiska studie knyter an till tidigare studier inom medieforskning om hur barn representeras i mediepolicy. Studier i detta fält fokuserar på olika kulturella kontexter och policyområden. Ett exempel är Himma-Kadakas och Tenor (2023) som studerar hur barn positioneras i svensk och estnisk policy för hur journalister ska arbeta med barn som nyhetskällor, och visar att barn främst positioneras som offer. Ett annat exempel är Njagi (2023) som studerar hur barn och internet konstrueras i policy i Ghana och Kenya, och visar hur en riskdiskurs dominerar där särskilt flickor positioneras som offer. Studier om hur olika barnsyner konstrueras är också ett genomgående tema i den barndomssociologiska forskningen. Ett klassiskt exempel är *Theorizing Childhood* (1998) av Allison James, Chris Jenks och Alan Prout, där författarna presenterar olika synsätt på barn som har florerat i samhället genom tiderna, som ”det onda barnet”, ”det oskyldiga barnet” och ”det omedvetna barnet”. En viktig utgångspunkt i den barndomssociologiska forskningen är att barn och barndom är socialt konstruerade, och att hur vuxna positionerar barn varierar beroende på tid, kulturell kontext och sociala sammanhang.

Positioneringsteori

För att analysera konstruktionen av barn och den digitala miljön i Allmän kommentar 25 används positioneringsteori som utgår från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Teorin riktar sin uppmärksamhet mot hur människor, genom språket, positionerar sig själva och andra i olika sociala situationer (van Langenhove och Harré, 1999). Genom positionering ges personer olika attribut och roller, till exempel dominant eller undergiven i en maktställning. Människors identiteter konstrueras alltså genom språklig positionering (van Langenhove och Harré, 1999). Det är inte enbart den person som positioneras som tillskrivs vissa identiteter, utan även den som positionerar skapar en viss bild av sig själv.

Studier av positionering kan ske i olika kontexter, på olika nivåer (lokal nivå eller makronivå) och kan behandla både tal och skrift. Positionering som sker på en lokal nivå fokuserar på konversationer mellan människor som delar tid och rum, medan positionering som sker på en makronivå fokuserar på institutionella praktiker och samhällelig retorik (van Langenhove och Harré, 1999). Vår textanalys fokuserar på positionering som sker på makronivån och i samhällelig retorik, eftersom Allmän kommentar 25 riktar sig till olika aktörer, inklusive konventionsstater och företag, samt barn, vårdnadshavare och lärare i olika länder. I analysen gör vi en närläsning av hur språkbruket, till exempel genom olika grammatiska konstruktioner och val av attribut, positionerar barn i relation till den digitala miljön (se vidare avsnitt om metod).

En viktig utgångspunkt är att positionering alltid sker inom en specifik så kallad moralisk ordning, i vilken människor har olika rättigheter och skyldigheter att agera och tala (van Langenhove och Harré, 1999). Den moraliska ordningen kan således ses som den normativa och situerade aspekten av den sociala ordningen. På så sätt är inte möjligheterna till positionering jämligt fördelade, utan bestäms ofta av den specifika sociala situationen och den moraliska ordningen som den utgörs av. I relation till Allmän kommentar 25 menar vi att möjligheterna till positionering är ojämnt fördelad eftersom det är FN:s barnrättskommitté som har rätten att uttala sig om barns rättigheter genom kommentaren. Även om barnrättskommittén har vissa skyldigheter enligt barnkonventionen, som att inhämta barns perspektiv och erfarenheter, är det i slutändan vuxna som bestämmer hur barns röster ska representeras i kommentaren. Därmed är det vuxna som innehar maktpositionen att positionera barn och den digitala miljön i Allmän kommentar 25.

Inom positioneringsteori lyfts att positionering kan utmanas i sociala situationer, när en person till exempel inte accepterar, ifrågasätter eller utmanar en given position. Detta kallas andra ordningens positionering (van Langenhove och Harré, 1999).

Metod: Textanalys

Textanalys är en metod som används för att undersöka och tolka texters språk, deras struktur, innehåll och mening. Textanalys bidrar till att synliggöra underliggande betydelser och den möjliga påverkan som texter har på läsare och även på samhället i stort (Boréus och Bergström, 2018). Analysen i detta kapitel har sitt fokus på första ordningens positionering (van Langenhove och Harré, 1999), det vill säga hur FN:s barnrättskommitté positionerar barn och digitala medier. För att fånga andra ordningens positionering, hur barn eventuellt utmanar positioneringen av barn och den digitala miljön i Allmän kommentar 25, hade andra metoder varit nödvändiga, till exempel intervjustudier med barn.

Textanalysen har genomförts i två steg. I steg ett gjordes en närläsning av Allmän kommentar 25 för att identifiera huvudsakliga teman kopplat till risker och möjligheter med den digitala miljön för barn som lyfts fram i texten. Vad som ses som risker respektive möjligheter är tydligt framskrivet i kommentaren genom ordval som ”unik möjlighet”, ”betydande möjlighet” och ”risk”. Genom denna tematiska analys identifierade vi fem övergripande möjligheter och fem övergripande risker. Vi granskade även hur dessa olika teman lyftes fram i texten, och fokuserade här på huruvida det är risker eller möjligheter som nämns först i textens olika avsnitt.

I steg två gjorde vi en närläsning av hur barn och den digitala miljön positioneras i relation till våra identifierade huvudteman kopplat till möjligheter respektive risker. Närläsningen fokuserade på olika aspekter av språket:

- a. hur barn och digitala medier framträder i satsleden (till exempel subjekt och objekt)
- b. hur barn tillskrivs olika attribut
- c. hur olika grupper av barn lyfts fram i texten
- d. hur andra aktörer, såsom föräldrar och företag, ges utrymme i texten
- e. hur barns perspektiv lyfts fram genom direkta citat och indirekta citat (där det som barn har sagt återges med andra ord).

Användningen av citat från barn i Allmän kommentar 25 kan å ena sidan tolkas som vuxnas positionering av barn, eftersom citaten aktivt har valts ut från ett stort underlag av material. Materialet är baserat på en global konsultation med barn och unga i åldern 9–22 år (totalt 709 barn i 27 länder) som gjordes i framtagandet av Allmän kommentar 25 och som finns beskriven i rapporten *Our rights in a digital world* (5Rights Foundation, 2021). Å andra sidan kan citaten också ses som en aktiv positionering av barnen själva, eftersom det är barn som uttalar sig.

Ovannämnda rapport, *Our rights in a digital world* (5Rights Foundation, 2021), har använts som kompletterande material i vår studie för att kunna bedöma vilka citat, från vilka åldersgrupper, som har valts ut till att ingå i Allmän kommentar 25.

Resultat

Studiens resultat presenteras i relation till två huvudteman: möjligheter i den digitala miljön och risker i den digitala miljön. I analysen finns genomgående citat från Allmän kommentar 25. Ord markerade i fetstil i citaten är konstruktioner som vi vill lyfta fram av analytiska skäl och är således inte fetstilsmarkerade i Allmän kommentar 25.

Huvudtema 1: Möjligheter i den digitala miljön

De huvudsakliga möjligheter i den digitala miljön som lyfts fram i Allmän kommentar 25 är tillgång till information, yttrandefrihet och deltagande, relationsskapande och identitetsutveckling, tillgång till utbildning samt kultur, fritid och lek (se tabell 1, sid. 104).

Möjligheterna lyfts oftast fram först i varje huvudavsnitt genom hela kommentaren, medan riskerna nämns i andra hand. Karakteristiskt för hur möjligheter framträder i texten är också att det främst är i relation till dessa som direkta och indirekta citat från den globala konsultationen med barn lyfts fram. I Allmän kommentar 25 finns elva direkta och indirekta citat från barn spridda i texten som fokuserar på möjligheter. Till skillnad från detta finns enbart tre direkta citat från barn i texten som fokuserar risker, och dessa finns samlade i inledningen. Att genomgående lyfta möjligheterna i den digitala miljön först samt att knyta barns röster till dessa kan tolkas som ett sätt att ge möjligheter en särskilt framträdande position i texten och på det sättet motverka att den samhälleliga riskdiskursen präglar dokumentet.

Positionering av barn i relation till möjligheter i den digitala miljön

I Allmän kommentar 25 positioneras barn som aktiva rättighetsbärare som har rätt att delta i den digitala miljön och genom den också i samhällslivet. Vid en närläsning av hur denna positionering konstrueras blir det tydligt att barns aktörskap inte i första hand beror på barnens egna val, utan på att barn främst blir givna möjligheter till aktörskap i den digitala miljön. Det är framför allt tekniken i sig som skrivs fram som aktör, som under särskilda omständigheter skapar möjligheter för barns aktörskap och deltagande i olika sociala kontexter. Dessa sociala kontexter inkluderar allt från den personliga sfären med vänner och familj till en vidare lokal och global samhällskontext. Det går således att tala om två nivåer av agens i texten: första ledets aktörskap (tekniken) och andra ledets aktörskap (barn). Denna språkliga konstruktion får en extra dimension av komplexitet när citat från barn används. Dessa citat kan även ses som barns egen positionering. Detta kan tolkas som att både författarna av Allmän kommentar 25 och barnen själva positionerar tekniken i första ledets aktörskap.

I relation till möjligheterna information, yttrandefrihet och deltagande står till exempel följande:

De barn som rådfrågats inför denna allmänna kommentar berättade att digital teknik hade avgörande betydelse för deras aktuella tillvaro och framtid: 'Genom digital teknik kan vi få information från hela världen'. (s. 1)

Barnen berättade att den digitala miljön gav dem ytterst viktiga möjligheter att göra sina röster hörda i frågor som berörde dem. Användning av digital teknik kan bidra till att göra barn delaktiga på lokal, nationell och internationell nivå. (s. 3).

I det första citatet positioneras tekniken som aktör och barn som mottagare av möjligheter. Det är tekniken som har ”avgörande betydelse” och som ger information. Först i andra ledet positioneras barn som aktörer, i detta fall som aktörer på en global arena. I det andra citatet positioneras också tekniken som aktör i första ledet och som skapare av barns aktörskap genom formuleringen ”den digitala miljön gav dem [...]”. I den sista meningen kommer barns agens tydligare i fokus genom att ”användning” läggs till: ”Användning av digital teknik kan bidra till att göra [...]”.

I relation till möjligheterna sociala relationer och identitetsskapande kan vi läsa:

De barn som rådfrågats inför denna allmänna kommentar berättade att digital teknik hade avgörande betydelse för deras aktuella tillvaro och framtid: [...] [Digital teknik] har fått mig att lära känna viktiga perspektiv på hur jag identifierar mig’. (s. 1)

Den digitala miljön kan möjliggöra för barn att utforma sina sociala, religiösa, kulturella, etniska, sexuella och politiska identiteter samt att delta i därmed förknippade samfund och i allmänna forum för överläggningar, kulturutbyte, social sammanhållning och mångfald. Barn berättade att den digitala miljön försåg dem med uppskattade möjligheter att träffas, utbyta och diskutera med likasinnade, beslutsfattare och andra som delade deras intressen”. (s. 11)

Här kan vi också tydligt se hur aktörskap skrivs fram i två led där tekniken är det som skapar möjligheterna för barn, som barn sedan agerar utifrån. Det är alltså inte barns kunskaper, erfarenheter och färdigheter som primärt formar möjligheterna, utan teknikens egenskaper. Textens användning av aktörskap i två led skapar inte en dikotomi mellan aktiv och kompetent (teknik) och passiv och inkompetent (barn). Man kan snarare se det som att det finns olika grader av aktivitet och kompetens, där barns agens framstår som svagare än teknikens. Barn positioneras visserligen som aktiva och kompetenta medieanvändare i relation till möjligheterna, men genom att tekniken ges en starkare aktörposition framstår konstruktionen om det kompetenta barnet svagare än om barnet hade positionerats som aktörer i det första ledet.

Olika grupperingar av vuxna och institutioner positioneras också som aktörer i texten. FN:s barnrättskommitté är den aktör som uttalar sig om vad som ska göras och uppmanar andra aktörer att agera. Det är framför allt ”konventionsstaterna” som ska agera för att realisera möjligheterna samt minimera riskerna i den digitala miljön, och ska se till att andra aktörer tar ansvar och får utbildning, såsom företag, leverantörer, föräldrar och pedagoger. Barn positioneras i några sammanhang som betydelsefulla deltagare för att bidra i samarbete med andra aktörer till skapandet av en god digital miljö där möjligheterna främjas:

Vid framtagande av lagstiftning, politiska beslut, program, tjänster och utbildning om barns rättigheter i relation till den digitala miljön bör konventionsstaterna göra alla barn delaktiga, lyssna på deras behov och ta vederbörlig hänsyn till deras åsikter. De bör se till att leverantörer av digitala tjänster aktivt involverar barn, etablerar adekvata skyddsåtgärder och tar hänsyn till deras åsikter när de utvecklar produkter och tjänster. (s. 3)

I citatet kan vi se att barn även i detta fall positioneras som aktörer i andra ledet – de blir givna agens. Det är vuxna som är aktörer i första ledet och som ska ”göra alla barn delaktiga” och aktivt involvera barn. Barns delaktighet skrivs fram i en objektposition, trots att barns delaktighet handlar om att barn agerar i en subjektposition. Denna positionering kan förstås i relation till syftet med Allmän kommentar 25: att vända sig till och vägleda konventionsstater i arbetet med att tillgodose barns rättigheter, inklusive rätten till delaktighet.

Barn positioneras med andra ord som kompetenta aktörer i relation till möjligheterna, men både tekniken och vuxna positioneras i högre grad som aktiva och kompetenta. Detta visar hur det primärt är andra aktörer än barn som har företräde i den moraliska ordningen – det vill säga har positionen att uttala sig och agera (van Langenhove och Harré, 1999). I kontrast till detta finns det ett retoriskt grepp i texten som positionerar barn som primära aktörer, genom att ge barn ett förstahandsperspektiv och positionen att tala utifrån ett jag- och ett vi-perspektiv – vilket ingen av de vuxna aktörerna tillåts i texten. Detta kan tolkas som att ett sätt att balansera den moraliska ordningen i dokumentet där annars de vuxna aktörerna har företräde, genom att ge barn en tydligare position att tala och agera. Direkta och indirekta citat från barn finns genomgående i texten och används främst i relation till möjligheterna i den digitala miljön. Allmän kommentar 25 inleds med några av dessa:

1. De barn som rådfrågats inför denna allmänna kommentar berättade att digital teknik hade avgörande betydelse för deras aktuella tillvaro och framtid: ”Genom digital teknik kan vi få information från hela världen”; ”[Digital teknik] har fått mig att lära känna viktiga perspektiv på hur jag identifierar mig”; ”När man är ledsen kan internet hjälpa en att se någonting som bringar glädje”. (s. 1)

Även om barnen i citaten framträder med personliga perspektiv är barnen anonyma och framstår därmed som en allmängiltig röst som representerar alla barn. I citatet ovan ser vi även igen hur digital teknik är det som driver och skapar möjligheter.

Positionering av olika grupper av barn

I Allmän kommentar 25 finns inga uppgifter om de barn som citeras vad gäller ålder, kön eller nationalitet. Det finns däremot i rapporten *Our rights in a digital world* (5Rights Foundation, 2021). En jämförelse mellan Allmän kommentar 25 och rapporten ger därmed en inblick i vilka barnröster som har valts ut för att representeras i den allmänna

kommentaren. Dessa barnröster positioneras alltså som allmängiltiga i texten, men genom att läsa rapporten framgår det att de barn som citeras direkt i Allmän kommentar 25 är 13 år eller äldre. Som nämnts ovan var det enbart barn från nio år och uppåt som deltog i den globala konsultationen, vilket visar att yngre barn exkluderas från Allmän kommentar 25. Bakom texten gömmer sig således en asymmetrisk positionering (van Langenhove och Harré, 1999), där det är de äldre barnen, framför allt tonåringar, som erbjuds en aktörposition.

Även om möjligheter främst relateras till barn i allmänhet utan att specificera gruppstillhörighet lyfter texten även vissa grupper av barn som kan gynnas extra av den digitala tekniken, och som därmed blir givna aktörskap. Det gäller främst barn med funktionsnedsättningar:

Den digitala miljön skapar nya möjligheter för barn med funktionsnedsättningar att engagera sig i sociala relationer med andra i liknande situationer, att få tillgång till information och att delta i offentliga beslutsprocesser. (s. 15)

Här kan vi återigen se hur den digitala miljön positioneras som aktör, som kan ge barn möjligheter för aktörskap. Barnen blir aktörer i andra ledet genom skapandet av sociala relationer och genom att delta i beslutsprocesser. Formuleringen i citatet ovan om att barn med funktionsnedsättningar gynnas extra av digital teknik i sociala relationer med andra i liknande situationer kan även problematiseras. Här sker en andrafiering genom ordvalet ”liknande situationer” snarare än att tala om dessa barns möjlighet att kommunicera med vem som helst, oavsett sin funktionsnedsättning.

Andra grupper av barn som nämns i Allmän kommentar 25 är barn i utsatta och missgynnade situationer samt barn som inte kan närvara fysiskt i skolan. Även här positioneras barn som aktörer i andra ledet: ”För barn i missgynnade eller utsatta situationer kan teknik som underlättar interaktion med andra som har gemensamma erfarenheter hjälpa dem att uttrycka sig” (s. 10).

Förutom barn i olika livssituationer positioneras barn också i relation till ålder. Som nämnts tidigare lyfts äldre barn fram genom citat, men ett åldersperspektiv framträder även genom att de yngsta barnen nämns i texten. Allmän kommentar 25 råder till extra försiktighet i användning av digital teknik i relation till de yngsta barnen, vilket då även inbegriper användning av teknikens möjligheter:

Konventionsstaterna bör särskilt uppmärksamma effekterna av teknik under livets tidigaste skede, när hjärnan är som mest formbar, och den sociala miljön, i synnerhet relationer med föräldrar och omvårdare, är avgörande för att forma barnets kognitiva, emotionella och sociala utveckling. Under tidiga år kan försiktighetsåtgärder krävas, beroende på teknikens utformning, ändamål och användningsområden. (s. 3)

I citatet nämns ”livets tidigaste skede” och under ”tidiga år”, men exakta åldrar specificeras inte. Det är dock de yngsta barnen som positioneras som mest känsliga och

i behov av försiktighetsåtgärder. Ett särskilt avstånd mellan barnet och tekniken skrivs alltså fram i texten i relation till de allra yngsta. Detta avstånd återspeglas i användningen av citat från barn där det också är de yngsta som inte framträder med sina perspektiv på tekniken.

Ett åldersperspektiv lyfts också fram i texten i relation till digitalt innehåll och information:

Konventionsstaterna bör tillhandahålla och stödja upprättandet av åldersanpassat digitalt innehåll för barn som stärker deras egenmakt, i samklang med barns förmågor under utveckling, och se till att barn får tillgång till ett brett spektrum av information, såsom information från offentliga organ, om kultur, sport, konst, hälsa, medborgarfrågor, politik och barns rättigheter. (s. 9).

Det är relationen mellan mediet och barnets ålder som formar möjligheterna samt att barnet positioneras i förhållande till samhället i stort. Citatet lyfter även fram att ”åldersanpassat digitalt innehåll” stärker barns ”egenmakt”. Här framträder också en syn på barn som varande under utveckling, samt barndom som en transportsträcka, snarare än ett fokus på barn som varande här och nu (James, Jenks och Prout, 1998).

Huvudtema 2: Risker i den digitala miljön

De huvudsakliga risker som lyfts fram i Allmän kommentar 25 är skadligt innehåll, våld och övergrepp, reklam och marknadsföring, insamling av personuppgifter och automatiserade processer (se tabell 2, sid. 105).

Även om risker har en framträdande plats i texten nämns oftast riskerna efter att möjligheterna har lyfts fram. Samtidigt som riskerna, i relation till möjligheterna, i vissa avseenden får en nedtonad position är de partier som fokuserar på risker ofta mer detaljerat med specifika risker:

Risker kopplade till innehåll, kontakt, beteende och manipulation omfattar bland annat våldsamt och sexuellt material, näthat och -hot, trakasserier, hasardspel, utnyttjande och övergrepp, inklusive sexuellt utnyttjande och sexuella övergrepp, samt främjande av eller uppmuntran till självmord eller livshotande aktiviteter, exempelvis från brottslingar eller väpnade grupper stämplade som terrorister eller våldbejakande extremister. (s. 3)

Genom detaljerade beskrivningar av risker målas en hotfull bild av den digitala miljön upp. Det retoriska greppet att konsekvent nämna möjligheterna först och att knyta barns röster till möjligheterna kan ses som ett sätt att balansera risker och möjligheter, och att motverka en riskdiskurs som annars ofta dominerar temat barn och medier.

Positionering av barn i relation till risker

I relation till de huvudsakliga riskerna i den digitala miljön positioneras barn genomgående som rättighetsbärare som är i behov av beskydd: ”Konventionsstaterna bör vidta alla lämpliga åtgärder för att skydda barn från det som hotar deras rätt till liv, överlevnad och utveckling” (s. 3). Vuxna, främst ”konventionsstaten”, positioneras i aktörsrollen och den som ska skydda barn. Konventionsstaten är även den aktör som ska se till att andra vuxna aktörer såsom näringslivet skyddar barn:

Företagen ska respektera barns rättigheter samt förebygga och åtgärda kränkningar av deras rättigheter i relation till den digitala miljön. Konventionsstaterna är skyldiga att sörja för att näringslivet tar detta ansvar. (s. 6)

Allmän kommentar 25 lyfter med andra ord genomgående fram barns behov av beskydd, vilket positionerar barn i en passiv mottagarroll. Implicit positionerar detta barn som sårbara, även om den typen av attribut sällan explicit nämns i texten. Ett undantag finns, där barn explicit benämns som sårbara:

I samband med kränkningar i den digitala miljön bör de korrigerande mekanismerna ta hänsyn till barns sårbarhet och behovet av snabbhet för att stoppa pågående och förebygga framtida skador” (s. 8).

I analysen av den digitala miljös möjligheter positioneras tekniken ofta som den primära och drivande aktören. Vad gäller riskerna är tekniken inte på ett lika tydligt sätt positionerad som aktör – och därmed orsak – till riskerna. Olika kategorier av vuxna skrivs i stället fram som förövare:

Sexualförbrytare kan använda digital teknik för att söka kontakt med barn i sexuella syften och delta i nätbaserade sexuella övergrepp mot barn, exempelvis via videoströmning i realtid, produktion och spridning av material med sexuella övergrepp mot barn och genom sexuell utpressning. (s. 14)

När tekniken nämns uttrycks ett eventuellt orsakssamband mellan teknik och risk i vaga ordalag:

Den digitala miljön kan innehålla könsstereotyp, diskriminerande, rasistiskt, våldsamt, pornografiskt och exploaterande material, liksom falska narrativ [...]. (s. 9)

När barn uttrycker sina politiska eller andra åsikter och identiteter i den digitala miljön kan det leda till kritik, fiendlighet, hot eller bestraffning. Konventionsstaterna bör skydda barn från näthat och -hot, censur, dataintrång och digital övervakning. (s. 10)

Som vi kan se i dessa citat används formuleringar som ”kan innehålla” och ”kan leda till”. Att inte positionera tekniken på ett tydligt sätt som aktör kan också vara ett sätt att tona ner riskerna som ett faktum, en konsekvens av tekniken, för att visa på möjligheterna att förändra problematiska aspekter i den digitala miljön.

Som tidigare konstaterats positioneras barn sällan som aktörer i relation till risker. Att barns perspektiv, genom direkta eller indirekta citat, används mindre i relation till risker än till möjligheter förstärker detta intryck. Vid närmare granskning av de citat från barn som fokuserar på risker framträder dock en mer nyanserad bild. Det är enbart i dessa citat som barn utkräver något av vuxenvärlden i Allmän kommentar 25:

Vid diskussionerna uttryckte barnen att den digitala miljön bör stödja, främja och skydda deras engagemang, så att det kan ske på ett säkert och rättvist sätt: ”Vi skulle vilja att myndigheter, teknikföretag och lärare hjälper oss hantera opålitlig information på internet.”; ”Jag skulle vilja veta klart och tydligt vad som egentligen händer med uppgifter om mig [...] Varför ska de samlas in? Hur samlas de in?”; ”Jag är [...] oroad över att mina uppgifter sprids.” (s. 1)

Genom dessa citat och användningen av ett jag-perspektiv positioneras barn som primära aktörer, vilka har den moraliska rätten att utkräva information och utbildning av vuxenvärlden, som i sin tur positioneras som skyldiga att åstadkomma detta. Att citaten fokuserar på just information och lärande i relation till risker ger också intrycket att riskerna kan hanteras, vilket bidrar till att balansera bilden av risker och möjligheter. På detta sätt har texten från kommentaren ovan ett slags performativ funktion (Bourdieu och Thompson, 1991, s. 223), det vill säga att verka för förändring och inte acceptera närvaron av risker i den digitala miljön. Värt att notera är att även citaten från barn i förhållande till risker enbart är från tonåringar.

Positionering av olika grupper av barn

Allmän kommentar 25 lyfter fram några grupper av barn som extra sårbara i relation till risker i den digitala miljön. Som vi såg ovan finns ett tydligt åldersperspektiv där de yngsta barnen positioneras som särskilt sårbara i relation till tekniken. Detta handlar till stor del om användning av tekniken i sig, där icke-medierad interaktion och kommunikation betonas som särskilt viktig i de yngsta åren för barns utveckling:

Speciellt under sina tidiga år lär sig barn språk, samordning, sociala färdigheter och emotionell intelligens till stor del genom lek som inbegriper fysisk rörelse och direkt interaktion, ansikte mot ansikte med andra personer (s. 19).

Allmän kommentar 25 betonar att barn ska ges mer självständighet i den digitala miljön i takt med deras ålder och mognad:

Konventionsstaterna bör respektera barnets förmågor under utveckling som ett verktyg för deras uppbyggnad av kompetens, förståelse och handlingsmöjligheter. Den processen har särskild betydelse i den digitala miljön, där barn kan agera mer oberoende från övervakning av föräldrar och omvårdare. De risker och möjligheter som är förknippade med barns aktiviteter i den digitala miljön förändras beroende på ålder och utvecklingsstadium. (s. 4)

Även om de yngsta barnen lyfts fram i Allmän kommentar 25 som särskilt sårbara, är det inte tydligt framskrivet att äldre barn är mindre utsatta för risker. I citatet ovan står att risker (och möjligheter) förändras med barns ålder och utveckling. Barn oavsett ålder ska skyddas från riskerna i den digitala miljön, men de yngsta barnen ska skyddas särskilt från att ens träda in i den digitala miljön.

Barn med funktionsnedsättningar positioneras också som särskilt sårbara i relation till digital teknik (samtidigt som möjligheterna ses som särskilt viktiga för dessa barn):

Barn med funktionsnedsättningar kan vara mer utsatta för risker i den digitala miljön, bland annat näthat och -hot samt sexuellt utnyttjande och sexuella övergrepp. Konventionsstaterna bör identifiera och hantera de risker som barn med funktionsnedsättningar ställs inför, och vidta åtgärder för att se till att den digitala miljön är säker för dem, men även motverka de fördomar som dessa barn möter och som kan leda till överbeskyddande eller utanförskap. (s. 16)

Det är alltså yngre barn samt barn med funktionsnedsättningar som positioneras som särskilt sårbara i relation till den digitala miljön. I positioneringen av olika grupper av barn, både i förhållande till risker och möjligheter, görs en generalisering. Till exempel uppmärksammas inte vikten av att beakta olikheter inom dessa grupper i förhållande till exempelvis diagnos, bakgrund eller digital kompetens. Därtill saknas ett genusperspektiv, även om flickor nämns en gång i texten i relation till den digitala klyftan.

Slutdiskussion: Barnets motsägelsefulla positionering

I detta kapitel har en analys av Allmän kommentar 25 genomförts för att bidra till att nyansera den dominerande samhällsliga riskdiskurs som finns kring barn och den digitala miljön, och peka på vikten av att se både möjligheter och risker. Samtidigt tillämpar analysen ett kritiskt perspektiv, där språket ses som ett uttryck för olika maktordningar som påverkar hur föreställningar om barnet och den digitala miljön skapas. Med en sådan utgångspunkt är det centralt att se Allmän kommentar 25 som en språklig konstruktion, det vill säga en produkt av en viss samhällslig kontext.

Den digitala miljön erbjuder enligt Allmän kommentar 25 en mängd olika möjligheter för barnet: tillgång till information, yttrandefrihet och deltagande, relationsskapande och identitetsutveckling, tillgång till utbildning samt kultur, fritid och

lek. Barnet har en tydlig aktörsposition i förhållande till möjligheterna genom att direkta och indirekta citat används. Det är även möjligheterna med den digitala miljön som genomgående lyfts fram först i texten och som därmed hamnar i förgrunden, vilket kan tolkas som ett sätt att betona möjligheterna och motverka den ensidiga riskdiskursen. Detta kan också förstås i relation till barnkonventionens barnsyn, där barns egenmakt, agens och rätt till deltagande är central (FN, 1989).

Vid en närmare kritisk läsning, utifrån positioneringsteorin (van Langenhove och Harré, 1999), ser vi dock att det är den digitala miljön som positioneras som den primära aktören, som på olika sätt skapar möjligheter för barn. Det är således ett teknologisk-deterministiskt synsätt som framträder i texten, snarare än ett användarcentrerat synsätt där fokus ligger på hur människan formar och påverkar tekniken (Baym, 2015). Den digitala tekniken positioneras i högre grad som möjliggörare som skapar handlingsutrymme och ges därmed företräde, och därmed tonas barnets egen agens och kompetens ner. Bakom tekniken som möjliggör finns vuxenvärlden som indirekt har makt över barn. Detta resultat kan ses som problematiskt utifrån barnkonventionens grundläggande barnsyn som starkt betonar barns aktörskap, deltagande och egenmakt (FN, 1989).

Den genomförda textanalysen utifrån ett socialkonstruktivistiskt synsätt öppnar upp för kritiska ingångar för att gå bortom det uppenbara när den digitala miljöns möjligheter beskrivs. I vår studie förstås Allmän kommentar 25 som en språklig konstruktion, formad av en kulturellt framträdande förståelse av teknik som förmedlare av olika effekter på individ och samhälle, snarare än genomsyrat av ett barnrättsligt perspektiv där barnet är utgångspunkten för sin agens. Studiens resultat visar hur kritisk textanalys med hjälp av positioneringsteori är fruktbar för att blottlägga sociala konstruktioner och förgivettaganden och påvisa upprätthållandet av ojämlika maktförhållanden, även för ett policydokument som belyser möjligheter för barn i den digitala miljön.

Analysen visar att barn positioneras som rättighetsbärare som är i behov av beskydd i relation till risker. I Allmän kommentar 25 är de huvudsakliga riskerna skadligt innehåll, våld och övergrepp, reklam och marknadsföring, insamling av personuppgifter och automatiserade processer. I relation till dessa risker positioneras barn i en passiv mottagarroll och framställs som sårbara, även om detta attribut sällan explicit nämns i texten. Vår analys visar också att den digitala miljön inte positioneras som en aktör på samma sätt i relation till riskerna som till möjligheterna. I stället är det olika kategorier av vuxna i form av exempelvis konventionsstaterna och medieindustrin som positioneras med ett ansvar att säkerställa barns rättigheter. Detta kan också ses som ett sätt att balansera synen på risker och möjligheter i den digitala miljön och peka på möjligheter för förändring. Detta synsätt står i skarp kontrast till den riskdiskurs som gör sig gällande i den allmänna debatten, där vuxna arbetar för att avskärma barn från den digitala miljön.

I vår studie har vi även tittat på hur Allmän kommentar 25 positionerar olika grupper av barn i relation till riskerna och möjligheterna i den digitala miljön. Det är äldre barn, främst tonåringar, som ges en aktörsposition. Detta kan ses i användningen av citat från

barn, där barn yngre än 9 år inte finns representerade alls och där enbart tonåringar tillåts träda fram i direkta citat. Här blir barnkonventionens formulering om hänsyn till barnets ålder och mognad tydlig. Den globala konsultation som gjordes i framtagande av Allmän kommentar 25 (5Rights Foundation, 2021) grundas på barn från 9 år och uppåt. Den globala konsultationen är ambitiös med barn från olika delar av världen, men frånvaron av de yngre barnen är förvånande. Även om barn under 9 år inte har deltagit nämner Allmän kommentar 25 dessa som särskilt sårbara i relation till digital teknik. Aktuell medieforskning inom området visar på små barns handlingskraft och digitala mediers betydelse för lärande (se till exempel Sundin, Sandberg och Sjöberg, 2025). Avsaknaden av yngre barns röster är en svaghet hos Allmän kommentar 25, eftersom riskdiskursen i samhället om barn och den digitala miljön i störst utsträckning fokuserar på de yngsta barnen.

Vi kan i analysen också se att barn med funktionsnedsättningar positioneras som i särskilt behov av att kunna ta tillvara möjligheterna i den digitala miljön, men också som särskilt sårbara. I positioneringen av olika grupper av barn, både i förhållande till risker och möjligheter, görs en generalisering där andra nyanser i relation till barns liv utelämnas. Barnkonventionens barnsyn där barnet är unikt men har likvärdiga rättigheter (Ponnert och Sonander, 2019) hamnar här i skymundan.

Analysen visar hur en komplex och delvis motsägelsefull bild av den moraliska ordningen framträder i Allmän kommentar 25. Å ena sidan positioneras olika grupper av vuxna, som FN:s barnrättskommitté, föräldrar och producenter – men även tekniken i sig – i en tydligare aktörposition än barn. Å andra sidan är det enbart barn som ges utrymme att framträda med egna röster, som utkräver vuxenvärldens agerande. MacKenzie (2024) menar att barns rättigheter innehåller olika typer av bias, som en konsekvens av att de är skrivna av vuxna. Detta kan vi se i analysen av Allmän kommentar 25, framför allt i valet att positionera den digitala miljön i en starkare aktörposition än barnen själva. Genom språkliga förändringar hade barn kunnat ges en tydligare roll som användare och uttolkare av den digitala miljön. Kvalitativa studier visar hur barn i sin användning av medier, likt vuxna, gör urval, tolkar och förhåller sig aktivt till medier (Martínez och Olsson, 2019; Sundin, Sandberg och Sjöberg, 2025).

Vår studie knyter an till tidigare studier om hur barn representeras i mediepolicy. Tidigare forskning visar att barn i policystudier ofta positioneras som offer och att en riskdiskurs dominerar (t.ex. Himma-Kadakas och Tenor, 2023; Njagi, 2023). Våra resultat bidrar till forskningsfältet genom att visa på en större komplexitet i hur barn positioneras inom ramen för mediepolicy, där barnet inte främst positioneras som offer inom ramen för en riskdiskurs utan även skrivs fram inom ramen för en deltagar- och rättighetsdiskurs som en kompetent individ med aktörskap i den digitala miljön. Trots detta nyanserade perspektiv kunde vi se att barn, jämfört med både tekniken och vuxna mänskliga aktörer, tillskrivs en lägre grad av agens i Allmän kommentar 25.

Studiens socialkonstruktivistiska perspektiv visar att den allmänna kommentaren inte har lyckats undgå dominerande samhälleliga riskdiskurser kring barn, barndom och

digital teknik. Detta visar på behovet av ett kritiskt perspektiv i forskning och utbildning om barns rättigheter och medier, och även i framtagandet av den typen av policydokument.

Tabeller

Tabell 1. Möjligheter i den digitala miljön i Allmän kommentar 25.

Typ av möjlighet	Beskrivning	Direkta och indirekta citat från barn
Information	Internet ger tillgång till relevant och global information från olika källor. Hälsoinformation lyfts fram som ett särskilt viktigt område. Information anpassat för barn i olika åldrar betonas som viktigt.	"Genom digital teknik kan vi få information från hela världen" (s. 1) "Barn berättade att de värdesatte möjligheten att söka på internet efter information och stöd avseende hälsa och välmående, såsom fysisk, psykisk, sexuell och reproduktiv hälsa, pubertet, sexualitet och befruktning." (s. 16)
Yttrandefrihet och deltagande	Internet ger möjligheter för barn att göra sina röster hörda, bli delaktiga och påverka, från lokal till global nivå.	"Barnen berättade att den digitala miljön gav dem ytterst viktiga möjligheter att göra sina röster hörda i frågor som berörde dem." (s. 3) "Barn berättade att den digitala miljön erbjöd betydande möjligheter för dem att uttrycka sina idéer, tankar och politiska åsikter." (s. 10)
Sociala relationer och identitet	Internet ger möjlighet att utforska sin identitet och hitta personer med gemensamma intressen, och möjliggör sammanslutningar. Digitala medier ger möjligheten att upprätthålla och utveckla relationer med vänner och familj.	"[Digital teknik] har fått mig att lära känna viktiga perspektiv på hur jag identifierar mig". (s. 1) "Barn berättade att den digitala miljön försåg dem med uppskattade möjligheter att träffas, utbyta och diskutera med likasinnade, beslutsfattare och andra som delade deras intressen." (s. 11)
Utbildning	Digital teknik ger möjligheter till utbildning i olika kontexter, både informell och formell utbildning.	"Barn lyfte fram den digitala teknikens betydelse för att förbättra deras tillgång till utbildning samt för att stödja lärandet och deltagandet i fritidsaktiviteter." (s. 17)
Kultur, fritid och lek	Internet ger möjlighet till kultur, meningsfull fritid och lek.	"Barn i alla åldrar berättade att de fann nöje, intresse och avkoppling i att sysselsätta sig med ett brett spektrum av digitala produkter och tjänster som de själva valde, men att de oroade sig över att vuxna kanske inte förstod betydelsen av digital lek och hur den skulle kunna ske i gemenskap med vänner." (s. 18)

Tabell 2. Risker i den digitala miljön i Allmän kommentar 25.

Typ av risk	Beskrivning	Direkta och indirekta citat från barn
Skadligt innehåll	Desinformation. Våldsamt, pornografiskt, könsstereotyp och rasistiskt innehåll.	”Vi skulle vilja att myndigheter, teknikföretag och lärare hjälper oss hantera opålitlig information på internet.” (s. 1)
Våld och övergrepp	Här ingår olika typer av våld, hot, hat, utnyttjande, trakasserier, övergrepp och hatmeddelanden. Även sexuellt utnyttjande och främjande av livsfarligt beteende.	Inga citat.
Reklam och marknadsföring	Reklam och marknadsföring som till exempel inte är tydligt markerad samt innehåller stereotyper.	Inga citat.
Insamling av personuppgifter	Insamling och behandling av personuppgifter utan tillräckligt skydd eller medgivande kränker barns integritet. Denna risk hänger ihop med andra risker, som reklam och marknadsföring.	”Jag skulle vilja veta klart och tydligt vad som egentligen händer med uppgifter om mig ... Varför ska de samlas in? Hur samlas de in?; 'Jag är ... oroad över att mina uppgifter sprids.'” (s. 1)
Automatiserade processer	Kan bidra till filtrering av information och hindra barns fria åsiktsbildning. Denna risk hänger ihop med andra risker, som reklam och marknadsföring.	Inga citat.

Referenser

- Barlebo Wenneberg, S. (2001). Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv. Liber.
- Baym, N. (2015). Personal connections in the digital age. Polity Press.
- Boréus, K. & Bergström, G. (2018). Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. Studentlitteratur.
- Bourdieu, P. & Thompson, J. B. (1991). Language and symbolic power. Harvard University Press.
- 5Rights Foundation (2021). Our rights in a digital world. A snapshot of children’s views from around the world. <https://5rightsfoundation.com/resource/our-rights-in-a-digital-world-snapshot/>
- FN (1948). Allmän förklaring om de mänskliga rättigheterna. <https://fn.se/wp-content/uploads/2016/07/Allmanforklaringomdemanskligarattigheterna.pdf>
- FN (1989). Barnkonventionen. <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>
- FN (2021). Allmän kommentar nr 25 om barnets rättigheter i relation till den digitala miljön. <https://www.barnombudsmannen.se/globalassets/dokument/barnkonventionen/allman-kommentarer/allman-kommentar-25-svenska.pdf>
- Folkhälsomyndigheten (2024). Rekommendationer för barns och ungas digitala medieanvändning. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/201463a976054dde8ad7aa8a47861c0a/rekommendationer-digitala-medier-barns-ungas-medieanvandning.pdf>
- Gee, J. P. (2011). An introduction to discourse analysis: theory and method. Routledge.
- Harré, R. & van Langenhove, L. (1999). The Dynamics of Social Episodes. I Harré, R. & van Langenhove, L. (Red.), Positioning theory: moral contexts of intentional action (s. 1–13). Blackwell.

- Himma-Kadakas, M. & Tenor, C. (2023). Children and adolescents as news sources: research brief on voice and agency of minors in Swedish and Estonian journalistic regulative documents. *Journal of Children and Media*, 17(1), 87–96.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17482798.2022.2127818>
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity Press.
- Livingstone, S. & Third, A. (2017). Children and young people’s rights in the digital age: An emerging agenda. *New media & Society*, 19(5), 657–670.
<https://doi.org/10.1177/1461444816686318>
- Livingstone, S., Third, A. & Lansdown, G. (2024). Children vs adults: negotiating UNCRC General comment No. 25 on children’s rights in the digital environment. I Puppis, M., Mansell, R. & Van den Bulck, H. (Red.), *Handbook of media and communication governance* (s 414–428). Edward Elgar Publishing Ltd.
- Martínez, C. (2016). ‘They are totally unfiltered’: Constructions of the child audience among Swedish advertising producers. *Television & New Media*, 17(7), 612–628.
<https://doi.org/10.1177/1527476416637676>
- Martínez, C. & Olsson, T. (2019). Making sense of YouTubers: how Swedish children construct and negotiate the YouTuber Misslisibell as a girl celebrity. *Journal of Children and Media*, 13(1), 36–52. <https://doi.org/10.1080/17482798.2018.1517656>
- Ponnert, L. & Sonander, A. (2019). Om barnkonventionen och dess utveckling i Sverige. I Ponnert, L. & Sonander, A. (Red.), *Perspektiv på barnkonventionen* (s. 35–60). Studentlitteratur.
- Njagi, J. (2023). Analysis of the constructions of children and the internet in Kenya and Ghana. *Journal of Children and Media*, 17(1), 55–74. <https://doi.org/10.1080/17482798.2022.2125994>
- Regeringskansliet (2025). Barnen i förskolan ska mötas av fler böcker och färre skärmar. <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2025/02/barnen-i-forskolan-ska-motas-av-fler-bocker-och-farre-skarmar/>
- Sundin, E., Sandberg, H. & Sjöberg, U. (2025). Digital literacies among infants and toddlers: Everyday engagement of digital media in the home environment. *Journal of Early Childhood Literacy*, 25(3), 587–606. <https://doi.org/10.1177/14687984251350491>
- van Langenhove, L. & Harré, R. (1999). Introducing Positioning Theory. I Harré, R. & van Langenhove, L. (Red.), *Positioning theory: moral contexts of intentional action* (s. 14–31). Blackwell.

Barns rätt till en skälig levnadsstandard – ett fattigdomsmedvetet perspektiv

Tove Samzelius

Inledning

”Kan du följa med mig när vi är klara här? Jag vill att du ska träffa någon”, sa en mamma till mig på ett möte med en journalist i en av Stockholms kranskommuner för ett par år sedan. Mamman var en av flera föräldrar som riskerade att bli hemlösa tillsammans med sina barn efter att kommunen meddelat dem att de inte längre kunde bo kvar i anvisade tillfälliga bostäder. Stämningen på mötet var tryckt och känslorna upprörda. Många frågor utan svar ställdes. Vart ska vi ta vägen med våra barn? Hur kan vi leva och arbeta om vi inte har en bostad? Har våra barn inte samma rättigheter som andra barn i Sverige? Vem har ansvar?

Efter mötet gick jag med mamman till hennes tillfälliga bostad som låg ett par minuter bort. Hon berättade att hon ville att jag skulle träffa en kvinna med två små barn som hon hade mött utanför kommunhuset en vecka tidigare. Kvinnan hade gråtit och sagt att hon inte visste var hon skulle sova med barnen. Hon hade ingenstans att ta vägen. Mamman hade erbjudit henne en sovplats i den lägenhet som hon själv skulle behöva lämna två veckor senare.

När jag kom in i lägenheten var det mörkt och tyst. Vi möttes av mammans 12-årige son som visade mig in i ett rum där jag såg en kvinna som låg och vilade på en madrass med två små barn. Hon reste sig upp och hälsade. Kvinnan introducerade sig själv som Hanna och berättade att hon hade sökt hjälp med tak över huvudet hos socialtjänsten men blivit nekad. Hanna visade mig beslutsmeddelandet där jag kunde läsa att hon inte bedömdes ”tillhöra en socialt utsatt grupp” och att det är ”varje enskild individs ansvar att ordna boende åt sig själv”. Brevet avslutades med att konstatera att Hanna ”bedöms ha förmåga att ordna med boende på egen hand”. Jag minns att jag tänkte att om hon hade haft den förmågan, hade hon då sovit med sina barn på ett golv hos en främling?

Hanna¹ är en av flera kvinnor som jag kom i kontakt med under arbetet med min doktorsavhandling, som handlade om ensamstående mödrars erfarenheter av fattigdom och hemlöshet i den svenska välfärdsstaten (Samzelius, 2020). I detta kapitel kommer jag att använda Hannas berättelse för att illustrera hur människors värdighet och rättigheter riskerar att äventyras när konsekvenser av bostads- och socialpolitiska beslut osynliggörs. Hannas och hennes barns situation är också ett exempel på den problematik som kan uppstå när barns utsatthet skiljs från deras föräldrars samt när människor drabbade av fattigdom utsätts för en epistemisk marginalisering. (Fricker, 2018).

Kapitlet inleds med en kort redogörelse för de omfattande välfärdsreformer som regeringen och Sverigedemokraterna vid tiden beskrev som ”en reform för att bryta bidragsberoendet och stärka Sverige” (Regeringskansliet, 2025a). Reformerna fick skarp kritik, eftersom många menade att de bryter såväl mot barnkonventionen som blev lag i Sverige 2020, som mot intentionen att barnrättsperspektivet ska stärkas i den nya socialtjänstlagen som infördes i juli 2025 (2025:400). Hur dessa spänningar och motsättningar kan förstås, står i fokus för resonemanget i kapitlet. Förståelsen för fattigdom och synen på ”de fattiga” blir här central. Det blir då också avgörande att beakta de grundläggande idéer och principer som ligger till grund för kunskapssyn, etiska förhållningssätt och de åtgärder som förespråkas av myndigheter och intresseorganisationer. Jag menar att Hanna och hennes barns situation behöver beaktas i detta bredare sammanhang, samt att hennes exempel kan skapa förståelse för varför inkorporeringen av barnkonventionen i svensk lag inte är tillräcklig i praktiken när det gäller barns rätt till en skälig levnadsstandard. Sist i kapitlet diskuterar jag de centrala argument som förs fram inom litteratur och som handlar om relationen mellan fattigdom, mänskliga rättigheter och social rättvisa. Detta är grunden, menar jag, för ett fattigdomsmedvetet perspektiv som bekräftar människors ömsesidiga beroende och värdighet.

Barnens behov i centrum eller i periferin?

Redan när utredningen *Stärkta drivkrafter och möjligheter för biståndsmottagare* (SOU 2025:15) presenterades av den särskilda utredaren Marie Hemström Hemmingsson i februari 2025, flaggade hon för att delar av förslaget inte var förenliga med barnkonventionen (Regeringskansliet, 2025b). Framför allt handlade det om att familjer med fler än tre barn drabbas hårt ekonomiskt av det bidragstak som regeringen och Sverigedemokraterna vill införa. Förslaget riskerade att medverka till att föräldrar skulle kunna få svårt att tillgodose barnens basala behov såsom mat, kläder och bostad. Detta, menade Hemström Hemmingsson, riskerar att leda till ökad segregation och kriminalitet

¹¹ Hanna är ett fingerat namn. För mer detaljer kring metodologiska frågor och etiska spörsmål i den ursprungliga studien se Samzelius (2020).

samt att barn far illa. Trots dessa farhågor fastslog regeringen och Sverigedemokraterna i september 2025 att de ämnade gå vidare med förslaget, något som flera av Sveriges största barnrättsorganisationer riktade skarp kritik emot. Bland annat konstaterade Rädda Barnen att arbetsmarknadspolitiska åtgärder riktade mot föräldrar inte bör ske på bekostnad av barns rättigheter till en skälig levnadsstandard, hälsa och utveckling (Aftonbladet, 2025).

Enligt artikel 27 i barnkonventionen har alla barn rätt till en levnadsstandard som är tillräckligt bra för att tillgodose deras fysiska, psykiska, andliga, moraliska och sociala utveckling – framför allt i relation till mat, kläder och bostad. Om barnets föräldrar inte kan uppfylla barnets behov är det konventionsstatens skyldighet att hjälpa familjen. Även rätten till skydd från att fara illa preciseras i barnkonventionens artikel 19, genom krav på att konventionsstaterna ska vidta alla lämpliga åtgärder medan barnet är i föräldrars eller andra vuxnas vård för att skydda barnet mot alla former av fysiskt eller psykiskt våld, skada eller övergrepp, vanvård eller försumlig behandling, misshandel eller utnyttjande, inklusive sexuella övergrepp. Avseende barns rätt till skydd har FN:s barnrättskommitté bland annat pekat på att stater behöver vidta proaktiva åtgärder för att reducera riskfaktorer som barn kan komma att drabbas av. Eftersom barn som lever i familjer drabbade av fattigdom löper en högre risk att fara illa har kommittén rekommenderat staterna att tillhandahålla ekonomiskt och annat materiellt stöd, inklusive tillgång till lämpligt boende, för att uppfylla sina skyldigheter enligt artikel 19 (FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2011, s. 72).

FN:s barnrättskommitté har också vid flertalet tillfällen uppmanat Sverige att göra mer för att bekämpa fattigdom. År 2015 uppmanade barnrättskommittén Sverige att avsätta ”mer mänskliga, tekniska och ekonomiska resurser och utreda grundorsakerna till fattigdom i syfte att stärka program till stöd för behövande familjer, i synnerhet ensamstående familjer och de som lever under svåra socioekonomiska förhållanden” (FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2015, s. 10). År 2023 anmodade kommittén Sverige även att ”utveckla åtgärder för att förhindra hemlöshet”, och ”att snabbt tillhandahålla lämpligt och långsiktigt subventionerat boende och andra stödåtgärder till behövande familjer” (FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2023, s. 11). FN:s och den svenska regeringens syn på barns rättigheter i relation till föräldrars respektive statens skyldigheter och ansvar går dock isär. Det blir särskilt tydligt i den debatt som följt förslaget om att införa ett bidragstak och andra åtgärder som är riktade mot föräldrar som är arbetslösa eller sjuka.

Tendensen att separera barns utsatthet från deras föräldrars, i synnerhet när det handlar om fattigdomsrelaterad problematik, har tidigare uppmärksammats inom forskning (O’Brien och Salonen, 2011). Det sätt som barns rättigheter har kommit att representeras och diskuteras i offentliga diskurser under senare decennier har fått stor betydelse för hur dessa rättigheter sedan kommit att tolkas i praktiken. Den belgiska forskaren Didier Reynaerts och hans kollegor har till exempel påpekat att genom den diskursiva användningen av ”barnfattigdom” som begrepp, finns det en risk att

gränsdragningen mellan barn och föräldrar förstärks (Reynaerts m.fl., 2023). Detta antyder att en minimalistisk syn på barns rättigheter och barnfattigdom är dominerande. Det är ett perspektiv som fokuserar på barns grundläggande levnadsvillkor, men som begränsas till politik som direkt riktar sig till barn och ungdomar, till exempel inom områdena utbildning, barnomsorg, fritidsaktiviteter och ungdomsarbete. Genom detta förhållningssätt riskerar problem som kan härröras till fattigdomsproblematik att reduceras till att beskrivas som problem som rör föräldraskapet (Reynaert och Roose, 2017).

Dessa gränsdragningar mellan barn och föräldrar blir tydliga när välfärdsreformer som rör ekonomiskt bistånd och arbetsmarknadsfrågor kontrasteras mot fokuset på barnets bästa. I socialtjänstlagen från 2025 har barns rättigheter fått en tydlig och stark position, bland annat genom ett nytt inledande kapitel som enligt socialtjänstministern betyder att lagen anpassas efter barnkonventionen (Regeringskansliet, 2025c). I ett pressmeddelande publicerat på regeringens hemsida i maj 2025 går det bland annat att läsa följande citat av socialtjänstminister Camilla Waltersson Grönvall:

Jag hoppas att den nya lagen ska leda till att fler barn skyddas från kriminalitet genom tidiga insatser, att barn i större utsträckning blir lyssnade på och får sina rättigheter tillgodosedda. Att ge barn en trygg uppväxt och en ljus framtid är en social investering som kommer göra Sverige gott över en lång tid framåt (Ibid).

Diskursen om en barnscentrerad socialpolitik som en form av social investering är dock inte ny, utan har förekommit sedan 1990-talet inom EU. I en tidig reflektion kring denna utveckling konstaterade den brittiske fattigdomsforskaren Ruth Lister att "Även om prioriteringen av barn har varit välkommen, har den i vissa avseenden skett på bekostnad av deras föräldrar... Stor vikt läggs vid föräldraskap och föräldrars ansvar." (2006, s. 326). I denna typ av diskurs representeras barn ofta som oskyldiga offer för fattigdom och som "värdiga" samhällets stöd, medan deras föräldrar hålls ansvariga för den fattigdom som deras barn växer upp i, eller för att de inte tar ansvar för att lösa situationen på egen hand.

Lister och andra kritiska fattigdomsforskare påpekar att föreställningar eller förståelser för begrepp som "fattigdom" påverkar vilken praktik som förespråkas för att komma till rätta med olika sociala problem. Förståelsen för fattigdomens dynamik blir avgörande för vilka interventioner eller arbetsmetoder som förespråkas för att motverka negativa konsekvenser för individer och samhälle. För att tydligare se de mönster som visar sambandet mellan teoretiska, epistemologiska och etiska antaganden å ena sidan, och socialpolitiska eller praktiska interventioner å andra sidan, har den israeliska professorn i socialt arbete, Michal Krumer-Nevo (2020) föreslagit användningen av en paradigmatisks analys, eller att "tänka paradigmatisks". Hon menar att det är viktigt att beakta

- grundläggande idéer och principer som kopplar samman vår förståelse för verkligheten (ontologi)
- vad som värderas som kunskap och hur den kan uppnås (epistemologi)
- etik (axiologi).

En sådan ansats tvingar oss att reflektera över mer grundläggande frågeställningar och sedan koppla dessa till den socialpolitik och praktik som förespråkas.

När vi läser vanligt förekommande meningar och fraser i beslutsmeddelanden från socialtjänsten som de som Hanna visade mig, bör vi enligt Krumer-Nevo alltså använda en paradigmatisks analys. Vilka är de grundläggande idéer och värderingar som ligger till grund för ett beslut där en bostadslös ensamstående kvinna med två mycket små barn inte bedöms ”tillhöra en socialt utsatt grupp?” På vilka grunder görs bedömningen att hon har ”förmåga att ordna med boende på egen hand” och att det är ”varje enskild individs ansvar att ordna boende åt sig själv?” Hur ser förståelsen för Hannas och barnens verklighet ut? Vilken typ av kunskap och beprövad erfarenhet ligger till grund för det beslut som fattas? Vilken är den etiska motiveringen för det praktiska arbetet? Vilka idéer ligger till grund för tankar om en förändring i Hanna och barnens situation?

Vikten av att tänka paradigmatisks

Krumer-Nevo (2020) menar att det går att urskilja två huvudsakliga former av paradigmatisks tänkande inom den socialpolitik som ligger till grund för sociala interventioner i västvärlden: ett konservativt/paternalistisks paradigms och ett strukturellt paradigms. Som ett tredje alternativ introducerar hon ett ”fattigdomsmedvetet paradigms” som tar avstamp i ett rättighetsperspektiv.

Lite förenklat kan man säga att ett konservativt/paternalistisks paradigms bygger på den historiska distinktionen mellan ”värdiga” och ”ovärdiga” fattiga, där fattigdom framför allt förstås som ett individuellt problem. Fattigdom uppfattas då som ett resultat av bristande arbetsmoral och personliga defekter, till exempel bristande incitament till att arbeta, bidragsfusk eller att inte ha ansträngt sig tillräckligt för att lösa sin boendesituation. Ett strukturellt paradigms är förankrat i idéer om att fattigdom framför allt beror på ojämlig resursfördelning och att det är genom omfördelnings- och välfärdspolitik som man kommer till rätta med dessa problem. Både de konservativa och strukturella paradigmen ger företräde till kvantifierbar evidens och vetenskaplig expertis, men den första lägger huvudvikten på att förändra individer och den andra på att förändra samhällsstrukturer. Det som blir gemensamt är att de frågor som lyfts fram av personer med levda erfarenheter av fattigdom, ofta lyser med sin frånvaro.

Under senare år har de konservativa och de strukturella teoretiska ingångarna kommit att kompletteras med ett tredje paradigms som kan härröras till den ökade betydelsen och den status som principer om mänskliga rättigheter har fått sedan 1990-talet. Det

rättighetsdokument som kanske fått mest utrymme under senare år i en svensk kontext är FN:s barnkonvention från 1989 som inkorporerades i svensk lagstiftning år 2020. Principen om barnets bästa, som är en av de grundläggande principerna i barnkonventionen och som ofta beskrivs som dess moraliska kompass, har också fått en viktig roll i socialtjänstlagen från 2025. Samtidigt finns det andra delar av lagen, exempelvis den som berör ekonomiskt bistånd, och i synnerhet hur den överförs och tolkas i praktiken, som är starkt präglad av det konservativa paradigmet som lägger fokus på människors tillkortakommanden och där krav och kontroll blir centrala i praktiken (Panican och Ulmestig, 2016). I lagrådsremissen, *Reformerat försörjningsstöd – bidragstak och ökade möjligheter till arbete*, som presenterades i december 2025, förstärks dessa funktioner ytterligare.

I socialtjänstlagen från 2025 har lagens mål och principer uppdaterats genom att ordet *jämställdhet* har infogats, men i övrigt är inledningen oförändrad. Här proklameras att socialtjänsten med ”utgångspunkt i demokrati och solidaritet” ska ”främja enskildas ekonomiska och sociala trygghet, jämlika och jämställda levnadsvillkor, och aktiva deltagande i samhällslivet”. Dessutom ska verksamheten ”bygga på respekt för enskildas självbestämmanderätt och integritet” (2 kap. 1 §). Dessa mål kan tillgodoses både genom mer strukturellt betingade politiska insatser såsom arbetsmarknadspolitik och bostadssocial politik, och som styrmedel för ett individfokuserat socialt arbete. Olika delar av socialtjänstlagen förefaller alltså utgå från motsatta ontologiska antaganden och är ibland öppna för olika tolkningar, vilket i sin tur påverkar synen på kunskap, etiska förhållningssätt och praktiska interventioner. Hur dessa spänningar och motsättningar påverkar människor som lever under svåra sociala och ekonomiska förhållanden blir som tydligast när de som själva är drabbade får komma till tals.

Under de år som jag hade kontakt med Hanna och hennes barn berättade hon mer om sin bakgrund. Hon visade mig också dokument från socialtjänsten och andra myndigheter. Genom intervjuer, observationer och dokument fick jag en god förståelse för den situation som hon hade befunnit sig i när vi först träffades hos kvinnan som bjöd hem mig och de fortsatta svårigheter hon stötte på. Hanna var ensam förälder (pappan till barnen var utvisad till Italien, då det varit hans första anhalt i Europa), hade svårigheter med det svenska språket och var relativt nyanländ i Sverige när vi först träffades. Fram till att hennes andra barn skulle födas hade hon bott hos bekanta, men de ansåg att det blev för mycket med två små barn och bad henne lämna. Höggravid och med en ettåring vände hon sig då till socialtjänsten för första gången, men blev nekad hjälp med motiveringen att hon hade en egen inkomst (den lägsta ersättningen inom föräldrapenningen) och att det var hennes ansvar att ordna boende för sig själv och sina barn. Först efter det andra barnets födelse blev hon tillfälligt placerad i ett jourhem tillsammans med barnen.

Familjen beskrevs som ”resurssvag” av socialtjänsten men Hanna förväntades ändå lösa sin boendesituation genom att närvara på en obligatorisk ”boskola” och söka 30–40 lägenheter över hela Sverige på egen hand. Detta skulle redovisas veckovis, för att hon

skulle vara fortsatt berättigad till tillfälligt tak över huvudet. Hanna berättade för mig att stödet vid flera tillfällen blivit avbrutet utan att hon visste vart hon skulle ta vägen, vilket också gick att läsa i socialtjänstens journalanteckningar. Under nästan ett års tid efter det andra barnets födelse pendlade Hanna mellan tillfälliga jourboenden, övernattningar hos bekanta och sejourer på olika hotellboenden för hemlösa. Efter att hon svimmat av utmattning på ett hotellboende blev barnen akut omhändertagna, och familjen hamnade på ett utredningshem där Hannas föräldraförmåga undersöktes på uppdrag av socialtjänsten. Efter två månader av utredningar och övervakning konstaterades att hennes största problem var den otrygghet som hon upplevt på grund av boendeproblematiken. Det fanns ingen oro för hennes förmåga som förälder i övrigt så hon skrevs ut med fortsatt ansvar för sina barn, men hade ingenstans att ta vägen. Hanna vände sig återigen till socialtjänsten för att få akut hjälp med tak över huvudet men nekades stöd. Det var två veckor senare som vi träffades för första gången hos mamman som hade förbarmat sig över henne och barnen.

Under det kommande året flyttade familjen vid flera tillfällen över stora geografiska områden i Stockholmstrakten. De bodde som inneboende, hyrde tillfälligt i andrahand och hamnade så småningom återigen på ett hotellboende för hemlösa långt ifrån den kommun där Hanna gick på SFI och barnen hade sina förskoleplatser. I en intervju som gjordes under denna period berättade hon för mig hur otroligt trött hon var och hur livssituationen påverkade henne och barnen:

Lärarna känner till mina problem. Ibland ger dom mig beröm också för att jag fortfarande försöker fast jag har så stora problem...På eftermiddagen slutar jag här halv fyra och sen går jag till förskolan. Jag kommer tillbaka till hotellet tidigast halv sju. Sen när jag kommer hem måste jag laga mat, tvätta barnen och annat. Barnen går inte och lägger sig förrän mellan nio och tio och då är dom trötta när vi ska upp på morgonen. Vi är så trötta, fysiskt och psykiskt...

Hon berättade också att barnen ofta var sjuka:

Tidigare var barnen förkylda ofta men nu är det magsjuka som är problemet. Vi är i ett och samma rum hela tiden. Vi äter i rummet, vi sover där. Ibland om den gemensamma toaletten är upptagen måste jag ta in en potta... ibland spiller de pottan och vi har inget vatten på rummet. Det är rörigt. Dom städar ju [hotellpersonalen] men det är för många som använder samma kök och toalett. Det är nog det som gör att barnen blir sjuka.

Filosofen Martha Albertson Fineman (2013) har påpekat att ett ensidigt fokus på formella rättigheter samt principer om likabehandling kan leda till att olikheter i förutsättningar, förmågor och resurser osynliggörs. Det blir då också lättare att förbise det faktum att ojämlika maktförhållanden ger upphov till materiella effekter som förstärker utestängningsmekanismer och fattigdomsrelaterad problematik (Anthias,

2001). Enligt Fineman (2013) blir resultatet att djupa klyftor och ojämlikhet tolereras och till och med rättfärdigas, med hänvisning till just individens ansvar och varningar om att bidrag kan leda till beroende och passivitet. Detta perspektiv genomsyrar även de idéer som ligger till grund för den ”nya arbetslinjen” i Sverige, där aktivering och krav är centrala för att motivera fattiga att bli självständiga och självförsörjande. Detta är en praktik som idag präglar arbetet med ekonomiskt bistånd inom socialtjänsten och med arbetslösa inom arbetsförmedlingen. Ibland ställs krav på samma person från fler än en myndighet. I den tillämpning som följer, som i kravet på Hanna att söka ett visst antal bostäder i hela Sverige, tas liten eller ingen hänsyn till hur fattigdom påverkar individers förmågor, valmöjligheter, känslor av trygghet eller makt.

Inom ett system där praktikens huvudfokus läggs på att ställa krav, och där socialsekreterare ofta saknar reella verktyg för att jobba med mångfacetterad fattigdomsrelaterad problematik, riskerar människors svåra livssituationer att reduceras till ett resultat av personliga val (Krumer-Nevo, 2020). Ett sådant exempel är följande utdrag ur Hannas journalanteckningar där hennes omständigheter beskrivs utifrån att hon ”valt” att försätta sig i otrygga situationer med barnen:

...mamma har vid flera tillfällen valt att sitta med barnen i vagn hela dagen för att invänta polis vid stängning, familjen har varit ute sent på kvällen och hittats av främmande människor, barnen har varit till polis, socialjour, hotelljour sen eftermiddag/kväll/natt.

Enligt socialsekreterarens beskrivning skulle Hanna ha gjort valet att sitta på socialkontoret till stängning, vara ute sent på kvällen, ha kontakt med socialjour, bo på hotelljour och invänta polis. Problemet med denna typ av journalanteckningar är att kontexten inom vilken dessa ”val” ägt rum har osynliggjorts och ignorerats samtidigt som de kan få oerhört stora konsekvenser för individer. I en utredning, författad av en konsult, som bygger på socialtjänstens anteckningar görs följande bedömning:

Mamma brister i föräldraförmågan genom att välja att leva som hemlös/hos vänner med barnen istället för att bosätta sig på en ort där hon kan få egen lägenhet. Att aktivt välja bort trygghet för barnen enbart för att bostadsorten inte var enligt hennes önskemål, är att gravt åsidosätta barnets behov av trygghet, säkerhet och förutsägbarhet.

Michal Krumer-Nevo (2020) har påpekat att hur socialarbetare skriver om klienter och särskilda händelser är både en politisk och moralisk fråga. Bland annat menar hon att ”representationen av den andre återspeglar alltid mer eller mindre medvetna val, tolkningsprocesser, ideologier samt professionella och allmänna stämningar” (Krumer-Nevo, 2020, s. 56). Den skrivna texten blir ett dokument av ”verkligheten” så som den beskrivs av en (eller flera) person(er) i en maktposition i ett givet ögonblick. Beroende på hur en situation eller person beskrivs finns det enligt Krumer-Nevo potential både för

frigörelse och förtryck. En situation kan beskrivas på ett sådant vis att en person känner sig hörd, stöttad och stärkt. Den kan också beskrivas utifrån en kontext där kontroll och förändring utgör en central del av rättfärdigandet. I stället för att en person som befinner sig i en utsatt position känner sig hörd och stärkt kan detta leda till att hen känner sig kränkt och avhumaniserad (Samzelius, 2020).

Fattigdom och mänskliga rättigheter

Vilka grundläggande normer eller principer bör vi då utgå ifrån när vi försöker beskriva och förstå fattigdomens konsekvenser? Och, hur påverkar detta vilken politik och praktik vi sedan förespråkar? Utifrån de exempel jag har diskuterat i denna text är det inte tillräckligt att ett land som Sverige inkorporerar barnkonventionen som lag, för att garantera barns rätt till en skälig levnadsstandard. Tolkningen av lagen och dess implementering i praktiken är central. Enligt Lister (2020) definieras och tolkas människors behov inom en social och kulturell kontext. Hur fattigdomsrelaterade problem förväntas ombesörjas styrs både av normer och vad som ses som normala behov vid en viss tidpunkt. Hur fattigdom förstås av de som besitter makt i ett samhälle, samt hur de ser på de människor som är drabbade, har således betydelse för vilken typ av åtgärder som de förespråkar.

Den amerikanske professorn Samuel Moyn (2018) är inne på ett liknande spår när han argumenterar att mänskliga rättigheter idag inte ”är tillräckligt” för att komma till rätta med social och ekonomisk ojämlikhet. Moyn menar att det är den institutionella utformningen, snarare än en lista över rättigheter och rättslig tillämpning, som skapar förutsättningar för jämlikhet och frihet från nöd i samhället. FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna, påpekar Moyn, skrevs fram i ett historiskt sammanhang när välfärdsstaten stärktes, inte genom domstolsledda reformer utan snarare som en konkretisering av klasskompromisser och för att tillgodose medborgares generella välfärd. Idag har mänskliga rättigheter alltmer kommit att fokusera på individer och grundläggande behov, samtidigt som avregleringar, marknadisering och privatisering av allmänna tillgångar har bidragit till en accelererande social och ekonomisk ojämlikhet.

Jag menar att Hanna och hennes barns utsatta situation måste beaktas inom detta bredare sammanhang. Sedan 1990-talets krisår har den svenska välfärdspolitikerna präglats av principer om individens eget ansvar, valfrihet och autonomi i större utsträckning än tidigare, när fokus låg på solidaritet och omfördelning. Detta har även påverkat hur det gemensamma samhällsansvaret i förhållande till det egna ansvaret tolkas och utformas inom socialtjänstens arbete med ekonomiskt bistånd. Under hösten 2025 underströk regeringen i flera debattartiklar, att reformerna av försörjningsstödet och andra åtgärder som riktas mot arbetslösa är ”rättvisa” (Svantesson och Tenje, 2025). Det som inte framgår i dessa debattartiklar är att begreppet ”rättvisa” kan tolkas utifrån en rad olika

perspektiv, vilket inte minst är tydligt i moralfilosofiska debatter mellan förespråkare för omfördelning som en grundläggande princip för rättvisa (jämför Rawls, 2001) och de som ser statlig omfördelning som en orättvis inblandning i människors privatliv (jämför Nozick, 1974).

I sin konceptualisering av fattigdom tar Lister avstamp i den amerikanska filosofen Nancy Frasers (1989) teori om rättvisa och jämlikt deltagande. Lister (2020) beskriver kampen mot fattigdom som en integration av erkännandepolitik (kulturell och symbolisk kamp för rättvisa) och omfördelningspolitik (socioekonomisk kamp för rättvisa). En viktig fråga är förmågan hos aktörer och institutioner att agera på ett sätt som erkänner behoven hos människor som lever i fattigdom och som säkerställer att de behandlas med respekt. Enligt Fraser (1989) är bristande erkännande institutionaliserat över hela världen genom lagstiftning, policy, administrativa riktlinjer och sociala sedvänjor. Konsekvensen är att vissa grupper inte betraktas som fullvärdiga medlemmar av samhället. Detta bidrar i sin tur till en ojämn fördelning av resurser. Fraser skriver inte uttryckligen om fattigdom, men Lister pekar på vikten av att integrera fattigdomsfrågan i bredare samtida politiska debatter och teoribildning.

Fraser (2009) har vidareutvecklat sin teori genom att introducera begreppet representation, där rättvisa förutsätter social tillhörighet. Det handlar om inkludering i, eller uteslutning från, "gemenskapen av dem som har rätt att ställa rättvisekrav på varandra" och som anses "förtjäna" omfördelning och ömsesidigt erkännande. Frågan om representation kan också kopplas till begreppet "epistemisk orättvisa" som används för att belysa att det finns en speciell form av orättvisa som har att göra med kunskap (Fricker, 2018). Denna orättvisa uppkommer när människor inte betraktas som kunniga eller trovärdiga och därför inte heller erkänns som kunskapsbärare eller som förmögna att tolka sin egen verklighet. Enligt den brittiska filosofen Miranda Fricker, som introducerat begreppet, är den epistemiska marginaliseringen en viktig komponent av en social orättvisa som kan härledas till ojämlikheter i makt- och resursfördelning inom ett samhälle.

Den epistemiska marginaliseringen av människor som lever i fattigdom är ett återkommande tema bland förespråkare för en rättighetsbaserad kamp mot social och ekonomisk utestängning. FN:s särskilda rapportör för extrem fattigdom och mänskliga rättigheter, Oliver De Schutter (2024), påpekar exempelvis att det är avgörande att involvera människor med levda erfarenheter för att politik och praktik ska vara relevant och effektiv, eftersom det skapar bättre förutsättningar för en förståelse för de verkliga hinder som människor möter. De Schutter, liksom Lister och Krumer-Nevo, hämtar inspiration från det arbete som initierades av den franska prästen fader Joseph Wresinski genom organisationen *ADT Fourth World* och den indiska nobelpristagaren, ekonomen och filosofen Amartya Sen. Det är även deras tankar kring fattigdom som ett mångdimensionellt fenomen och mänskliga rättigheter som etiska ställningstaganden, som format många FN organs strategier för fattigdomsbekämpning under senare decennier.

ADT står för *All Together in Dignity* (alla tillsammans i värdighet) och Wresinski började använda begreppet *Fourth World* (fjärde världen) för att beskriva den värld där människor som lever i fattigdom och de som står i solidaritet med dem arbetar tillsammans med ömsesidig värdighet och respekt. Han såg detta som en motpol till traditionell välgörenhet och som nödvändigt för att uppfylla principer av mänskliga rättigheter i praktiken. År 1987 skrev Wresinski en rapport till den franska regeringens ekonomiska och sociala råd som han tagit fram i samverkan med människor med egna erfarenheter av fattigdom (Wresinski, 1994). I rapporten utvecklar han ett perspektiv där extrem fattigdom, som hemlöshet är ett uttryck för, betraktas som ett flerdimensionellt fenomen som kan leda till kränkningar av de mänskliga rättigheterna i deras odelbarhet. Han menade också att den sociala utestängning som fattigdom leder till, är lika skadlig som bristen på grundläggande materiell trygghet. Rapporten har kommit att bli känd som *the Wresinski report*, och har haft ett stort inflytande på de perspektiv på fattigdom som bland annat antogs under världskonferensen om mänskliga rättigheter i Wien 1993.

Enligt Wresinski innebär fattigdom en brist på grundläggande trygghet. Bristen handlar inte bara om ekonomiska resurser, utan även om utbildning, sysselsättning, bostad, hälso- och sjukvård etcetera. Även medborgerliga och politiska rättigheter kan komma att påverkas. Under vissa förhållanden av osäkerhet, exempelvis hemlöshet eller arbetslöshet, kan den generella bristen på grundläggande trygghet leda till ömsesidigt förstärkande effekter och försakelser inom nya livsområden. Wresinski menade att människor riskerade att fångas i en ond cirkel och att det utan en grundläggande bas är svårt att ta sig ur situationen på egen hand. Därför har vi som medmänniskor en skyldighet att agera och att skapa förutsättningar för förändring i solidaritet med de som är drabbade.

Wresinskis grundläggande tes har mycket gemensamt med Amartya Sens fokus på människors kapacitet, eller förmågor, och hur dessa förstärks eller begränsas beroende på omständigheter. Kapacitet handlar, enligt Sen (2003), om människors förmåga att utföra handlingar för att nå mål som vi själva upplever som värdefulla. Sens kapacitetsteori bygger på två centrala antaganden. Det första handlar om att friheten att uppnå välbefinnande är av primär moralisk betydelse. Det andra handlar om att friheten att uppnå välbefinnande måste förstås i termer av människor med kapacitet. Med andra ord, deras verkliga möjligheter att göra och vara det de värdesätter. Frihet enligt Sen bör framför allt ses som ett positivt begrepp som handlar om förmågan att kunna välja det liv som man ser som värdefullt. Friheten "att" kunna göra något blir, enligt detta tankesätt, begränsat av fattigdom.

I FN:s utvecklingsprogramms rapport om mänsklig utveckling och mänskliga rättigheter från år 2000, utvecklas detta resonemang vidare av Amartya Sen tillsammans med flera internationella experter. Bland annat konstaterar de att:

Kopplingarna mellan olika dimensioner av fattigdom – olika förmågor eller olika rättigheter – kan förstärka varandra i en nedåtgående spiral som leder till fastlåsthet. Men de kan också mobiliseras för att skapa en positiv cirkel och en uppåtgående spiral av befrielse. Att utvidga människors förmågor och säkerställa mänskliga rättigheter kan därmed ge fattiga människor möjlighet att ta sig ur fattigdomen (UNDP, 2000, s. 73).

I texten konstateras att orsakssambanden mellan de olika mänskliga rättigheterna – civila, politiska, ekonomiska, sociala och kulturella – innebär att de ömsesidigt kan förstärkas eller försvagas. Eftersom de olika rättigheterna kompletterar varandra menar de att kampen för att uppnå ekonomiska och sociala rättigheter inte kan skiljas från kampen för att uppnå civila och politiska rättigheter. De skriver vidare att rätten till en skälig levnadsstandard inte i första hand ska handla om allmosor eller välgörenhet. I stället har regeringar och andra aktörer en skyldighet att genomföra åtgärder som säkerställer dessa rättigheter genom normer, institutioner, lagar och en ekonomisk politik som är gynnsam för dess förverkligande.

Filosofen Pablo Gilabert (2023) är inne på ett liknande spår i sitt resonemang kring mänsklig värdighet som han beskriver som en grundläggande generell princip för *solidarisk empowerment* inom mänskliga rättigheter. Gilabert anser, liksom Sen, att vårt samhälle bör organiseras på ett sätt som gör att vi kan stödja varje person i deras strävan efter ett värdefullt liv. Därför behöver vi både bekräfta människors förmågor och skydda och underlätta deras utveckling och utövande av dessa förmågor. Det är genom att låta praktiker och institutioner förkroppsliga dessa grundläggande principer som samhället visar respekt och omtanke för de förmågor som ger människor status och värdighet. Alla kommer någon gång i sitt liv, antingen tillfälligt eller permanent, att behöva hjälp för att upprätthålla, utveckla eller utöva sina mänskliga förmågor och då vara beroende av andra för att få denna hjälp. Därför, menar Gilabert, bör mänskliga rättigheter framför allt ses som normer för värdigt ömsesidigt beroende.

Ett fattigdomsmedvetet perspektiv

Barnfamiljer som stängs ute från den svenska bostadsmarknaden, som Hanna och hennes barn, har under senare år kommit att benämnas som ”strukturellt hemlösa” i den svenska offentligheten. Det är ett begrepp som antyder att deras situation är strukturellt betingad. Enligt Stockholms stadsmission saknar människor i strukturell hemlöshet en egen bostad för att de saknar ekonomiska förutsättningar att ta sig in på den vanliga bostadsmarknaden. När de får ett eget boende behöver de dock ofta inte stöd (Stockholms Stadsmission, 2025). Låga inkomster är ofta ett hinder, men som flera forskare inom socialt arbete har påpekat riskerar denna typ av kategorisering att medverka till en förenklad bild av hur fattigdom och otrygga boendeförhållanden påverkar människor över tid (Sahlin, 2020). Den förenklade bilden användes för att legitimera bedömningen angående Hanna som ansågs ha ”förmåga att ordna med boende på egen hand”.

I min avhandling påvisar jag vikten av att förstå hur parallella förändringar på bostadsmarknaden, på arbetsmarknaden och i socialförsäkringssystemet, samt det ökade fokuset på individens eget ansvar, förefaller ha slagit hårdare mot resurssvaga hushåll med en ensamstående mamma än mot andra barnfamiljer (Samzelius, 2020). Den brist på grundläggande trygghet som detta leder till gör att familjer som Hannas riskerar att hamna i en ond cirkel som de har svårt att ta sig ur på egen hand. När regeringen och Sverigedemokraterna beskriver sina välfärdsreformer som ”rättvisa” är det uppenbart att det inte är denna grupp de har i åtanke. I stället anammar de en förståelse för ”rättvisa” som utgår från att en offentlig omfördelning som gynnar den mest utsatta delen av befolkning är ”orättvis” gentemot de mer välbeställda skikten. Detta är ett synsätt som i mångt och mycket står i rak motsats till synen på mänskliga rättigheter som etiska solidariska ställningstaganden och de positiva skyldigheter som förespråkas av bland annat De Schutter, Gilibert, Sen och Wresinsiki.

Genom en epistemisk marginalisering av erfarenheter som de som Hanna och andra i liknande situationer delat med mig, blir det lättare för makthavare att ignorera de negativa konsekvenserna av den förda politiken. Om vi i stället väljer att försöka förstå hur de spänningar och motsättningar som jag har lyft fram i denna text, bland annat genom att låta Hanna komma till tals, blir det tydligt vilken roll otrygghet spelar i att bryta ner människors förmågor och välbefinnande. Att säga sig värna om barns rättigheter och välbefinnande samtidigt som deras föräldrars förmågor bryts ner genom byråkratiska beslut blir motsägelsefullt. Att ”tänka paradigmiskt” som Krumer-Nevo föreslår blir ett sätt att synliggöra de ontologiska, epistemologiska och etiska föreställningar som ligger till grund för olika sätt att tänka och handla. Det visar också att ett konservativt paradigm som framför allt handlar om att kontrollera och ställa krav på människor som redan befinner sig i utsatta situationer, inte är kompatibelt med ett fattigdomsmedvetet perspektiv som tar avstamp i mänskliga rättigheter.

Genom att anamma ett fattigdomsmedvetet perspektiv flyttas fokus från formella rättigheter till människors faktiska förmåga att tillgodogöra sig dessa rättigheter. Även om Sverige åtagit sig att göra sitt yttersta för att säkerställa de formella rättigheter som återges i olika MR-konventioner, är detta, som Moyns påpekat ”inte tillräckligt” för att komma till rätta med de otrygga livsvillkor som en accelererande social och ekonomisk ojämlikhet lett till. Det behövs även en politik och en praxis som beaktar hur fattigdom påverkar människors förmågor och vilka skyldigheter vi som medmänniskor har gentemot varandra. Verkliga möjligheter för förändring, både för individer och samhälle, kräver respekt för och arbete tillsammans med, och inte mot, människor med levda erfarenheter av fattigdom.

Referenser

- Aftonbladet (2025). *Hård kritik mot bidragstaken: "Barn straffas"*.
<https://www.aftonbladet.se/nyheter/a/mPAJMG/radda-barnen-kritiserar-regeringens-bidragsreform>
[2025-12-15].
- Anthias, F. (2001). The Concept of 'Social Division' and Theorising Social Stratification: Looking at Ethnicity and Class. *Sociology*, 35(4), 835–854.
- De Schutter, O. (2024). *The Poverty of Growth*. Las Vegas: Pluto Press.
- Fineman, M.A. (2013). Equality, Autonomy, and the Vulnerable Subject in Law and Politics. In: Fineman, M. A. & Grear, A. (eds). *Vulnerability: Reflections on a New Ethical Foundation for Law and Politics*. Farnham: Ashgate Publishing.
- FN:s kommitté för barnets rättigheter (2011). Allmän kommentar nummer 13. Barnets rätt till frihet från alla former av våld. CRC/C/GC/13.
- FN:s kommitté för barnets rättigheter (2015). Sammanfattande slutsatser och rekommendationer avseende Sveriges femte periodiska rapport. CRC/C/SWE/CO/5.
- FN:s kommitté för barnets rättigheter (2023). Sammanfattande slutsatser och rekommendationer om Sveriges kombinerade sjätte och sjunde periodiska rapport. CRC/C/SWE/CO/6–7.
- Fraser, N. (1989). *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*. Cambridge: Polity.
- Fraser, N. (2009). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Washington D.C.: Columbia University Press.
- Fricker, M. (2018). *Epistemisk orättvisa: kunskap, makt och etik*. Stockholm: Bokförlaget Thales.
- Gilbert, P. (2023). *Human Dignity and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Krumer-Nevo, M. (2020). *Radical Hope: Poverty-aware practice for social work*. Bristol: Bristol university press.
- Lister, R. (2006). Children (but not women) first: New labour, child welfare and gender. *Critical Social Policy*, 26(2), 315-335.
- Lister, R. (2020). *Poverty*. 2nd ed. Cambridge: Polity Press.
- Moyn, S. (2018). *Not enough: Human Rights in an Unequal World*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, state, and utopia*. Oxford: Blackwell Publishers.
- O'Brien, M., & Salonen, T. (2011). Child Poverty and Child Rights Meet Active Citizenship: A New Zealand and Sweden Case Study. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 18(2), 211–226.
- Panican, A., & Ulmestig, R. (2016). Social rights in the shadow of poor relief – social assistance in the universal Swedish welfare state. *Citizenship Studies*, 20(3-4), 475–48
- Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness: A Restatement* (2nd ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reynaert, D., & Roose, R. (2017). Children's Rights: A Framework to Eliminate Social Exclusion? Critical Discussions and Tensions. In: M. D. Ruck, M. Peter son-Badali, & M. Freeman (Eds.), *Handbook of Children's Rights: Global and Multidisciplinary Perspectives*. London & New York: Routledge, 36–49.

- Reynaerts, D., Formesyn, N., Roets, G., & Roose, R. (2023). Combating Child Poverty in the Childhood Moratorium: A Representational Lens on Children's Rights. In: B., Sandin, J. Josefsson, K. Hanson & S. Balagopalan (Eds.), *The Politics and Representation of Children's Rights*. Cham: Palgrave McMillan.
- Sahlin, I. (2020). Moving targets: On reducing public responsibilities through recategorisation of homeless people and refugees. *European Journal of Homelessness*, 14(1), 27–54.
- Samzelius, T. (2020). A vicious circle of silent exclusion: family homelessness and poverty in Sweden. Doktorsavhandling, Malmö universitet.
- Sen, A. (2003). Development as Capability Expansion. In: *Readings in Human Development*. New Delhi and New York: Oxford University Press.
- Stockholms stadsmission (2025). *Vad är strukturell hemlöshet?* <https://www.stadsmissionen.se/vad-vi-gor/hemloshet/vad-ar-strukturell-hemloshet> [2025-12-29].
- Svantesson, E. & Tenje, A. (2025). DN Debatt Replik: ”Forskarna har inte satt sig in i vår bidragsreform”.
- Regeringskansliet (2025a). *En reform för att bryta bidragsberoendet och stärka Sverige*. <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2025/09/en-reform-for-att-bryta-bidragsberoendet-och-starka-sverige/> [2025-12-12].
- Regeringskansliet (2025b). *Utredare ger förslag på ökade drivkrafter till arbete*. <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2025/02/utredare-ger-forslag-pa-okade-drivkrafter-till-arbete/> [2025-08-20].
- Regeringskansliet (2025c). *”Jag hoppas den nya lagen leder till att fler barn får sina rättigheter tillgodosedda”*. <https://www.regeringen.se/artiklar/2025/05/ny-socialtjanstlag-beslutad/> [2025-08-20].
- UNDP [United Nation Development Agency] (2000). *UNDP poverty report, 2000: overcoming human poverty*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121465> [2025-08-20].
- Wresinski, J. (1994). *Chronic Poverty and Lack of Basic Security*. A Report of the Social and Economic Council of France. Fourth World Movement. https://www.joseph-wresinski.org/wp-content/uploads/sites/3/2016/09/Wres_JO87en.pdf [2025-08-28]

Barns möjligheter till demokratiskt inflytande

Jessica Eng

Introduktion

Denna text vill belysa ämnet barn och demokrati samt uppmärksamma upplevda hinder för barns möjligheter till demokratiskt deltagande. De intervjuade deltagarna har tidigare varit registrerade på en internationell kurs om barns rättigheter (children's rights) i Sverige. Studien använder sig av Walls (2010) childism-begrepp samt Braun och Clarkes (2022) reflexiva tematiska analys för att analysera deltagarnas uppfattningar om ämnet. Forskningsfrågan i studien syftar till att undersöka vilka uppfattningar de tidigare children's rights-studenterna har gällande hinder för barns möjligheter till demokratiskt deltagande och inflytande.

Det är en komplex uppgift att hitta en övergripande definition av begreppet demokratiskt deltagande, särskilt i förhållande till barn. Begreppet skrivs fram på olika sätt, ibland enbart som deltagande (participation) eller politiskt deltagande. Dessa exempel tenderar även att användas utan en tydlig definition, enligt min läsning av litteraturen. Demokratiskt deltagande kan antingen vara snävt, med fokus på nationella eller lokala val, eller brett och inkludera deltagande i sociala rörelser, skolor eller till och med inom familjen, men har ofta fokus på ett delande av makt (Cammaerts m.fl., 2014). Demokratiskt deltagande i denna text tar hänsyn till både formella faktorer (som röstning) och informella (till exempel engagemang i civilsamhället, aktivism och sociala rörelser) samt inflytande inom och över dessa.

Det finns uppfattningar om att barns och ungas deltagande i samhället i allt högre grad bör erkännas som en global angelägenhet (Jamieson m.fl., 2022). FN:s barnkonvention (1989) anger att stater inte enbart ska skydda barn och unga utan även ge dem specifika rättigheter, inklusive sådana som att uttrycka sig och att delta. Samtidigt har mycket av diskursen och praktiken kring barns och ungas deltagande, särskilt fokus

på deras politiska deltagande, påverkats av så kallade adultistiska (vuxennormativa, adultism) perspektiv som bevarar vuxnas makt, privilegier och intressen, vilka riskerar att utgöra problem för barns möjligheter att uttrycka sig demokratiskt (Bessant och Watts, 2024).

Av artikel 21 i FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna framgår att:

1. Var och en har rätt att delta i sitt lands styre, direkt eller genom fritt valda ombud.
2. Var och en har rätt till lika tillträde till offentlig tjänst i sitt land. Folkets vilja skall utgöra grundvalen för statsmakternas myndighet.
3. Folkviljan skall uttryckas i periodiska och verkliga val, som skall genomföras med tillämpning av allmän och lika rösträtt och hemlig röstning eller ett likvärdigt fritt röstförfarande.

(Förenta nationerna, 1948, s. 7)

Här reserveras rätten att delta i landets styre genom fria och allmänna val för vuxna, vilket innebär att barns demokratiska rättigheter inte fullt ut ryms inom deklarationen. Barn inkluderas snarare indirekt, exempelvis genom sina vårdnadshavares deltagande, vilket ger uttryck för en vuxennorm.

Barnkonventionen (1989) definierar ett barn som varje människa under 18 år, och det är denna definition jag kommer att använda i studien även om den inte tar hänsyn till olika åldrar i barnkategorin. Artikel 12 i barnkonventionen understryker vikten av att barn får bilda sina egna åsikter och har rätt att uttrycka dessa fritt, men att hänsyn ska tas till barnets ålder och mognad. Formuleringen i artikel 12 innebär att yngre barns kan ges åsikter lägre vikt, på grund av deras lägre mognad och förståelse för de aktuella frågorna, men bör inte tolkas som att yngre barns åsikter i sig är mindre betydelsefulla (Lansdown, 2001). Barnkonventionen, särskilt artikel 12, antyder endast en modest rätt till deltagande (Tisdall och Cuevas-Parra, 2022). Barns uppfattningar är inte nödvändigtvis avgörande vid beslutsfattande, eftersom det är beslutsfattare som gör avvägningen, och det är vuxna som bedömer vilken vikt som ska läggas vid ett barns ålder och mognad (Tisdall och Cuevas-Parra, 2022). Detta framhäver behovet av att vuxna faktiskt skapar möjligheter för barn, särskilt för de yngre som kanske har svårt att uttrycka sig eller anses vara för unga.

Det politiska deltagandet har minskat globalt under de senaste fyra decennierna och vissa beslutsfattare har vänt sig till den yngre befolkningen för engagemang, i tron att ungas misstro mot politiska system och institutioner spelar en central roll i den representativa demokratins kris (Cammaerts m.fl., 2014). Detta aktualiserar ett övergripande syfte med denna text: att bidra med inte bara ett kritiskt perspektiv utan att lyfta frågan om barn och demokrati, eftersom det går att se en problematisk utveckling.

Vidare behövs mer forskning om barn och demokrati, eftersom barn ofta är formellt inkluderade i demokratiska principer men i praktiken ges begränsat inflytande över beslut som påverkar deras vardag. Flertalet studier fokuserar, enligt min uppfattning, främst på institutionella rammar och konventioner eller exempelvis skolans demokratiuppdrag snarare än att fokusera på barn och demokrati i både privat och publik sfär samt på vad som kan utgöra hinder för deras medverkan. Djupintervjuer med vuxna som är insatta i eller intresserade av frågan kan bidra till att fylla en, enligt mig, underutforskad kunskapslucka genom att synliggöra resonemang, prioriteringar och upplevda begränsningar. Detta ger insikter om de praktiska och ideologiska spänningar som formar barns möjligheter till inflytande. Resultatet kan därmed bidra till en mer realistisk förståelse av vilka förutsättningar som i förlängningen krävs för att stärka barns demokratiska deltagande, samt hur de uppfattar den rådande situationen i världen.

Barn och demokrati

Wall (2011), vars childism-begrepp och filosofi tillämpas i denna studie, beskriver demokrati som ett styrelsesätt som ska representera folket. Han framhåller att demokrati är ett ideal för samhället där de som har makt ska hållas ansvariga inför hela befolkning och inte bara ett fåtal. Enligt Wall har den ökade demokratiska inkluderingen det senaste århundradet gjort det möjligt för fler vuxna att delta demokratiskt, men barn är fortfarande utestängda från flera demokratiska processer, vilket innebär att folket snarare kan ses som enbart de vuxna. Författaren understryker att barn i allmänhet saknar demokratiskt inflytande över lagstiftning eller att välja representanter, eftersom barn betraktas som inkompetenta, irrationella eller alltför beroende av vuxna (Wall, 2011). Wall (2021), som har en starkt inkluderande syn på demokrati, förespråkar rösträtt för alla människor, inklusive barn. En allmän föreställning är att vuxna kan representera barn på den politiska arenan, men att vuxna tenderar att prioritera sina angelägenheter framför barns (Wall, 2010).

En av de främsta orsakerna till att barn inte har inkluderats i demokratin i samma utsträckning som andra grupper, att barn är nära förknippade med sina familjer (inklusive att ses som egendom) och att de uppfattas vara i behov av en utvecklingsperiod innan de kan träda in i den mer publika demokratiska sfären (till skillnad från den privata) (Wall, 2021). Dessutom antas barn sakna kompetens, och de betraktas snarare som framtida medborgare än som nuvarande. Wall betonar att kunskap är något som konstant förvärvas genom livet och inte är knuten till specifika livsfaser. Även om barn har funnits i världen under en kortare tid än vuxna, bör detta inte minska värdet av deras erfarenheter. Dock präglas människors medvetande av konservativa föreställningar gällande demokrati och kompetens, vilket påverkar synen på barn i detta avseende negativt (Wall, 2021).

Annan forskning understryker också allvaret kring ungas syn på demokrati (Foa m.fl., 2020). Forskarna använde en omfattande global databas, som inkluderade data från 3 500 undersökningar i 160 länder samt svar från 4,8 miljoner individer under perioden 1973–2020 (Foa m.fl., 2020, s. 3). De fann att den globala tillfredsställelsen med demokratin bland unga har minskat i absoluta termer och även sjunkit i jämförelse med äldre generationers tillfredsställelse vid motsvarande tidpunkter i deras liv. Sammantaget pekar materialet i en negativ riktning där unga inte upplever att deras frågor tas på allvar (Foa m.fl., 2020).

Redan på 1990-talet påpekade forskare att tanken på ett ökat demokratiskt deltagande bland barn snarast uppfattas som en utopi (Hart, 1992). Synsättet har fortfarande relevans idag. Det framhålls att barn bör skyddas från ansvar för samhällets problem och att de i stället bör ha en bekymmersfri barndom. Detta perspektiv ser demokratiskt deltagande som en börda som barn bör befrias från, samtidigt som barn är de minst lyssnade till av alla medlemmar i samhället, vilket är ett demokratiskt problem (Hart, 1992).

Barn associeras generellt mer med de privata sfärerna, som skola eller familj, och deras inflytande anses ofta mer aktuellt där (Wall, 2021). Men den idealiserade bilden av barns deltagande i det privata kan problematiseras. Den strukturella relationen mellan barn och förälder kretsar ofta kring ett skyddande av barnet (protection) (Cockburn, 2007; jfr Hart, 1992). Relationen mellan förälder och barn kännetecknas också i allmänhet av en maktobalans, där föräldrar är överordnade och barn är i en beroendeställning. Detta gör inflytande och demokrati inom familjen komplicerat (Archard, 2015).

Forskare har undersökt kopplingarna mellan politisk teori och barndomsforskning och argumenterat för att det har saknats diskurs och offentlig debatt kring varför barn, generellt, utesluts från den politiska sfären (de Castro, 2012). Uteslutningen ifrågasätts sällan, utan tas i regel för givet. I princip anses endast vuxna besitta de moraliska och psykologiska förutsättningar som krävs för att fungera som legitima politiska subjekt, medan barn hänvisas till att vara den andre i relation till det ideala politiska subjektet och därmed marginaliseras från deltagande i politiska aktiviteter (de Castro, 2012). Barndomen har kommit att representera en fas som måste överskridas för att barn ska kunna erkännas som kapabla politiska deltagare.

Vissa forskare är kritiska till att barn diskvalificeras från vissa rättigheter på grund av deras potentiella oförmågor. Det framstår som orättvist att utesluta människor från vissa rättigheter enbart på basis av ålder, och att samhället skiljer mellan unga och äldre utifrån en uppfattad koppling mellan ålder och förmågan att utöva och inneha rättigheter (Archard, 2015; Pearse, 2023). Fokus ligger ofta på barns svagheter samt uppfattningen att ett barns ökade inflytande i den demokratiska sfären skulle leda till en kaotisk demokrati. Utifrån detta argument antas barn inte vara tillräckligt kapabla att delta i en demokrati. Deras brist på kompetens, enligt Pearse (2023), uttryckt genom godtyckliga parametrar, anses i stället underminera demokratin.

Forskare som Purdy (1994) är en av de som uttrycker kritik mot att barn ska ha lika rättigheter som vuxna. Hon förespråkar sunt förnuft och menar att det är rimligt att

utesluta barn på grund av att barn och vuxna har olika moral, kunskap och logiskt tänkande, och att dessa kunskaper endast kan erövas med hjälp av tid. Detta resonemang skiljer sig betydligt från forskare som motsätter sig att en viss kompetens skulle krävas för att delta demokratiskt eller inneha vissa rättigheter. Exempelvis Wall (2021) skiljer mellan det han ser som grundläggande mänskliga rättigheter såsom att få uttrycka sig demokratiskt, och exempelvis att få köra bil, gifta sig eller dricka alkohol, som inte är något alla måste ha rätt att göra.

När det gäller forskning om barn, demokrati och formell utbildning, genomfördes exempelvis en undersökning bland 9-åringar i en sydafrikansk skola som fann att barns demokratiska förståelse utvecklas när de ges utrymme att reflektera och delta (Botha m.fl., 2016). Slutsatsen dras därför att barn därför bör tillåtas att engagera sig i demokratiska skolprocesser för att ges möjlighet att utveckla dessa egenskaper, vilket kan appliceras på större delar av samhället.

I en studie om svenska elevers uppfattningar om demokrati i skolan betonades hur barns röster ofta marginaliseras och visade på ett gap mellan demokratiska ideal och skolpraktiker, vilket pekar på inkonsekvenser i pedagogers förhållningssätt till elevinflytande (Thornberg och Elvstrand, 2012). Forskarna menar att maktodynamiker och ojämnt engagemang bland lärare hindrar en demokratisk lärandeprocess. Vissa lärare stödjer elevdelaktighet, medan andra avvisar den, vilket undergräver tillit och bidrar till brist på kontinuitet (Thornberg och Elvstrand, 2012).

Vuxnas uppfattningar om barns rättigheter

Det finns en viss relativ brist på studier om vuxnas attityder till barns rättigheter. En studie, som omfattade amerikanska och kanadensiska universitetsstudenter, visade att kanadensare intog en mer stöttande inställning till barns självbestämmande än amerikaner. Att stödet varierade beroende på barnets ålder och typ av rättighet, antyder möjliga nationella eller kulturella skillnader (Peterson-Badali m.fl., 2003). På liknande sätt framhävs betydelsen av vuxnas uppfattningar i analyser av svar från vuxna i USA, Storbritannien och Schweiz. I denna studie var schweiziska och brittiska vuxna generellt mer benägna att stödja barns rätt till autonomi än sina amerikanska motsvarigheter (Cherney m.fl., 2008). Föräldrar visade dock lägre stöd för sådana rättigheter jämfört med icke-föräldrar. Sammantaget tyder resultaten på att kulturell paternalism, präglad av hierarkisk auktoritet och begränsningar av frihet i syfte att främja ett upplevt samhälleligt bästa, kan förklara nationella skillnader mer träffsäkert än begreppen individualism och kollektivism.

I en relaterad studie undersöktes amerikanska barn (10–16 år) och deras föräldrars uppfattning om rättigheter. Föräldrar, särskilt mödrar, överskattade ofta barnens eget stöd för sina rättigheter och barn förespråkade i regel exempelvis inte rösträtt, eftersom de ansåg att vuxna var bättre beslutsfattare (Cherney, 2010). Detta stödjer argument

gällande att barn kan internalisera samhällliga föreställningar som ifrågasätter deras demokratiska kapacitet (Wall, 2021).

Slutligen har det visats att universitetsstudenter som genomgått utbildning om barns rättigheter uppvisar ett ökat stöd för barns rättigheter jämfört med en kontrollgrupp (Campbell och Covell, 2001). På liknande sätt framkommer i en turkisk studie att kvinnliga studenter samt studenter inom utbildningsvetenskap eller mänskliga rättigheter hade mer positiva attityder till barns rättigheter (Karaman-Kepeneci, 2006).

Tillsammans pekar dessa studier på att vuxnas uppfattningar är avgörande för att främja barns rättigheter och att utbildning kan förändra deras uppfattningar, men också att nationsspecifika och kulturella aspekter kan påverka uppfattningar. Mina deltagare har också varit registrerade på en universitetskurs om barns rättigheter, varför detta kan påverka deras inställning och uppfattning.

Childism och analys

I denna studie använder jag Walls (2010) childism-begrepp. Wall framhåller att hans teori är relevant för kritiska studier som analyserar adultism (vuxennormen). Childism beskrivs av Wall (2021) som ett teoretiskt ramverk vilket syftar till att stärka barns erfarenheter med intention att förändra samhället, liktydigt med begrepp som feminism. Walls (2010, s. 3) perspektiv på childism kräver en ”djupgående etisk rekonstruktion” och ett utvidgat begrepp av den politiska subjektiviteten. Han betraktar barn som en distinkt, men inte homogen, social grupp som delar liknande erfarenheter och utmaningar. Wall (2010) hävdar att en förenklad syn på barndom tenderar att påverka attityder kring barns inkludering och marginalisering i dagens samhälle, vilket är anledningen till att han förespråkar ett kritiskt perspektiv. Ur ett childism-perspektiv bör barn ses som individer i sin egen rätt och inte som blivande vuxna. Generellt sett förutsätts barn behöva förberedas för vuxenlivet och först då formellt kunna delta i demokratiska evenemang, medan childism menar att barn har förmågan att delta i samhället men tenderar att uppfattas som passiva mottagare av vuxnas socialisering. Childism kan ses som en handling av att tänka utanför dessa åsikter och ideologier (Wall, 2010) vilken appliceras i analysen. En nyckel i hur jag förstår childism återfinns även i frågan ”Why do children everywhere enjoy narrower human rights than adults?” (Wall, 2010, s. 2).

Detta perspektiv, tillsammans med en kritisk syn på adultism och dess normativa antaganden om barn och barndom, är den lins genom vilken empiri kommer att analyseras med hjälp av Braun och Clarkes (2022) reflexiva tematiska analys. Begreppet har även påverkat intervjufrågorna och är närvarande i genomförandet av den tematiska analysen.

Tematisk analys är en hybrid mellan metod och metodologi inom kvalitativ forskning. Detta angreppssätt används för att systematiskt utveckla, analysera och tolka mönster inom kvalitativa data genom kodning, vilket leder till identifiering av teman. Tematisk analys är teoretiskt flexibel och kan kombineras med flera teoretiska ramverk, i detta fall childism.

Temana formar en tolkande berättelse om tidigare studenters syn på barns möjligheter och förmågor till demokratisk delaktighet.

Deltagare

Jag intervjuade 13 deltagare och genomförde de semistrukturerade intervjuerna på zoom. Deltagarna hade tidigare varit registrerade på en internationell kurs om barns rättigheter vid ett svenskt universitet någon gång mellan 2018 och 2023. Rekryteringsåren expanderade på grund av låg svarsfrekvens, vilket kan ha berott på inaktuella kontaktuppgifter eller bristande intresse. Jag hade kunnat utvidga undersökningen till andra universitet eller gå längre tillbaka i tiden, men kom fram till slutsatsen att empirin är tillräckligt rik i sin nuvarande form och att syftet inte var att få in så många röster som möjligt utan deltagare som kunde och ville tala om ämnet. Deltagarna hade varierande bakgrunder och olika relationer till barnrättsområdet. Vissa arbetade med dessa frågor, andra hade lämnat fältet eller studerade även om detta inte var något jag specifikt frågade efter. Godkänt betyg på kursen eller liknande var inte ett krav och litteraturen i kursen har varierat under åren. Studenter som nu var registrerade på kursen intervjuades inte med hänvisning till maktobalans i form av eventuell pågående beroendeställning, eftersom jag undervisade på kursen. Det rör sig alltså bara om tidigare studenter. Eftersom samtliga studenter har varit registrerade på en kurs om *barns rättigheter* är det rimligt att de eventuellt har fördjupade kunskaper om ämnet jämfört med allmänheten.

Jag använder pseudonymer och kallar de tidigare studenterna Anton, Ahmed, Erik, Mika, Kimmie, Emelie, Ioanna, Greta, Viktoria, Jasmine, Nancy, Ida och Jin.

Denna studie är småskalig och inget försök görs att skapa ett representativt urval eller att generalisera själva resultatet, även om jag i diskussionen resonerar kring hur studien kan bidra till ett större syfte och sätta ljuset på frågan om barn och demokrati. Kvalitativ tolkande forskning arbetar inte nödvändigtvis med representativa urval, utan snarare med målstyrda urval där de som väljs ut är mest lämpade för att förstå ett särskilt fenomen (Palinkas m.fl., 2015). Palinkas m.fl. (2015, s. 2) påpekar att ett målstyrt urval möjliggör ”identifiering och urval av informationsrika fall.” De framhåller vidare att detta innebär att identifiera och välja individer eller grupper som kan ha kunskap om något eller erfarenheter av intresse. Jag valde deltagarna till min studie eftersom de hade varit registrerade på en kurs om barnets rättigheter, och någon form av intresse och kunskap antogs finnas bland dem och att de skulle kunna tala om ämnet.

Jag frågade inte om nationalitet eller kulturella aspekter, men vissa deltagare valde själva att understryka detta. Jag vill därför särskilt betona att det är deltagarnas egna erfarenheter och uppfattningar om kulturer och länder som analyseras, men att dessa inte bör betraktas som generaliserbara sanningar. Jag ställde heller inte frågor om deltagarnas ålder eller gjorde en uppskattning om detta, eftersom det inte var relevant för studiens syfte.

Uppfattningar om hinder för barns demokratiska deltagande och inflytande

Deltagarna underströk olika orsaker till varför barn inte inkluderas i demokratiska processer eller rentav hindras från att utöva inflytande. Dessa hinder resulterade i fyra underrubrikerna till huvudtemat: vuxnas attityder till barn, vuxnas representation av barn, föräldrar och nationella och kulturella aspekter samt övriga hinder för barns demokratiska delaktighet (såsom strukturer). Deltagarnas citat har översatts från engelska till svenska.

Vuxnas attityder till barn

Flera deltagare underströk vuxnas attityder som ett hinder för barns möjligheter till demokratiskt deltagande, bland annat Mika:

Jag tror att det är så att människor inte respekterar barn. Jag tror inte att problemet är barnen. Jag tror att problemet är de vuxna. De respekterar dem inte.
Mika

Ur Mikas perspektiv ser vuxna på barn på ett sätt som i sig utgör ett problem för barnens demokratiska deltagande. Anton föreslog att vuxna borde ta barn mer på allvar, medan Viktoria betonade att vuxna inte bryr sig om barns åsikter eftersom vuxna anses ha monopol på beslutsfattande, vilket begränsar barns möjligheter. Ur ett childism-perspektiv belyser dessa uppfattningar vuxennormativa föreställningar om barn, där deras åsikter inte tas på allvar och vuxnas intressen istället prioriteras. Wall (2011) förklarar att vuxencentrerade normer om mognad, kompetens och politisk representation, som childism utmanar, utgör grunden för argument mot barns demokratiska deltagande. Bristen på vuxnas respekt för barn som potentiella politiska aktörer, ses som ett hinder för barns möjligheter till demokratiskt deltagande.

Eric reflekterade över sitt eget perspektiv när han diskuterade barns demokratiska deltagande:

Vi kanske underskattar dem (barnen). [...] Jag kanske gjorde det tidigare när jag sa att 16-åringar är omogna. Det kan handla om uppfattningen att barn inte är mogna och därför tas de inte på allvar. Men vuxna kan också vara omogna.
Eric

Här ifrågasätter han sin egen normativa barnsyn som han uttryckte tidigare i intervjun. I citatet riktas blicken mot vuxna, som i sin tur också potentiellt kan vara omogna vilket utmanar synen på barn som den mindre mogna parten.

Nancy reflekterade kring huruvida vuxna kan känna sig hotade av att barn har kontroll över sina egna beslutsprocesser. Hon nämnde också att vuxna, utifrån hennes erfarenhet, hellre vill diskutera barns skyldigheter som ett svar på frågan om barns rättigheter.

Eftersom Wall (2010) genom childism efterlyser en rekonstruktion för att bryta vuxennormativa strukturer, kan det innebära en känsla av kaos eller hot för vissa vuxna. En reaktion kan då vara, som Nancy framhåller, att förflytta diskussionen till att handla om vad barnen har för ansvar och brister.

Vuxnas representation av barn

Deltagarna framställde och vuxna som ett hinder gällande hur de företräder barn i demokratiska sammanhang, både inom och utanför den politiska kontexten. Deltagarna reflekterade över huruvida vuxna ens kan representera barn i en demokrati på ett bra sätt, eller om vuxnas representation i sig utgör ett hinder för barns inflytande och deltagande. Motstridiga uppfattningar framkom, men de flesta intog en kritisk hållning.

Jag tror inte att någon vuxen, jag tror inte att någon människa över huvud taget, kan representera en annan människa fullt ut.

Mika

Jasmine hade en liknande uppfattning:

Man kan inte fullt ut representera ett barn, och man bör också höra från dem. Och ett barn kan skilja sig från ett annat barn, så vi kan inte ens fullt ut representera alla.

Jasmine

Viktoria uttryckte:

Jag förstår inte varför en vuxen är den som ska ha rätt att tala för barnen.

Victoria

Anton menade på liknande sätt att barn borde kunna representera sig själva i större utsträckning eftersom vuxna kan vara manipulativa. Ahmed påpekade att barn och vuxna inte tänker likadant och drog slutsatsen:

Jag tror inte att vi som vuxna kan representera barn, och särskilt inte politiska ledare.

Ahmed

(Deltagarna definierade generellt inte åldern på det tänkta barnet i deras exempel.)

Exemplen visar på positioner som ifrågasätter vuxennormen, men vissa konstaterar också i viss mån, som i Mikas fall, att det kan vara svårt att överhuvudtaget representera någon annan demokratiskt. Enligt Wall (2010, 2021) finns det en allmän föreställning om att vuxna kan representera barn på den politiska arenan, eftersom det är så den representativa demokratin är tänkt att fungera. Han menar dock att ingen grupp fullt ut kan förstå en annan grupps erfarenheter, men i fallet barn skiljer detta sig från andra flera andra grupper eller minoriteter i och med att alla vuxna någon gång har varit barn. Trots

detta framhåller Wall att vuxna inte kan, och inte heller bör, fullt ut representera barn eftersom vuxna, generellt, gynnar sina egna frågor.

Å andra sidan såg två deltagare inte detta som ett tydligt hinder. Emelie påpekade att alla har varit barn och därför kan ”vissa vuxna relatera mer till den delen av sig själva.” Hon argumenterade vidare: ”Det behövs också att barnen har en vuxen som backar upp deras röst.” Emelie uttryckte en oro för att barn inte skulle lyssna på vuxna och lärare, vilket underbygger rädslan för kaos. Ioanna menade att vuxna ibland kan representera barn på ett tillräckligt sätt, men kommenterade samtidigt att barn måste bli lyssnade på.

Om det bara står tio barn utanför och pratar med varandra [...] så måste det på något sätt nå vuxna, för det är så vårt samhälle fungerar... Jag menar, det är dessa personer som faktiskt fattar besluten.

Ioanna

Ioannas synsätt kan uppfattas som att barns egna röster inte räcker, och att vuxna hellre lyssnar på en annan vuxen som driver en agenda för eller på uppdrag av barn. Barnets röst i sig kan behöva valideras av vuxna för att räknas, vilket understryker maktobalansen mellan barn och vuxna.

Jasmine framhöll att vuxna inte kan minnas hur de själva tänkte som barn, och Mika argumenterade:

Alla i 40-årsåldern kan inte relatera till en 5-åring. De vet inte hur en 5-åringens liv ser ut, för de har inte varit en på mer än 40 år, och samhället har förändrats så mycket.

Mika

Dessa argument antyder att det inte är tillräckligt att vuxna försöker tänka tillbaka på sin egen barndom för att kunna representera barn demokratiskt.

Greta betonade att möjligheten att representera barn kan bero på vilken syn vuxna har på barndom och barn, samt svårigheten att lyssna på yngre barn. Vidare framhöll Mika att det handlar om hur vuxna kan visa barn att de tillåts uttrycka åsikter. Dessa uppfattningar antyder att vuxna kan vara både ett hinder och en möjlighet beroende på deras förhållningssätt.

Uppfattningar om att barn inte respekteras, tillsammans med vuxnas attityder, beskrevs som avgörande för barns möjligheter att uttrycka sig. Att inte respektera barn kan ses som en stor risk, vilket enligt de tidigare studenternas uppfattningar leder till att barns intressen inte efterfrågas av vuxna som egentligen inte värderar barns åsikter. Att barn representeras av vuxna på ett tillfredsställande sätt i stället för att, om möjligt, kunna representera sig själva är något som många av de tidigare studenterna i barnrätt uttryckte en problematik kring, vilket utmanar traditionella vuxennormativa föreställningar om demokrati.

Föräldrar och nationella och kulturella aspekter

Vissa deltagare uttryckte att föräldrar kan utgöra ett hinder för barns möjligheter till demokratisk delaktighet. Till exempel påpekade Anton att föräldrar kan manipulera sina barn, och Eric betonade också att barn ibland behöver skyddas från sina föräldrar. Ida underströk att dagens barn lever i en digital värld och därför ta del av kriget och konflikter såsom i Ukraina och Gaza, varför det inte är möjligt att skydda barn från detta. Hon förespråkade i stället vikten av att föra samtal med barnen så att de kan lära sig. Att som vårdnadshavare sträva efter ett skydd från exempelvis nyheter om känsliga ämnen kan, ur detta perspektiv, ses som ett hinder för barns demokratisk delaktighet. Idas uppfattning kan ses som en utmaning av normen där föräldrar och andra vuxna vill skydda barn från vissa ämnen. Samtidigt lyfter hennes resonemang även fram komplexiteten i att vara vuxen i en värld där många barn har fri tillgång till teknologi där de kan se och möta en mängd innehåll som potentiellt kan skrämja eller till och med skada dem.

När ämnet föräldrar diskuterades betonade Greta:

Lär föräldrar hur man beter sig gentemot barn, att förstå barn och inte behandla dem som objekt eller bara egendom som faktiskt händer i vissa länder.

Greta

Hon talade också om att föräldrar potentiellt kan stödja barn i demokratisk delaktighet, men fortsatte sitt resonemang genom att även se hinder:

Jag tror det är svårt, särskilt eftersom vi har många länder där barn tyvärr inte riktigt erkänns som personer, utan mer som egendom. Och därför har de inget att säga till om. De får inte bestämma något, särskilt inte offentligt.

Greta

Här påpekar hon att barn inte är föräldrars egendom, att de skulle vara det är annars ett traditionellt synsätt, vilket Wall (2021) framhåller som en av de tre huvudorsakerna till varför barn har varit, och fortfarande är, exkluderade i en demokrati. Att ifrågasätta detta och mena att barn är egna personer, vilket Greta för ett explicit resonemang om dock med fokus på vissa länder, utmanar den vuxennormativa föreställningen.

När potentiella utmaningar för barns möjligheter att delta i en demokrati diskuterades underströk vissa deltagare att det fanns nationella och kulturella aspekter. De tidigare studenterna jämförde nationer, både inom EU och mellan exempelvis Syrien och Sverige samt Sydkorea. Detta var också länder som deltagarna själva på olika sätt betonade att de hade en relation till. Uttalandena ska inte förstås som representativa för nationerna eller de kulturella aspekterna i stort, utan är begränsade till deltagarnas egna uppfattningar. De flesta deltagare använde Sverige som ett positivt exempel. (Alla deltagare hade någon relation till Sverige eftersom de varit registrerade på kursen i children's rights där).

Till exempel förklarade Eric att det är tryggt för barn i Sverige och att landet har ett system som fungerar ganska väl, eftersom de flesta barn är säkra och skyddade av lagar. Jasmine påpekade att i Sverige

[...] arbetar de mycket med att involvera barn i allt, men jag tycker alltid att det finns utrymme för att det kan bli bättre.

Jasmine

Viktoria reflekterade mer generellt om nationer där hon uppfattade att kön kan spela en roll:

Jag tror att det faktum att du i många situationer behöver föräldrarnas tillstånd för att göra saker kan hindra det. Särskilt när du har länder där kanske en flickas åsikt inte är lika viktig som en pojkes. Föräldrarna kanske inte skriver under eller samtycker till att deras flickor deltar, men kanske deras pojkar.

Viktoria

Greta uttryckte att barn i Italien är överbeskyddade, vilket kan begränsa deras möjligheter till demokratisk delaktighet eftersom det kan förstärka deras beroende snarare än deras handlingsutrymme. Hon menade:

Detta är inte bra för barnet. Jag gillar mer det tyska tillvägagångssättet, att låta barnen uppleva världen.

Greta

Tyskland framhålls här som ett gott exempel med ett friare förhållningssätt, medan Italien används som ett exempel där barn skyddas för mycket.

Jin underströk sitt eget sydkoreanska perspektiv och förklarade att fokus på demokrati i Sydkorea främst ligger på vuxna (huvudsakligen män) och att hon inte kan komma på några exempel där barn deltar i demokratin. För att exemplifiera inställningen påpekade hon att barn inte är tillåtna på vissa restauranger, eftersom de antas föra oväsen. Jin förklarade vidare att barn inte uttrycker sina röster eller försöker förändra världen genom protester i Sydkorea såsom har skett på andra platser. I Jins uttalande uttrycks en vuxennormativ syn på barn, där barn ses som störande snarare än en möjlig tillgång i samhället. Sådana normativa föreställningar om barn kan därför potentiellt påverka barns möjligheter, och möjligen även deras vilja, att delta i demokratiska sammanhang.

I likhet med flera deltagare betonade Ahmed att han tycker att det kan variera på olika platser i världen när frågan om barn och demokrati diskuteras:

Jag tror inte, om jag ska vara ärlig, att barn har en röst på politisk nivå. [...] Om vi pratar om Sverige, så tror jag, ja, barns röster hörs av de styrande och av organisationer. [...] Jag tror att barn i Syrien tänker på ett helt annat sätt eftersom vuxna påverkar barn och även andra aspekter påverkar barnen. Kanske är det därför. Beroende på vilken plats man är på.

Ahmed

I Ahmeds uttalande framgår att barns röster anses höras i Sverige, men att detta kan vara annorlunda på andra platser såsom i Syrien, där barn, enligt hans uppfattning inte har en röst på politisk nivå. På liknande sätt reflekterade Nancy över barns säkerhet i förhållande till olika kontexter och länder:

Var går gränsen mellan att stötta och faktiskt pressa ett barn att delta i en demokratisk process? Jag menar, i vår kontext är det tryggt. Det kan finnas andra kontexter, andra länder, där det inte är säkert att delta i den typen av aktiviteter.

Nancy

Tillsammans med Nancys farhåga att barn kanske inte är trygga i att delta i demokratiska processer i vissa kontexter, resonerade Ahmed om situationen i Gaza och drog slutsatsen:

Jag tror att det första vi måste tänka på är att hålla dem [barnen] trygga, och sedan kan vi tänka på deras roll i demokratiska processer.

Ahmed

Baserat på dessa uttalanden kan skyddandet av barn ses som det primära, och att när det kriteriet är uppfyllt kan engagemang i demokratiska processer diskuteras på en mer djupgående nivå. I länder som beskrivs som tryggare kan det uppfattas som mer genomförbart att engagera barn och skapa möjligheter för demokratisk delaktighet, även om det, som Jasmine påpekade, finns utrymme till förbättring.

Wall (2011) understryker att barn ofta ses som sårbara och i behov av skydd från demokratisk delaktighet i det offentliga rummet, eftersom de främst associeras med den privata sfären. Ur ett childism-perspektiv kan det vara av intresse att diskutera om även vuxna behöver skydd först och demokratisk delaktighet senare, eller om detta kan samexistera. Wall (2010) är kritisk till det faktum att barn har färre rättigheter än vuxna. Även om det kommer från en god intention finns det, ur ett childism-perspektiv, en risk med att skydda och hålla barn borta från möjligheten till demokratisk delaktighet, vilket upprätthåller vuxennormativa strukturer, snarare än att ge barn handlingsutrymme och inflytande.

Övriga hinder för barns demokratiska delaktighet

Vissa deltagare nämnde inte uttryckligen vuxna som ett hinder för barns möjligheter till demokratisk delaktighet, utan snarare strukturer. Detta kan dock innebära osynliga implikationer om vuxenvärlden. Kimmie påpekade:

Även om du vet att du inte får vara delaktig i processen, så finns det vissa personer som kämpar för att få vara med ändå, men de flesta accepterar bara att det är så samhället är. När jag fyller 18 får jag säga min mening, innan dess bryr sig ingen om min åsikt. Så jag skulle säga att det är omgivningen som måste förändras om barn ska känna mer att, wow, okej, jag kan faktiskt få ta initiativ. Och jag tycker det är riktigt häftigt med de barn som gör det ändå.

Kimmie

Många av deltagarna menade att barn inte tas på allvar eller ses som jämlika i samhället, samt att barn inte känner sig inkluderade eller välkomna inom olika demokratiska arenor. Dessa utsagor från deltagarna kan förstås som exempel på hur naturaliserade förståelser av samhällets vuxennormativa strukturer upprätthålls. Att vara barn kan göra dem till måltavlor för skepsis när det gäller deras förmåga att engagera sig i demokratiska sammanhang.

När barns vilja att uttrycka åsikter och engagera sig i demokratiska aktiviteter (och de potentiella hindren för detta) diskuterades, ansåg vissa deltagare att kamratsammanhang och sociala sammanhang vara viktiga. Emelie påpekade att trender kan styra vad barn engagerar sig i, men att vänner kan vara viktiga för att känna trygghet när de diskuterar vissa frågor. När det gäller barns motivation att uttrycka sina åsikter om frågor föreslog Jin att föräldrar och vänner kan vara viktiga möjliggörare, men betonade att utbildning är den viktigaste aspekten för ett barns vilja att uttrycka sig. Brist på utbildning och frågor om trygghet och överbeskyddande betonades också som potentiella hinder för barns möjligheter att delta aktivt i demokratin.

Av intresse här är också den problematik som Eric lyfte fram när han pratade om barns möjligheter att uttrycka sig och delta i demokratiska aktiviteter:

Jag har svårt att skilja barnaspekten av den här frågan, för jag känner att det kan tillämpas på de flesta människor jag känner. Jag studerade statsvetenskap, och jag känner att så många av oss inte vill vara involverade i politik [...] eftersom det är något väldigt toxiskt med det politiska klimatet just nu. [...] ur mitt eget perspektiv har jag väldigt svårt, för om jag inte vill göra det, då kan jag inte förvänta mig att ett barn ska göra det.

Eric

Från Eric's perspektiv skiljs inte nödvändigtvis vuxna och barn åt i denna fråga, utan samexisterar i ett skadligt politiskt klimat som kan uppfattas som ett hinder för alla.

Ida reflekterade över huruvida det är diskriminerande mot barn att inte kunna rösta eller ha formellt inflytande. Ida menade att hon tidigare inte tyckte det eftersom alla har varit barn och därmed mött den typen av diskriminering som hindrar demokratisk delaktighet, såsom rösträtt. När det gäller ålder kan det framstå som en legitim anledning till uteslutning från demokratisk delaktighet, eftersom personen inte är vuxen. När en tillräckligt stor grupp, som alla är eller har varit en del av (vilket gör det annorlunda än de flesta former av diskriminering), då kan det, som Ida betonade, uppfattas som mindre diskriminering och mer som "en fas" som alla måste gå igenom. Ida landar i att hon numera intagit en mer kritisk hållning till barns uteslutning än tidigare, vilket utmanar de vuxennormativa föreställningarna om demokrati och vem som kan utöva sina demokratiska rättigheter fullt ut.

Vissa deltagare diskuterade även explicit bristen på rösträtt som ett hinder. Även om en rösträttsålder på 18 år stöds (exempelvis av Eric), förstås denna gräns också som ett potentiellt hinder för barns inflytande och demokratiska delaktighet. Eric konstaterade:

Förmodligen är den största utmaningen att de inte röstar. För då utformar man inte specifika policies för dem. [...] Utan istället gör man det för föräldrarna.
Eric

Det kan understrykas att barns uteslutning från formell demokratisk delaktighet för vissa ses som oproblematiske. Mika talade också om begränsningar för deltagande, till exempel på grund av svenska lagar om skolplikt. De tillåts inte att avvika eller ta ledigt för att göra sin röst hörd. På grund av bristen på rösträtt kan strejker vara ett instrument för barn att använda för att uttrycka sina åsikter, menade Mika.

Utifrån sin filosofi ser Wall (2021) uteslutningen av barn från formella demokratiska sammanhang som problematisk och argumenterar för en inkluderande demokrati där alla människor är röstberättigade. Denna childistiska rekonstruktion av relationen mellan demokrati och barn kan ses som kontroversiell. Inga deltagare i min studie uttryckte att alla barn (från nyfödda) borde få rösta i politiska val formellt, även om flera artikulerade att åldern borde sänkas. De identifierade flera hinder när de gav uttryck för olika uppfattningar vilket kan vara ett första steg till att resonera kring möjliga lösningar.

Slutsats

Några deltagare framhöll vuxna som ett stort hinder för barns möjligheter till demokratiskt deltagande. De menade att barn inte tas på allvar eller möts med respekt, eftersom barn anses sakna kompetens i demokratiska frågor. Argumentationen kan kopplas till Pearse (2023), som menar att det finns ett alltför stort fokus på potentiella svagheter och kompetensbrist när barn och demokrati diskuteras. Adultism innebär att barn ses som mindre värda (Wall, 2010).

Att enbart associera barn med arenor som skola, förskola och familj, förstärker uppfattningen att barn inte hör hemma i samhället i stort, inte ens på vissa restauranger, som Jin betonade. Denna normativa uppfattning utmanades när deltagare som Ioanna uttryckte att barn har en god förståelse för samhället, förstår företeelser tidigt, och borde kunna utöva mer inflytande i samhället och inte bara vid mindre beslut inom hem eller skola. Men i min empiri fanns också, i Jins exempel om restauranger i Sydkorea, uppfattningen att barn bör hållas borta från det offentliga rummet för att inte störa de vuxna.

Ur ett childist-perspektiv ger dessa uppfattningar uttryck för en barnsyn, där barn är andra klassens medborgare jämfört med vuxna, som antas vara moraliska, kompetenta och rationella. Detta synsätt, tillsammans med en idealistisk syn på vuxna, riskerar att osynliggöra barn och riskerar att begränsa deras möjligheter till demokratiskt deltagande och inflytande, trots att demokratin inte i sig är kompetensbaserad.

Att se barndomen som en skyddad tid för utveckling kan vara rimligt ur ett perspektiv, men ur ett childist-perspektiv kan utveckling och erfarenhet betraktas som något som sker genom hela livet, snarare än att vara specifikt knutet till barndomen (se Wall, 2021). Barns tilltro och kompetens kan också gradvis stärkas genom ökade möjligheter att delta i demokrati (Hart, 1992; Botha m.fl., 2016; Thornberg och Elvstrand, 2012). Människor utvecklas inte bara i yngre år, och därför bör små barns röster inte förminska (Wall, 2021).

Greta underströk utmaningen i att lyssna till barn i olika åldrar, där de yngsta kan vara svårast att inkludera. För vissa kan det till och med vara kontroversiellt att små barn överhuvudtaget ska bli hörda eller ges möjlighet att utöva inflytande. Eftersom en majoritet av deltagarna också ifrågasatte om vuxna kan representera barn tillräckligt väl, finns det kanske ingen perfekt lösning för att involvera de yngsta barnen. Maktobalansen mellan barn och vuxna betonades i termer av att vuxna äger beslutsfattandet och barn är beroende av att vuxna faktiskt lyssnar. Det är, enligt detta synsätt, upp till den vuxne att tolka det lilla barnets bästa och säkerställa att barnet kan vara kapabelt att bilda egna åsikter och uttrycka sig fritt i alla frågor som rör barnet, i enlighet med barnkonventionen (1989). Dessutom kan, enligt deltagarna, familjens värderingar potentiellt stå i konflikt med barnets rätt att uttrycka sina egna åsikter. Det är också komplicerat med att kategorin barn är bred och inkluderar nyfödda till de som ska fylla 18, men kategorin används, även i denna text, på ett generellt sätt.

Spänningen mellan föräldrars rättigheter och barns rättigheter blir synlig när de förstnämnda beskrivs som ett hinder, särskilt i relation till kulturella eller nationella aspekter. Deltagarna framhöll att föräldrar i vissa länder kanske inte värderar flickors åsikter, och betonade behovet av att lära föräldrar hur de ska bete sig mot barn ”och inte behandla dem som objekt eller bara som egendom, vilket faktiskt sker i vissa länder.” Den kulturella dimensionen av skillnader mellan nationer synliggjordes i forskning där olika uppfattningar om barns självbestämmande framkom i en jämförelse mellan Kanada och USA (Peterson-Badali m.fl., 2003). Deltagarna i denna studie hade olika nationella

erfarenheter, exempelvis från Syrien, Italien, Sverige, Sydkorea och Tyskland. De berättade om skillnader mellan föräldrar, vuxna och nationer, som påverkar synen på barn och deras möjligheter till demokratiskt deltagande och inflytande.

Några deltagare resonerade kring att barn först måste hållas trygga och därefter kan diskussionen om demokratiskt deltagande följa. Det kan vara svårt att hitta en balans mellan att vilja skydda barn och samtidigt ge dem yttrandefrihet. Viljan att skydda barn, hur välmenande den än är, kan också leda till deras uteslutning. Vissa rättigheter kan uppfattas som mer prioriterade än andra, särskilt under extraordinära omständigheter. Viljan att skydda ses av Wall (2021) som en viktig anledning till att barn fortfarande marginaliseras. Kvinnor och minoriteter har till stor del brutit sig ur denna barriär, medan barn, särskilt de yngre, fortfarande hålls kvar i den. De olika maktrelationerna samt ett fokus på skyddande inom familjen får konsekvenser för barns möjligheter till demokratiskt deltagande (Archard, 2015; Cockburn, 2007).

I inledningen betonades den demokratiska nedgången, särskilt bland unga (Cammaerts m.fl., 2014; Foa m.fl., 2020). Denna utveckling kan få flera konsekvenser för barns demokratiska deltagande. Erics resonemang om det toxiska politiska klimatet kan kopplas till denna forskning som visar att ungas vilja att engagera sig politiskt hindras av den politiska diskursen och praktiken, vilket får unga människor att känna sig ignorerade.

Slutligen identifierade deltagarna en rad hinder för barns demokratiska medverkan och hade generellt en kritisk syn på exkludering. Emelie och Ahmed var de som främst kunde försvara uteslutning och understryka farhågor som risken att barn inte lyssnar på vuxna vid ökat inflytande. Detta kan tänkas vara en farhåga som vissa delar och går i linje med Purdys (1994) invändningar mot att barn bör ha rättigheter i klass med vuxnas, vilket hon ser som ett uttryck för sunt förnuft. Detta utmanar också uppfattningen om ett brett demokratiskt inflytande för barn, som flera av de andra deltagarna framhävde.

På ett övergripande plan kan många utsagor återfinnas i den tidigare forskningen, men de specifika berättelserna och exemplen är deltagarnas egna och bidrar med ett narrativ om upplevda eller tänkta hinder i relation till barns möjligheter till demokratiskt inflytande samt deltagande. Wall (2021) menar att alla områden, från kultur till lagar, har förlitat sig på adultism, där vuxennormer kring demokrati gör det svårt för barn att delta. Ska demokratiskt deltagande vara för alla? För de många eller för de få? Detta får ses som en relevant frågeställning i ett generellt debattklimat som enligt min tolkning inte lyfter frågan om barns möjligheter till demokratiska inflytande varken formellt (såsom sänkt rösträttsålder) eller informellt (motstånd gällande barns inflytande i exempelvis skola). Synliggörandet av de hinder som jag presenterar i detta kapitel, kan utgöra en möjlighet att ifrågasätta ideologier och strukturer. Vidare vore det intressant att fördjupa synen på vad som faktiskt kan anses vara demokratiskt inflytande och hur dessa uppfattningar kan tas tillvara, samt det svenska stödet i att sänka den allmänna rösträttsåldern till 16 år.

Referenser

- Archard, D. (2015). *Children: rights and childhood*. (3rd. ed.) London: Routledge.
- Bessant, J., Watts, R. (2024). *Reframing Young People's Political Participation*. In: Wyn, J., Cahill, H., Cuervo, H. (eds) *Handbook of Children and Youth Studies*. Springer, Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-99-8606-4_114
- Botha, A., Joubert, I., & Hugo, A. (2016). Children's perceptions of democratic values: Implications for democratic citizen education. *South African Journal of Childhood Education*, 6(1), 1–8.
<https://doi.org/10.4102/sajce.v6i1.343>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. Los Angeles: SAGE.
- Brinkmann, S. (2008). Interviewing. (L. Given, Ed.). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications, Inc. Thousand Oaks.
<https://doi.org/10.4135/9781412963909.n239>
- Cammaerts, B., Bruter, M., Banaji, S., Harrison, S., & Anstead, N. (2014). The Myth of Youth Apathy: Young Europeans' Critical Attitudes Toward Democratic Life. *American Behavioral Scientist*, 58(5), 645–664. <https://doi.org/10.1177/0002764213515992>
- Campbell, K. M., & Covell, K. (2001). Children's rights education at the university level: An effective means of promoting rights knowledge and rights-based attitudes. *International Journal of Children's Rights*, 9(2), 123–135. <https://doi.org/10.1163/15718180120494883>
- Cherney, I. (2010). Mothers', Fathers', and their Children's Perceptions and Reasoning about Nurturance and Self-Determination Rights, *The International Journal of Children's Rights*, 18(1), 79–99. <https://doi.org/10.1163/092755609X12482670820520>
- Cherney, I., Greteman, A., & Travers, B. (2008). A cross-cultural view of adults' perceptions of children's rights. *Social Justice Research*, 21(4), 432–456. <https://doi.org/10.1007/s11211-008-0079-7>
- Cockburn, T. (2007). Partners in power: A radically pluralistic form of participative democracy for children and young people. *Children and Society*, 21(6), 446–457. <https://doi-org/10.1111/j.1099-0860.2006.00078.x>
- de Castro, L. R. (2012). Children— Democracy and Emancipation. *Alternatives: Global, Local, Political*, 37(2), 165–177. <https://doi.org/10.2307/23210888>
- Foa, R.S., Klassen, A., Wenger, D., Rand, A., & M. Slade. (2020). *Youth and Satisfaction with Democracy: Reversing the Democratic Disconnect?* Cambridge, United Kingdom: Centre for the Future of Democracy.
- Förenta nationerna. (1948). *FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna*. Hämtad 4 september, 2025, från <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Förenta nationerna. (1989). *Barnkonventionen*. Hämtad 12 november, 2023, från <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Hart, R. (1992). Children's Participation: From tokenism to citizenship, *Innocenti Essay*, no. 4, International Child Development Centre, Florence.

- Jamieson, L., Rizzini, I., Collins, T., & Wright, L. (2022). International perspectives on the participation of children and young people in the Global South. *Third World Thematics: A TWQ Journal*, 7(1-3), 56–74. <https://doi.org/10.1080/23802014.2022.2050940>
- Karaman-Kepenekci, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights*, 14(3), 307–318. <https://doi.org/10.1163/157181806778458095>
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. International Child Development Centre, Florence. <https://digitallibrary.un.org/record/437269?ln=en&v=pdf>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Pearse, H. (2023). Children, Voting, and the Meaning of Universal Suffrage. *Political Studies Review*. <https://doi.org/10.1177/14789299231195454>
- Peterson-Badali, M., Ruck, M.D., & Ridley, E. (2003). College Students' Attitudes Toward Children's Nurturance and Self-Determination Rights. *Journal of Applied Social Psychology*, 33(4), 730–755. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2003.tb01922.x>
- Purdy, L. M. (1994). Why children still shouldn't have equal rights. *The International Journal of Children's Rights*, 2(4), 395–398. <https://doi.org/10.1163/157181894X0026>
- Tisdall, E., & Cuevas-Parra, P. (2022). Beyond the familiar challenges for children and young people's participation rights: the potential of activism. *The International Journal of Human Rights*, 26(5), 792–810. <https://doi.org/10.1080/13642987.2021.1968377>
- Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53(0), 44–54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- Wall, J. (2010). *Ethics in light of childhood*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Wall, J. (2011). Can democracy represent children? Toward a politics of difference. *Childhood*, 19(1), 86–100. <https://doi.org/10.1177/0907568211406756>
- Wall, J. (2021). Give children the vote: On democratizing democracy. Bloomsbury Publishing Plc.

Del III

Rättighetsdiskurser, värdegrund
och normkritik

Från *scala naturae* till animism: om natursynen i rättighetsdiskurser

Anders Melin

Introduktion

Rättighetsdiskurser har ofta omfattat endast människor och det är först under de senaste 50 åren som det blivit vanligare att även inkludera andra levande varelser och naturen. Ofta har naturen endast funnits med i rättighetsdiskurser som en underförstådd bakgrund, även om natursynen är betydelsefull för synen på rättigheter. I det här kapitlet lyfter jag fram denna underförstådda dimension. Syftet är att bidra till debatten om levande varelsers och naturens rättigheter med ett långsiktigt historiskt perspektiv. Fokus ligger på den västerländska historien eftersom det är i denna kontext begreppet rättigheter först utvecklades, även om det har förekommit föreställningar och begrepp som liknar det västerländska rättighetsbegreppet även i andra kulturer (Ishay, 2008). Artikeln baseras på en argumentationsanalys av framför allt den filosofiska och teologiska debatten med några nedslag hos centrala tänkare från det förflutna och nutiden som har haft och har stor betydelse för den västerländska natursynen och synen på rättigheter. Dock är inte avsikten att ge en heltäckande beskrivning av naturens roll i de västerländska rättighetsdiskursernas historia. Jag analyserar också några viktiga konventioner om mänskliga rättigheter, men mitt fokus ligger på frågan om moraliska snarare än juridiska rättigheter.

Åtminstone sedan den industriella revolutionen har den dominerande västerländska natursynen varit instrumentell (Coates, 1998), det vill säga att naturen bara har ett värde som ett medel för människan. Den natursynen har motiverats av att människan har en moralisk särställning i naturen. En sådan särställning har historiskt sett ofta baserats på en tankefigur som kan kallas för *scala naturae* eller *the great chain of being* (Lovejoy, 2017 [1936]), det vill säga idén att det finns en objektiv värdehierarki i naturen där människan står över andra livsformer. Denna tankefigur dominerade den västerländska natursynen

fram till 1800-talet, men blev genom evolutionsbiologins framväxt alltmer problematisk. Särskilt sedan 1970-talet har det blivit vanligare att tillskriva rättigheter även till andra varelser och naturobjekt än människan, såväl till djur som till objekt vilka av den dominerande natursynen inte uppfattas som levande, som floder och berg. Delvis är det ett uttryck för att man vill visa större respekt för vissa ursprungsfolks natursyn. Många ursprungsfolk har en natursyn som med ett västerländskt begrepp kan kallas för animistiskt, det vill säga att naturen i sin helhet, det vill säga människor, djur och växter såväl som berg och floder, är besjälad.

Det här kapitlet inleds med en analys av hur idén om *scala naturae* tar sig uttryck hos några betydelsefulla tänkare från antiken fram till och med 1800-talet. Därefter analyserar jag den nutida diskussionen om levande varelsers och naturens rättigheter.

Scala naturae och människans särställning

Föreställningar om rättigheter som motsvarar dagens idé om mänskliga rättigheter var ovanliga före upplysningstiden. De mänskliga rättigheterna har ändå en västerländsk förhistoria som sträcker sig ända tillbaka till antiken när idéer om moral, rättvisa och lagstiftning började utvecklas (Ishay, 2008). Uppfattningen att det finns en objektiv värdehierarki i naturen och att människan befinner sig högst upp på den har varit vanlig i den västerländska historien. Enligt den ursprungliga idén om *scala naturae* är denna ordning evig och oföränderlig.

Inom den antika grekiska filosofin fanns det olika uppfattningar om icke-mänskliga livsformer och många skolor ville inte dra en skarp gräns mellan människor och icke-mänskliga djur. Vad gäller de presokratiska tänkarna var det flera som argumenterade för vegetarianism, exempelvis Pytagoras. Många företrädare för epikurismen betonade också likheterna mellan människan och andra kännande varelser (Nussbaum, 2022; Sorabji, 1995). Representanter för stoicismen, vilken fick större inflytande på den västerländska natursynen, menade dock att det finns stora skillnader mellan människor och andra livsformer. Andra djur är brutala består utan tankar och känslor och därmed är människan berättigad att behandla dem enbart som medel. Uppfattningen att andra levande varelser och naturen i sin helhet är skapad för människans skull förknippas ofta med kristendomen i dagens debatt, men den företräddes också av många stoiker som levde före vår tideräkning (Coates, 1998).

De grekiska och romerska gudarna hade ofta en stark koppling till naturen och kunde exempelvis representera olika aspekterna av den, som himlen (Zeus), havet (Poseidon) och växtligheten (Demeter) (Coates, 1998). Det var vanligt att tempel låg placerade i lundar som därmed blev förbjudna att huggas ner. Man föreställde sig att det fanns andar, dryader, i vissa träd. Träd som växte utanför de heliga lundarna var det dock fritt fram att fälla. Peter Coates (1998) framhåller att alla de stora grekiska och romerska

tänkarna utgick från en skarp åtskillnad mellan människan och naturen och att det är människans uppgift att forma naturen, genom exempelvis jordbruk, fiske och domesticering av djur.

Stoicismen fick stor betydelse för den kristna natursynen. Många teologer företrädde också uppfattningen att människan har en särställning i naturen, ofta baserad på idén att det endast är människan som är skapad till Guds avbild. Den medeltida teologen Thomas av Aquino (1225–1274) nämns ofta som en representant för idén om *scala naturae* (Tabaczek, 2015). Enligt Thomas har människan som rationell varelse en speciell ställning i skapelsen. Han menade att det finns många likheter mellan människor och djur, eftersom också många djur har såväl förnimmelseförmåga som förmågan att minnas och dra slutsatser av förnimmelser. Det är dock enbart människan som har en intellektuell själ, vilket gör att hon har ett liv efter döden (Thomas av Aquino, 2018 [1274]; Vogler, 2019).

Thomas' teologi präglas i vissa avseenden av en hög uppskattning av naturen. Eftersom naturen är skapad av Gud, återspeglar den Guds godhet. Gud vidmakthåller och bevarar kontinuerligt sin skapelse. Dock finns det enligt Thomas en oöverbryggbar distans mellan skaparen och skapelsen. I likhet med andra medeltida teologer tar han avstånd från en idé som var vanlig under antiken: att naturen har en inneboende, livgivande ande (Thomas av Aquino, 2018, [1274]; Saintmire, 1985, 81–87). Enligt Thomas finns det en hierarkisk ordning i naturen med Gud på toppen. Därunder befinner sig änglarna som är många fler till antalet än materiella varelser och naturobjekt. Människan är den enda av de förkroppsligade varelserna som har en odödlig och rationell själ och befinner sig därmed ovanför djur och växter i hierarkin. Thomas menar att de mer ofullkomliga objekten och varelserna existerar för de mer fullkomliga, andliga varelsernas skull. Jorden existerar för växternas skull, växternas för djurens och djurens för människans skull. Olika objekt och varelser uppfyller det syfte de har fått av skaparen genom att tjäna de varelser som befinner sig högre i hierarkin. Hela den materiella naturen existerar därmed för människans skull, eftersom hon är det enda rationella djuret (Thomas av Aquino, 2018, [1274]; Saintmire, 1985, 88–95; Lovejoy, 2017 [1936], 73–79).

Föreställningen om *scala naturae* är också hos vanlig hos tidigmoderna filosofer. John Locke (1632–1704), som är känd för sin teori om naturliga rättigheter, menade exempelvis att skapelsen är ordnad i steg som går från de enklaste till mer och mer komplicerade organismer i riktning mot "Skaparens oändliga fulländning" (Rickless, 2020; Lovejoy, 2017 [1936], 8). Han argumenterade för att det finns en tydlig skillnad mellan människor och även de mest intelligenta djuren, eftersom de senare saknar förmåga till abstrakt tänkande (Rickless, 2020).

Även många upplysningsfilosofer, exempelvis Immanuel Kant (1724–1804), omfattade idén om *scala naturae* (Lovejoy, 2017 [1936], 140–141). Kant hade dock en mindre smickrande bild av människan än många av sina föregångare bland filosofer och teologer, eftersom han såg människan som en ganska medioker varelse. Kant menade att det mycket väl skulle kunna finnas varelser på andra planeter som är mycket

intelligentare än människan. Han avfärdade också idén att den icke-mänskliga naturen enbart skulle finnas till för människans skull (Kant, 2008 [1755]; Schönfeld och Thompson, 2019). Likväl betonade Kant människans speciella ställning i naturen på grund av hennes förnuft. Utgångspunkten för Kants etik är att människan inte enbart är ett naturväsen styrt av kroppsliga böjelser, utan också ett förnuftsväsen som fritt kan bestämma sina handlingar. Eftersom människan är ett förnuftsväsen, kan hon inte enbart betraktas som ett medel för att uppnå ett visst syfte. Hon är också ett ändamål i sig själv (Kant, 1997, [1785]). Kants syn på var människa som ett ändamål i sig själv har blivit en viktig grund för att motivera att alla människor har rättigheter.

Idén om *scala naturae* dominerade den västerländska natursynen ända fram till 1800-talet då den blev alltmer ifrågasatt och efterträddes av ett mer dynamiskt och icke-hierarkiskt sätt att se på naturen. Dock höll många 1800-talsfilosofer fast vid åtminstone vissa aspekter av denna idé. Benjamin Berger (2024) menar exempelvis att G. F. W. Hegel, den mest framträdande företrädaren för den tyska idealismen, såg naturen som ett system av stadier eller nivåer. Vad som skilde honom från tidigare tolkningar av *scala naturae* var dock att han menade att de lägre nivåerna ger upphov till de högre i stället för tvärtom. Världens utveckling kan ses som en process av ontologisk fullkomning i stället för en process av degradering (Hegel, 2008 [1807]). Vad gäller rättigheter menade Hegel att endast människor kan tillskrivas rättigheter, eftersom det förutsätter självmedvetenhet och fri vilja (Stewart, 2019). En liknande dynamisk tolkning av *scala naturae* återfinns också hos Schelling (1775–1854), en annan av den tyska idealismens portalfigurer (Schelling, 2007 [1809]; Lovejoy, 2017 [1936], 317–320).

Utvecklingen av evolutionsbiologiska teorier av Charles Darwin och hans efterföljare har emellertid gjort det problematiskt att hålla fast vid idén om en objektiv värdehierarki i naturen där människan är skapelsens krona (Kutschera, 2011). Även om tidiga formuleringar av utvecklingsläran hade vissa drag kvar av idén om en objektiv värdehierarki, har sådana föreställningar efter hand försvunnit från evolutionsbiologin. Numera anser inte evolutionsbiologer att vissa arter är mer primitiva och mindre utvecklade än andra. I stället är alla arter lika anpassade till sina specifika ekologiska nischer. Utifrån evolutionsläran framstår människan bara som en art bland många andra utan någon särställning.

Trots evolutionsbiologins inflytande finns det många nutida filosofer som menar att endast människor kan tillskrivas rättigheter, även om de motiverar det på annat sätt än genom en teori om en objektiv värdehierarki. John Rawls (1921–2002), den kanske mest kände nutida politiske filosofen, hävdar exempelvis att endast människan kan ha rättigheter, eftersom endast människor är moraliska personer (Rawls, 1971). För att vara en moralisk person krävs att en individ har förmågan att bilda sig en uppfattning om det goda och om rättvisa, vilket han menar endast människor kan göra. Rawls hävdar att grymhet mot djur är moraliskt fel, men att plikter kopplade till rättvisa endast kan riktas mot människor.

Levande varelsers rättigheter

Att tillskriva andra levande varelser än människor egenvärde och i vissa fall rättigheter har blivit allt vanligare under de senaste 60 åren. Två av de viktigaste inspirationskällorna till detta ändrade moraliska förhållningssätt är evolutionsbiologins och ekologins framväxt samt den romantiska rörelsen som varade från slutet av 1700-talet till mitten av 1800-talet (Coates, 1998). Zoologen Ernest Haeckel (1834–1919) beskrivs ofta som den som myntade begreppet ekologi. Han kritiserade idén om människans särställning i naturen och menade att människor inte nödvändigtvis är mer värda än andra varelser.

Den romantiska rörelsen kännetecknades av en längtan till gemenskap med naturen och ett förakt för det förkonstlade stadslivet (Coates, 1998). Romantiken ledde till en omvärdering av den vilda naturen som tidigare hade upplevts som ful och hotfull. En annan känslighet för djurs välfärd och ett avståndstagande från grymhet mot djur utvecklades, vilket bland annat resulterade i bildandet av det Brittiska kungliga sällskapet för att förebygga grymhet mot djur år 1836.

Från 1960-talet och framåt växte den nutida miljörörelsen och djurrättsrörelsen fram (Benson, 2020; Traïni, 2016) och med inspiration från dessa rörelser har det uppstått två nya delområden inom den tillämpade etiken: djuretik och miljöetik. En central frågeställning inom dessa områden är huruvida också andra varelser än människan ska tilldelas moralisk status, det vill säga att vi bör ta hänsyn till dem för deras egen skull (Light och Rolston, 2002). Olika ståndpunkter har utkristalliserats i den djur- och miljöetiska debatten. En grundläggande indelning görs mellan antropocentrism och icke-antropocentrism. Antropocentrismen står för uppfattningen att endast människor har moralisk status och icke-antropocentrismen för att även andra levande varelser och naturobjekt kan ha det. Icke-antropocentrismen kan i sin tur delas upp mellan sentientism (ibland även kallad zoocentrism), biocentrism och ekocentrism. Enligt sentientismen har endast kännande varelser moralisk status, enligt biocentrismen också andra icke-kännande individuella varelser, och enligt ekocentrismen även ”ekologiska helheter” som arter och ekosystem.

Bland de icke-antropocentriska ståndpunkterna har sentientismen fått störst genomslag. Peter Singer (2011), den kanske mest kände företrädaren för sentientismen, är utilitarist och uttrycker inte människans moraliska ansvar för djur primärt i termer av rättigheter. En annan av pionjärerna inom den nutida djuretiska debatten, Tom Regan, argumenterar emellertid för att vissa kännande djur bör tillskrivas rättigheter (Regan, 2004 [1983], xvi–xvii, 279–280). Han argumenterar för att primärt mentalt normala däggdjur som är minst ett år gamla delar vissa moraliskt relevanta egenskaper med människor. De har förmågor att känna smärta, känslomässiga förmågor, förmågor att agera målinriktat samt känslomässiga förmågor. De kan därför beskrivas som ”livssubjekt”. Regan hävdar att både mänskliga och icke-mänskliga livssubjekt har inneboende värdighet, vilket medför en grundläggande rättighet att bli respekterad och att inte bli behandlad enbart som en resurs för andra.

Martha Nussbaum (2006, 2022) har gett viktiga bidrag till de senaste decenniernas diskussion om djurs rättigheter med utgångspunkt i hennes version av *the Capabilities Approach*, på svenska översatt till *förmågeansatsen*. Hon beskriver sin version av förmågeansatsen som en form av rättighetsteori (2011, 62). Nussbaum betonar i större utsträckning än Regan att kännande djur också bör ses som agenter och subjekt. Därmed har vi plikter baserade på rättvisa mot djur, inte bara plikter baserade på medlidande. Vi bör inte se dem enbart som objekt för medlidande eftersom en sådan uppfattning inte uppmärksammar att någon bör klandras om de utsätts för lidande (2006, 329–338; Melin och Kronlid, 2016).

Nussbaum menar att en varelse måste ha någon form av subjektiv upplevelse för att kunna betraktas som ett rättvisesubjekt (2022, 119). De nödvändiga och tillräckliga villkoren för att vara ett rättvisesubjekt är att det ska ha förmåga att känna och kognitiv medvetenhet om objekt. Ett rättvisesubjekt ska också kunna eftersträva vad som är gott och undvika vad som är dåligt för subjektet i fråga (2022, 138). Nussbaum drar slutsatsen att det finns vetenskapliga bevis för att många former av djur uppfyller kriterierna för att vara ett rättvisesubjekt, som däggdjur, fiskar, fåglar och bläckfiskar (2022, 141–148). Nussbaum hävdar alltså, till skillnad från Regan, att fler former av djur än enbart däggdjur kan ses som rättighetsbärare, bland annat understött av de senaste decenniernas forskning.

Det finns också en diskussion om huruvida andra varelser än de vi vet är kännande ska tilldelas moralisk status, även om den diskussionen sällan har förts i termer av rättigheter. Idén att även växter har rättigheter diskuteras dock av Michael Marder (2013) som utgår från de senaste decenniernas forskning om växters beteende. Enligt honom visar denna forskning att växter kan tillskrivas subjektivitet eftersom de anpassar sig efter sin omgivning, bland annat genom att avge biokemikalier som lockar till sig rovdjur vilka äter de insekter som hotar dem. Eftersom de är subjekt på ett liknande sätt som djur, har vi anledning att tillskriva dem rättigheter. Dock bör det påpekas att teorier om att växter är kännande och intelligenta fortfarande är kontroversiella och tillbakavisas av många forskare (Hall, 2011).

Naturens rättigheter

Naturen började uppmärksammas i den politiska diskussionen om rättigheter under 1900-talet. Då var det ofta i termer av människans naturmiljö, vilket implicerar att det fanns en instrumentell syn på naturen. Ett viktigt exempel på den instrumentella synen är FN-konferensen om människans livsmiljö i Stockholm 1972, vilken är en central utgångspunkt för den nutida miljölagstiftningen (Turner, 2019). Ett resultat av FN-konferensen 1972 var den så kallade Stockholmsdeklarationen, som innehåller en uppsättning principer om miljö och rättigheter. Den första principen framhåller att människan har en grundläggande rättighet till lämpliga livsförutsättningar i en miljö som tillåter välbefinnande och ett värdigt liv. Den framhåller också att människan har ett

ansvar att skydda och förbättra miljön för nutida och framtida generationers skull. Den nämner dock inget om att andra livsformer har rättigheter eller ett egenvärde, oberoende av deras nytta för människan (UN, 1972). Inte heller i Riodeklarationen, som var ett resultat av FN-konferensen om miljö och utveckling i Rio de Janeiro 1992, sägs det något om att andra livsformer har ett egenvärde (UN, 1992a). Det finns emellertid exempel på andra FN-dokument från samma tid där andra livsformers värde nämns, exempelvis Konventionen om biologisk mångfald. Den konventionen lyfter fram att den biologiska mångfalden även har inneboende värde och inte enbart olika former av instrumentella värden (UN, 1992b).

Idén att naturen enbart har ett instrumentellt värde för människan har på senare tid ifrågasatts alltmer, både inom den politiska och den akademiska debatten. Särskilt under de senaste 20 åren har flera miljörörelser lanserat idén att rättigheter inte bara ska tillskrivas kännande varelser utan även olika naturobjekt som floder, sjöar och berg. Tillskrivande av rättigheter till sådana entiteter förekommer också i rättsliga och politiska sammanhang. Exempelvis är sedan 2008 naturens rättigheter en del av Ecuadors grundlag (Ecuador, 2008, reviderad 2021). Artikel 71 i Ecuadors grundlag säger att naturen har rätt till respekt för sin existens och rätt till respekt för att kunna upprätthålla och återskapa sina livscyklar, strukturer och evolutionära processer. Artikel 72 säger att naturen har rätt att bli återställd (Guzmán, 2019). Tillskrivandet av rättigheter till naturen i Ecuadors nya grundlag har blivit en inspirationskälla för liknande förändringar i andra delar av världen. Nya Zeeland gav exempelvis rättsligt personskap till Whanganuifloden år 2014. Juan José Guzmán (2019) menar att när naturen tillskrivs rättigheter är det ett stort steg för att skydda ursprungsfolk eftersom det innebär ett erkännande av icke-västerländska naturuppfattningar. Han hävdar att tillskrivandet av rättigheter till naturen baserar sig på en holistisk förståelse av livet enligt vilken människor och andra varelser tillhör samma livscykel. Naturen är ett levande väsen och inte enbart ett objekt med instrumentellt värde för människan. Ursprungsfolk har försvarat en sådan förståelse som en del av en historisk frigörelseprocess från kolonialisering av deras territorier.

Guzmán (2019) beskriver att när naturens rättigheter etableras i Ecuadors grundlag är det ett resultat av ursprungsfolkens kamp och ett sätt att avkolonisera en diskurs som traditionellt har fungerat som ett instrument för kolonialisering. Naturens rättigheter i grundlagen kan alltså ses som ett sätt att inkludera ursprungsfolks narrativ i diskursen om mänskliga rättigheter. Guzmán (2019) ser etableringen av naturens rättigheter som en nödvändig avkoloniseringsprocess och menar att icke-västerländska erfarenheter och verklighetsuppfattningar måste inkluderas vid utformningen av mänskliga rättigheter. Lokala uppfattningar som har sina rötter i systematiskt marginaliserade former av kunskap behöver uppmärksammas. Han menar därför att man måste ta större hänsyn till ursprungsfolks verklighetsuppfattningar. Guzmán hävdar att en sådan process har ägt rum i Latinamerika sedan 1990-talet då sociala rörelser har krävt erkännande och rättvisa

för ursprungsfolk. Kampen i Latinamerika och i andra delar av världen har bland annat mynnat ut i FN:s deklaration om ursprungsfolkens rättigheter från 2007 (UN, 2007).

Animismen gör comeback

Genom inflytandet från ursprungsfolk har alltså animismen fått sin comeback i den västerländska debatten om miljö och rättigheter. Begreppet *animism* myntades av Sir Edward Burnett Tylor (1832–1917), som betraktas som antropologins grundare (Tylor, 1871) och står för uppfattningen att naturen i sin helhet är besjälad. Tylor tog starkt avstånd från animismen som han menade byggde på en barnlig och förvirrad oförmåga att skilja mellan det levande och det icke-levande. Tylors uppfattning kritiserades dock av nutida forskare, bland annat Christiana Ochoa (2021) som menar att hans resonemang bygger på problematiska hierarkiska dikotomier mellan civiliserade och ociviliserade, människa och natur respektive vetenskap och vidskepelse. Dessa dikotomier har präglat den samhällsvetenskapliga forskningen under lång tid, men har ifrågasatts under de senaste decennierna. Många nutida samhällsvetare är öppna för icke-västerländska kulturernas kunskapsnyer och verklighetsuppfattningar.

En viktig föregångare till dagens debatt om naturens rättigheter är juristen Christopher D. Stones artikel från 1972 där han ifrågasatte den västerländska instrumentella natursynen. I stället argumenterade han för att vi ska ge juridiska rättigheter till olika naturobjekt, både skogar, hav och floder. Att dessa objekt inte kan företräda sig själva är enligt Stone inget hållbart argument för att inte tillskriva dem rättigheter. Precis som för människor med kognitiva funktionshinder och för icke-levande objekt som företag kan vi utse förmyndare för naturobjekt som får till uppgift att tillgodose deras intressen (Stone, 1972).

Tanken att tillskriva rättigheter till naturobjekt är även inspirerad av utvecklingen inom miljöetiken där en del filosofer, exempelvis Freya Mathews (2003) och Val Plumwood (1993), har väckt liv i panpsykismen som en verklighetsuppfattning. Panpsykismen har en liknande betydelse som animism och innebär att allting har ett medvetande (Ochoa, 2021).

Också inom den kristna teologin har det skett en betydelsefull förändring under de senaste 50 åren när många teologer har tagit avstånd från den tidigare dominerande instrumentella synen på naturen. Mark Wallace (2019) argumenterar exempelvis för en kristen form av animism. Han är kritisk till den moderna västerländska uppfattningen att föreställningar om naturen som besjälad enbart är vidskepelse. I stället menar han att vi inte kan upprätthålla en skarp distinktion mellan levande och icke-levande (Wallace, 2019). För att motivera större miljömedvetenhet menar Wallace att vi behöver förändra vår syn på jorden. Som ett alternativ till dagens dominerande mekaniska och ”avförtrollade” syn på naturen beskriver han jorden som en levande och besjälad varelse (Wallace, 2019; Melin, 2023). Det finns också vissa nutida teologer som argumenterar för att även andra levande varelser och naturobjekt ska tillskrivas rättigheter. Daniel P.

Scheid (2016) argumenterar för en tolkning av skapelseläran enligt vilken alla varelser har värdighet, inte bara människan. Både levande varelser och naturobjekt ska tillskrivas vad han kallar för ”jordrättigheter”, som ska garantera en viss miniminivå av rättvisa. Dock håller Scheid fast vid idén att människan har en särställning i skapelsen och att vi har rätt att döda andra levande varelser för att kunna överleva.

Tanken att tillskriva moraliska rättigheter till naturobjekt som berg, floder och sjöar har emellertid mötts av kritik (se exempelvis Baard, 2021). I debatten om rättigheter finns det två huvudsakliga uppfattningar om hur rättigheter kan grundas: utifrån viljeytringar eller utifrån intressen (Wenar, 2020, 7). Baserat på den dominerande västerländska natursynen är det mycket tveksamt om berg, floder och sjöar uppfyller något av dessa kriterier. Vi har därmed alternativen att antingen föreslå andra kriterier eller att dra slutsatsen att i princip alla objekt kan ha rättigheter. Om vi väljer det senare alternativet, måste vi gå med på att också mänskliga artefakter har rättigheter, som ett kärnkraftverk eller en dator. Det blir ett problem eftersom en rättighet normalt sett innebär ett prioriterat anspråk (Nickel, 2007). Om i princip alla objekt skulle ha rättigheter skulle väldigt många handlingar skulle kunna ses som rättighetskränkningar och därmed otillåtna eller åtminstone moraliskt problematiska.

Utifrån animistiska föreställningar kan man hävda att också naturobjekt som floder och sjöar har intressen och därmed bör ses som rättighetsbärare. Frågan är dock vilken roll animistiska föreställningar bör spela i politiska sammanhang om det finns många individer i ett samhälle som inte delar dem? Nutida liberala politiska filosofer brukar hävda att grundläggande rättvisepprinciper måste baseras på någon form av konsensus. Rawls (1993) argumenterar exempelvis för att rättvisepprinciper bör baseras på en överlappande konsensus mellan vad han kallar för ”övergripande doktriner” (comprehensive doctrines), det vill säga olika religiösa verklighetsuppfattningar eller filosofiska teorier. Enligt ett sådant resonemang blir det problematiskt att basera lagstiftning på animistiska idéer som inte delas av alla eller åtminstone de flesta i ett samhälle. I den nuvarande debatten om mänskliga rättigheter är många överens om att vi måste respektera ursprungsfolks rättigheter, men det innebär inte nödvändigtvis att vi måste acceptera deras syn på naturen.

En annan invändning mot naturens rättigheter är att de egentligen inte är förenliga med ursprungsfolks ontologier. Mihnea Tănăsescu (2020) menar exempelvis att det västerländska rättighetsbegreppet inte stämmer överens med hur många ursprungsfolk relaterar till och interagerar med sin omgivning. Han tar sin utgångspunkt i en fallstudie av lagstiftningen om naturens rättigheter i Ecuador och Aotearoa, Nya Zeeland, och hävdar att ursprungsfolk i dessa länder har en relationell ontologi som inte utan vidare kan förenas med rättighetsbegreppet. Vad som primärt existerar är relationer mellan föränderliga varelser och inte individer som separeras av olika kriterier. Tănăsescu (2020) hävdar att dessa relationella ontologier utmanar den västerländska universalismen och det som finns inbyggt i det begreppet. Han menar att ursprungsfolks ontologier inte kan kategoriseras som ekocentriska, eftersom de inte förutsätter en västerländsk,

modernistisk idé om naturen som en totalitet. I stället bygger dessa ontologier på kontextspecifika interaktioner och släktskapsrelationer mellan människor och icke-mänskliga varelser och inte på en strikt uppdelning mellan människan och naturen. Det kan därför ifrågasättas om tillskrivandet av rättigheter till naturen gynnar ursprungsfolk såsom det ofta antas i debatten eller om det blir ett nytt uttryck för västerländsk kolonialisering.

Diskussion

Den västerländska idéhistorien har länge dominerats av idén om en objektiv värdehierarki i naturen där människan har en särställning och därmed är den enda rättighetsbäraren. Sedan evolutionsbiologins framväxt har det emellertid blivit allt svårare att hålla fast vid idén om människans särställning. De senaste decenniernas forskning om djur och växter har också visat att de har förmågor och egenskaper som utmanar uppfattningen att de objektivt sett är underlägsna människan. Därmed har frågan aktualiserats om också andra levande varelser bör tilldelas rättigheter. Hittills har den moraliska uppfattningen att djur har rättigheter vunnit störst genomslag, bland annat för att den har varit lättast att motivera utifrån ståndpunkten att människor har rättigheter. Den ökade biologiska kunskapen visar att människan i många avseenden är ett djur bland andra och det blir därmed svårt att motivera att vi ska tilldelas rättigheter som icke-mänskliga djur saknar.

Vad gäller tilldelandet av rättigheter till växter är det mer tveksamt om växterna kan anses vara kännande och därmed vara rättighetsbärare. Även tilldelandet av rättigheter till icke-levande naturobjekt skapar problem. Utifrån den västerländska natursynen uppfyller dess objekt inte kriterierna om att ha antingen vilja eller intressen, som traditionellt har definierat rättighetsbärare. Om vi i stället utgår från ursprungsfolks natursyn aktualiseras problemet att deras relationella natursyn ofta kolliderar med det västerländska rättighetsbegreppet.

Svårigheterna med att tilldela rättigheter till växter och naturobjekt visar att rättighetsbegreppet kanske inte är det bästa för att fånga människors moraliska relation till andra levande varelser och naturobjekt, särskilt till dem som är mycket olika oss själva.

Referenser

- Baard, P. (2021). Fundamental Challenges for Rights of Nature. I D.P. Corrigan, and M. Oksanen, *Rights of Nature: A Re-examination*, (s. 156–175). London: Routledge.
- Berger, B. (2024). *Schelling, Hegel, and the Philosophy of Nature*. New York: Routledge.

- Benson, E.S. (2020). *Surroundings: A History of Environments and Environmentalisms*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Coates, P. (1998). *Nature: Western Attitudes since Ancient Times*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Ecuador (2008, reviderad 2021). *Constitution*.
- Guzmán, J.J. (2019). Decolonizing Law and expanding Human Rights: Indigenous Conceptions and the Rights of Nature in Ecuador. *Deusto Journal of Human Rights*, 4: 59–86. <https://dx.doi.org/18543/djhr-4-2019pp59-86>.
- Hall, M. (2011). *Plants as Persons: A Philosophical Botany*, Albany, NY: State University of New York Press.
- Ishay, M. (2008). *The History of Human Rights: From Ancient Times to the Globalization Era*. Berkeley: University of California Press.
- Kant, I. (2008, ursprungligen publicerad 1755). *Universal Natural History and Theory of the Heavens* (översatt av I. Johnston). Arlington, VA: Richer Resources.
- Kant, I. (1997, ursprungligen publicerad 1785). *Grundläggning av sedernas metafysik* (översatt av B. Lindgren). Göteborg: Daidalos.
- Kutschera, U. (2011). Opinion: From the scala naturae to the symbiogenetic and dynamic tree of life. *Biology Direct*, 6 (33).
- Light, A., Rolston, H. (red.) (2002). *Environmental Ethics: An Anthology*, Oxford: Blackwell.
- Lovejoy, A.O. (2017, ursprungligen publicerad 1936). *The Great Chain of Being: A Study of the History of an Idea*. London and New York: Routledge.
- Marder, M. (2013). Should plants have rights? *The Philosophers' Magazine*, 62, 46–50.
- Mathews, F. (2003). *For Love of Matter: A Contemporary Panpsychism*. New York, NY: State University Press of New York Press.
- Melin, A. (2023). Om kristen animism: en kritisk granskning av Mark I. Wallaces ekoteologi. I D. Augustsson, C. Carlström, E. Hall och B. Liljefors-Persson, *Religion och samhällsförändring: Aktuella perspektiv i religionsvetenskaplig forskning* (s. 201–214). Stockholm: Liber.
- Melin, A., Kronlid, D. (2016). Should we ascribe capabilities to sentient animals? A critical analysis of the extension of Nussbaum's Capabilities Approach. *De Ethica*, 3 (2): 53–63. <https://doi.org/10.3384/de-ethica.2001-8819.163253>.
- Nickel, J.W. (2007). *Making Sense of Human Rights* (second edition). Malden, MA: Blackwell.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*, Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2022). *Justice for Animals: Our Collective Responsibility*. New York: Simon & Schuster.
- Ochoa, C. (2021). Nature's Rights. *Michigan Journal of Environmental & Administrative Law*. 11 (1): 39–86. <https://doi.org/10.36640/mjeal.11.1.natures>.
- Plumwood, V. (1993). *Feminism and the Mastery of Nature*. London: Routledge.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.

- Regan, T. (2004 [ursprungligen publicerad 1983]), *The Case for Animal Rights* (updated with a new preface), Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Rickless, S. C. (2020). Locke on the Probability of the Mind's Immateriality. *Locke Studies*, 20, <https://doi.org/10.5206/lis.2020.10677>.
- Saintmire, P. (1985). *The Travail of Nature: The Ambiguous Ecological Promise of Christian Theology*. Minneapolis: Fortress Press.
- Scheid, D. P. (2016). *The Cosmic Common Good: Religious Grounds for Ecological Ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Schelling, F.W.J. (2007, ursprungligen publicerad 1809). *Philosophical Investigations into the Essence of Human Freedom*, Albany, NY: State University of New York Press.
- Schönfeld, M. och M. Thompson (2019). Kant's Philosophical Development. I E.N. Zalta, U. Nodelman (red.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/entries/kant-development/> (substantiell revidering fredag 22/11, 2019).
- Singer, P. *Practical Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- Soraabji, R. (1995). *Animal Minds and Human Morals: The Origins of the Western Debate*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Stewart, J. (2019). Hegel's Theory of the Emergence of Subjectivity and the Conditions for the Development of Human Rights. *Filozofia*, 74 (6), 456–471.
- Stone, C.D. (1972). Should Trees Have Standing? Towards Legal Rights for Natural Objects. *Southern California Law Review*, 45, 450–501.
- Tabaczek, M. (2015). Thomistic Response to the Theory of Evolution: Aquinas on Natural Selection and the Perfection of the Universe. *Theology and Science*, 13 (3): 325–344, <https://doi.org/10.1080/14746700.2015.1053761>.
- Tănăsescu, M. (2020). Rights of Nature, Legal Personality, and Indigenous Philosophies. *Transnational Environmental Law*, 9:3, 429–453.
- Thomas av Aquino (2018, ursprungligen publicerad 1274). *Summa Theologica*. Claremont, CA: Coyote Cannon Press.
- Trăini, C. (2016). *The Animal Rights Struggle: An Essay in Historical Sociology*. Amsterdam University Press.
- Turner, S. J. (2019). Introduction: A Brief History of Environmental Rights and the Development of Standards. I S. J. Turner, D. L. Shelton, J. Razzaque, O. McIntyre, & J. R. May (red.), *Environmental Rights: The Development of Standards* (s. 1–10). Cambridge University Press.
- Tylor, E. (1871). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art and Custom*, 2 vols. London: John Murray.
- United Nations (1972). *Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment*.
- United Nations (1992a). *Rio Declaration*.
- United Nations (1992b). *Convention on Biological Diversity*.
- United Nations (2007). *Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*.
- Vogler, C. (2019). The Intellectual Animal. *New Blackfriars*, 100 (1090): 663–676. <https://doi.org/10.1111/nbfr.12503>.

- Wallace, M. I. (2019). *When God Was a Bird: Christianity, Animism and the Re-Enchantment of the World*. New York: Fordham University Press.
- Wenar, L. (2020). Rights. I E.N. Zalta, U. Nodelman (red.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/entries/rights/> (substantiell revidering måndag 24/2, 2020).

”Sex är ingen smörgås” – värdighet, självbestämmande och rätten till njutning

Jon Wittrock

Denna text diskuterar idén om en mänsklig rättighet till njutning och analyserar om en sådan är möjlig och önskvärd, med hänvisning till analyser av värdighet och autonomi samt diskussioner inom medicinsk etik och moralfilosofi. För att förstå hur en rättighet till njutning skulle kunna fungera och i vilken utsträckning den skulle kunna vara förenlig med mänskliga rättigheter, behöver vi dock först reda ut vad mänskliga rättigheter i grunden syftar till och vilka möjligheter och begränsningar detta medför gällande möjliga konkreta åtgärder. Textens syfte är därmed dels att föreslå en filosofisk tolkning av vad de mänskliga rättigheterna egentligen avser värna, dels att tillämpa denna tolkning på en samtida diskussion om en rätt till sexuell njutning. Min huvudsakliga ambition är dock inte att föreslå konkreta åtgärder, utan att tillhandahålla en karta för att förstå avvägningar och prioriteringar gällande mänskliga rättigheter i allmänhet, samt en potentiell rätt till njutning i synnerhet, som en utgångspunkt för vidare diskussioner.

Avsnitten Varför mänskliga rättigheter och värdighetens mångtydighet och Vad rättigheterna värnar: den mångdimensionella autonomin fokuserar på vad de mänskliga rättigheterna ska värna. Därefter kommer två avsnitt, Kvantifieringsproblemet, tvångsproblemet och kärnautonomin och Sexuell uteslutning och potentiella åtgärder som tillämpar det föreslagna svaret på denna fråga, på diskussionen om rätten till njutning. Det avslutande avsnittet Slutsats: problem, strategier och åtgärder summerar hela analysen och föreslår en struktur för att diskutera möjliga konkreta åtgärder.

Varför mänskliga rättigheter och värdighetens mångtydighet

De mänskliga rättigheter vi har idag är rotade i de internationella och regionala ramverk som växte fram efter andra världskrigets slut. Deras syfte kanske därmed verkar självklart: att förhindra ett upprepande av de hemskheter som stater visade sig kapabla att utsätta människor för. Betraktar vi de rättigheter som listas i centrala dokument, som den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna, blir det dock tydligt att rättigheterna syftar till betydligt mer än att erbjuda ett minimalt skydd mot övergrepp och förföljelser. Exempelvis nämner artikel 23 rätten till arbete och skydd mot arbetslöshet, artikel 24 rätten till vila och fritid och artikel 26 rätten till utbildning som ”skall syfta till att utveckla personligheten till fullo...” (Roth, 2007, s. 230–231). Så vad är det egentligen de mänskliga rättigheterna ska värna? Frågan aktualiseras inte bara av nyfikenhet kring vad existerande rättigheter ytterst är till för, utan också när mer långtgående tolkningar av existerande rättigheter, eller till och med nya rättigheter, föreslås.

Ser vi återigen till den allmänna förklaringen verkar det finnas ett klart och tydligt svar. Artikel 1 anger att ”Alla människor är födda fria och lika i värde och rättigheter.” (Roth, 2007, s. 226). Därtill nämner förklaringens ingress ”det inneboende värdet hos alla som tillhör människosläktet” samt ”den enskilda människans värdighet och värde.” (Roth, 2007, s. 225) Det verkar alltså primärt som att de mänskliga rättigheterna värnar människors värde och värdighet. Men vad betyder då det? Och är värde och värdighet samma sak, eller två olika saker? En viss förvirring uppstår eftersom den svenska versionen av förklaringen i ingressens inledning skriver om ”det inneboende värdet” samt ”den enskilda människans värdighet och värde”, medan den engelska versionen omtalar ”the inherent dignity” och ”the dignity and worth of the human person” (United Nations, u.å.). Engelskans *dignity* blir alltså omväxlande ”värde” och ”värdighet”, samtidigt som engelskans ”worth” blir ”värde”. I artikel 1 anger dock den svenska versionen återigen ”värde” där den engelska skriver ”dignity” (United Nations u.å.). Den rimligaste slutsatsen blir alltså att det primärt handlar om *dignity*, som här mestadels (men inte konsekvent) översätts till *värde*. I fortsättningen ska jag bortse från denna märkliga översättningspraxis och helt enkelt skriva om människans *värdighet*.

Har vi då genom att klara upp denna smärre begreppsförvirring besvarat frågan om vad de mänskliga rättigheterna ytterst värnar? Ja och nej, men mestadels nej. Ja, eftersom vi nog kan slå fast att det handlar om värdighet, men nej, eftersom det är minst sagt oklart vad *värdighet* egentligen betyder i den här kontexten.

I en filosofisk och idéhistorisk undersökning konstaterar Michael Rosen (2012) att värdigheten inte var ett centralt rättsligt begrepp före 1945, även om den nämndes i vissa fascistiska staters författningar. Ser vi längre tillbaka i historien kan vi konstatera att romarna under antiken använde värdigheten dels för att beteckna någonting allmänmänskligt – människans värdighet som överordnad djuren, dels för att referera till

hög social status eller ett värdigt, respektingivande beteende. Inom den kristna traditionen har det funnits olika tolkningar av värdigheten; en tolkning har inneburit att allting – ting, djur, människor – får sin värdighet genom att hålla sig till sin rätta plats i skapelsen. Under renässansen och tidigmodern tid lades större tonvikt vid den koppling mellan värdighet och autonomi, som skulle få sin mest inflytelserika företrädare i Immanuel Kant. (Rosen, 2012)

Kant använde ironiskt nog inte värdighetsbegreppet särskilt ofta, men hans sätt att tolka det har likväl utövat ett stort inflytande, inte minst på människorättsdiskursen. Enligt Kant var människans autonomi, hennes förmåga att agera moraliskt, av central betydelse. Det var den som förlänade henne en särskild värdighet som skilde henne från djur och ting. Människans autonomi ger henne, menar Kant, ett inneboende värde, som måste respekteras. Det är just denna tankefigur som blivit central för idén om mänskliga rättigheter. (Rosen, 2012)

Dessvärre är det fortfarande högst oklart vad värdigheten betyder när det gäller de mänskliga rättigheterna, inte minst eftersom begreppets historiska användning riskerar att leda oss helt fel när vi ska förstå vad det betyder idag (Waldron, 2013). Denna oklarhet har präglat många områden. Inom medicinsk etik märks förvirringen i de många olika förslag som framförts på vad värdighet kan betyda och som sträcker sig från triviala saker som att applådera på fel ställe under en konsert (förvisso kanske ”ovärdigt” men knappast något de mänskliga rättigheterna behöver skydda oss ifrån) till våldtäkt (Mann, 1998; Jacobson, 2009). Att värdighetsbegreppet kan tolkas radikalt olika av olika aktörer inom olika institutioner och stater (Antiel m.fl., 2012; Horn och Kerasidou, 2016) är alltså knappast förvånande. Flera forskare har reagerat på denna oklarhet med frustration, och föreslagit att värdighetsbegreppet är korkat eller onödigt och inte tillför något utöver vad som redan ryms i begreppet *autonomi* (Macklin, 2003; Rosen, 2012).

Oavsett vad värdigheten betyder, kan vi konstatera att den fyller två olika fundamentala funktioner i människorättsdiskurser. Värdigheten kan vara dels det som de mänskliga rättigheterna ska värna, dels det som rättfärdigar dem – deras ”moraliska källa” som Jürgen Habermas (2011, s. 16) uttryckt det. Notera att det här handlar om två skilda nivåer. Vi kan mycket väl tänka oss att rättigheterna värnar något annat än det som rättfärdigar dem. Om vi till exempel tror att det ytterst är Gud som vill att vi ska ha mänskliga rättigheter, kan detta innebära att rättigheterna visserligen ska värna vår autonomi, men bara till en viss gräns; om vi går emot Guds vilja (genom exempelvis abort eller aktiv dödshjälp) bör vår autonomi i så fall kanske begränsas (Genuis, 2016).

Låt oss skilja mellan dessa två nivåer av värdighetsbegreppet genom att helt enkelt kalla dem värdighet på nivå 1 och nivå 2. Värdigheten på nivå 1 – det som rättigheterna generellt syftar till att värna – menar jag kan trovärdigt tolkas i termer av autonomi. Men autonomin kan inte utan vidare rättfärdiga autonomin. Vi kan fortfarande fråga oss varför de mänskliga rättigheterna ska värna vår autonomi. Och det förblir oklart: ”we agree about the rights but on condition no one asks us why”, som Jacques Maritain uttryckte det (Glendon, 2002, s. 230). Med en cyniskt genomskådande blick misstänker

vi kanske att ett oklart värdighetsbegrepp ger politiska och institutionella aktörer ett stort handlingsutrymme att låtsas vara ense om någonting som aldrig behöver tydligt artikuleras, medan en alltför tydlig förståelse skulle riskera att blottlägga konflikter (Łuków, 2018, s. 319). En sådan tolkning av värdighetsbegreppet som rättfärdigande (nivå 2) innebär att det framför allt är ett strategiskt begrepp, en retorisk manöver som låter olika aktörer låtsas vara ense om ett grundläggande, gemensamt moraliskt rättfärdigande som egentligen inte finns och vars relation till andra centrala värden och begrepp aldrig tydligt artikuleras. Dessa antaganden illustreras i tabell 1.

Tabell 1. Värdighetens två nivåer.

Värdighetens två nivåer	Vad värdigheten betyder
Värdighet nivå 1: vad de mänskliga rättigheterna värnar	Alla (nu levande) ¹ människors autonomi
Värdighet nivå 2: värdigheten som de mänskliga rättigheternas rättfärdigande eller "moraliska källa"	Ett strategiskt begrepp vars oklarhet låter olika aktörer låtsas vara ense om ett grundläggande rättfärdigande som är så oklart att konflikter inte behöver tydligt artikuleras

I det följande lämnar jag värdigheten på nivå 2 därhän; jag tror inte det finns så mycket mer att säga om den. Möjligtvis kan vi argumentera kring hur de mänskliga rättigheterna borde rättfärdigas, men det är en separat diskussion (se t.ex. Taylor, 1999). I fortsättningen ska jag i stället fokusera på vad jag anser att rättigheterna faktiskt värnar i filosofisk mening, och vad detta kan få för betydelse när vi diskuterar möjliga nya rättigheter och konkreta åtgärder. Det vill säga inom vilka normativa filosofiska ramar sådana nya rättigheter måste hålla sig för att utformas analogt med existerande rättigheter, och hur de därmed kan struktureras inom dessa ramar när vi skisserar möjliga konkreta åtgärder som skulle kunna följa av dem.

Vad rättigheterna värnar – den mångdimensionella autonomi

En omfattande diskussion har förts om vad som normativt filosofiskt rättfärdigar de mänskliga rättigheterna. Diskussionen har pekat på möjliga grunder i pragmatiska och utilitaristiska argument, eller ett fokus på ett gott liv, eller åtminstone minimal säkerhet, eller tillfredsställandet av grundläggande mänskliga behov, eller frihet och autonomi (se t.ex. Nickel, 2007 eller Orend, 2002 för en överblick). I den här texten kommer jag att fokusera på och utveckla den ansats som betonar autonomins centrala roll, och min utgångspunkt kommer att vara att de mänskliga rättigheterna bör värna människors autonomi.

¹ För enkelhetens skull kan vi här bortse från diskussioner om döda samt eventuella framtida människors rättigheter.

Att mänskliga rättigheter syftar till att värna vår frihet eller autonomi är en tanke som framförts av flera forskare (se t.ex. Beyleveld och Brownsword, 2001; Griffin, 2008; Macklin, 2003; Rosen, 2012; Hofmann, 2020). Däremot skiftar synen på vad detta innebär. Vissa lägger fokus på en snäv syn på frihet och en minimalistisk syn på mänskliga rättigheter, medan andra betonar en bredare syn på självbestämmande. Jag kommer nu att presentera min egen syn på självbestämmande eller autonomi som mångdimensionell, genom att återropa och konstruera en syntes av begrepp om frihet och autonomi som förekommer inom politisk filosofi och forskning om mänskliga rättigheter.

Den förmodligen vanligaste och mest etablerade distinktionen gällande frihetsbegreppet inom politisk filosofi är uppdelningen i *negativ* och *positiv* frihet. Enkelt uttryckt innebär negativ frihet skydd mot hot och tvång, medan positiv frihet förstås som förmågan att leva som vi vill (Berlin, 2006). Vissa har tolkat de mänskliga rättigheterna som att de framför allt värnar vår negativa frihet (Ignatieff, 2001), men det verkar medföra en märkligt snäv, rentav missvisande, syn på vad rättigheterna faktiskt syftar till. Ta till exempel rätten till utbildning, som i Sverige faktiskt medför ett tvång (skolplikt). Samtidigt har rätten till utbildning som målsättning att tillhandahålla både möjligheter för människor att utbilda sig, samt att utveckla vissa centrala förmågor som de förhoppningsvis tillägnar sig under utbildningen och tar med sig därifrån. Möjligheter liksom förmågor kan båda sägas ligga inbäddade i den positiva frihetens löfte om att vi ska kunna leva som vi vill. Utan möjligheter att välja mellan och förmågor att kunna agera som vi vill, kan vi knappast leva de liv vi vill (något som betonats av bl.a. Martha Nussbaum, till exempel 2002 och 2009).

Detta verkar mer rimligt, men vi måste nog lägga till ytterligare en väsentlig aspekt för att få en bild av ett önskvärt självbestämmande. Våra val bör inte bara vara relativt fria och vi bör inte bara ha förmågan att agera och möjligheter att välja – våra val bör också vara genuina. Vad innebär då det? En aspekt rör tillgång till relevant information. Jag väljer inte att bli magsjuk om jag ovetandes äter dålig mat. Jag väljer inte att få karies om ingen talar om för mig att jag måste borsta tänderna. En annan aspekt rör frihet från tvång. Om jag tvingas göra någonting under pistolhot, är det knappast mitt genuina val.

Ytterligare en aspekt handlar om min förmåga att reflektera kring mina val och deras kort- och långsiktiga konsekvenser. Här har vi alltså en fjärde dimension av autonomi, som jag ska kalla *autenticitet* (se även till exempel Griffin, 2008, om *normative agency*). Autenticiteten, som kan sägas vara autonomins spjutspets eller högsta form, bygger på kriterier ur de föregående tre dimensionerna, det vill säga för att våra val ska vara genuina behöver vi (negativ) frihet från hot och tvång, möjligheter att välja mellan och att finna information, samt förmågan att tillägna oss information och reflektera kring våra önskingars ursprung och konsekvenser. Därmed har vi nått en bild av den mångdimensionella autonomi som bestående av fyra dimensioner: *frihet*, *förmåga*, *möjlighet*, samt *autenticitet*, där autenticiteten bygger på att kriterier ur alla de tre föregående dimensionerna är uppfyllda.

Det ska dock noteras att autonomi i min förståelse inte är en fråga enbart om antingen eller, utan i högsta grad om mer eller mindre. Antingen eller-teorier om

autonomi tenderar, som Schwartz (2004) påpekar, att antingen vara så krävande att de förbiser den autonomi människor faktiskt har, eller så minimalistiska att de inte rymmer en förståelse att autonomi kan utvecklas. Den faktiska autonomi är inte förbehållen maximalt fria och allvetande, hyperreflekterande ideala aktörer. Det innebär också att autenticiteten är ett *tröskelbegrepp*. Våra val kan vara mer eller mindre autentiska, beroende av hur mycket information vi har tillgång till, hur kapabla vi är att reflektera kring våra vals konsekvenser och hur fria vi är från oönskade ingrepp och påtryckningar från vår omgivning. Inom olika områden ställs olika krav för att ett val ska anses vara autentiskt; generellt gäller att beslut vars konsekvenser är uppenbart mycket allvarliga, att underkastas strängare krav på att vissa trösklar måste uppnås för att valet ska godkännas som autentiskt, något som blir särskilt aktuellt när det gäller frågor om liv eller död (se t.ex. Maung, 2021; Ratcliffe, 2020).

Ingen människa har tillgång till absolut tillförlitlig information om de kort- och långsiktiga konsekvenserna av sitt agerande, maximala förmågor att agera, eller en maximal uppsättning möjliga val. En maximal autenticitet är alltså omöjlig, men våra val kan likväl vara mer eller mindre autentiska: Om vi tvingas till något mot vår vilja, eller luras och manipuleras till någonting, är det knappast rimligt att hävda att detta var vad vi genuint ville. Ibland kan vi inte göra vad vi genuint vill, helt enkelt eftersom vi saknar förmågorna och möjligheterna att göra det, i värsta fall för att vi hålls inspärrade mot vår vilja och saknar såväl frihet som valmöjligheter, inklusive möjligheter att utveckla våra förmågor.

Vi måste slutligen också ha i åtanke att mänskliga rättigheter avser att värna viktiga saker. Det är så att säga vår väsentliga autonomi de ska värna, inte triviala aspekter av den. Vissa varnar för en *rättighetsinflation*, om de mänskliga rättigheterna inte förblir minimala (Nickel, 2007). Oavsett hur minimala eller omfattande vi tycker att rättigheterna bör vara, kan nog de flesta hålla med om att vi måste kunna ange goda skäl för att någonting är så viktigt att det bör skyddas med negativa eller positiva mänskliga rättigheter. Dessutom kan förslag på positiva rättigheter kollidera med andra människors negativa rättigheter. Så vilka problem skulle en mänsklig rättighet till njutning egentligen adressera och hur skulle den kunna göra det?

I de följande två avsnitten kommer jag att diskutera såväl svårigheter som möjligheter att adressera problem med *sexuell uteslutning*, utifrån existerande forskning. Denna diskussion kommer sedan att ligga till grund för mitt förslag om en struktur för att kartlägga tänkbara konkreta åtgärder.

Kvantifieringsproblemet, tvångsproblemet och kärnautonomi

Uttrycket ”sex är ingen smörgås” har använts för att klargöra att sex inte kan delas och fördelas på samma sätt som materiella resurser (Solnit, 2015; Srinivasan, 2018). Ämnet

har aktualiserats i den offentliga debatten under senare år delvis i och med att så kallade ”incels”, som lever i ”ofrivilligt celibat”, har vuxit fram som en subkultur online (Krakowski, 2021) och kopplats till flera våldsdåd med dödlig utgång (Cottee, 2021). Men det finns också ett mer generellt samtida missnöje med dejtingappar och oförmågan som många upplever att hitta en seriös romantisk partner (Boyle, 2024; Hall, 2024).

Frågan om sexuell rättvisa och tillgången till sex har också debatterats av akademiker. Exempelvis jämförde ekonomen Robin Hansen (2018) i ett kontroversiellt blogginlägg materiell och sexuell ”fattigdom”, och väckte frågan hur dessa kan jämföras och om någonting kan göras för att hjälpa dem som lider brist på sex. Det finns även en diskussion bland forskare inom medicinsk etik, moralfilosofi och mänskliga rättigheter kring sexualitet och människor som lever med funktionsnedsättningar (Appel, 2010; Liberman, 2018, Danaher, 2020), samt en bredare diskussion om mänskliga rättigheter och förslaget till en mänsklig rättighet till njutning (Coleman m.fl., 2021).

Först dock en kortare anmärkning om begreppet njutning (eller *pleasure*, som är det ord som används inom internationella diskussioner på engelska). Njutning är ett begrepp som kan appliceras på många områden och involverar biologiska, känslomässiga och kognitiva aspekter. Jag kommer här att utgå från en debatt som fokuserar på sexuell njutning och till stor del förts inom ramen för medicinsk etik, även om det såklart går att föra liknande resonemang med utgångspunkt i andra definitioner av njutning och andra discipliner. Här avses dock enkelt uttryckt ”the overall enjoyment derived from sexual interaction” vilket inbegriper ”a myriad of positive feelings stemming from sexual stimulation...” (Reis m.fl., 2021, s. 495). Med andra ord: I den utsträckning vi uppskattar sexuella aktiviteter och dessa ger upphov till njutning och positiva känslor, kan detta vara relevant för en potentiell rätt till njutning. Samtidigt ser vi omedelbart att vissa tänkbara åtgärder tycks oförenliga med de mänskliga rättigheternas grundläggande normativa arkitektur: att till exempel tvinga människor att ha sexuella kontakter mot deras vilja, är inte acceptabelt inom denna. Att staten som vissa incels kräver (Aunspach och Kelly, 2020) helt enkelt ska fördela sexuella partner ungefär som den fördelar materiella resurser, är alltså uteslutet. Men vilket utrymme lämnar detta för andra tänkbara åtgärder?

Om vi ska diskutera sexualitet och distributiv rättvisa verkar vi inledningsvis stöta på två till synes oöverstigliga problem, som vi kan kalla kvantifieringsproblemet samt tvångsproblemet. Kvantifieringsproblemet innebär att vi saknar en uppenbar, kvantifierbar resurs att omfördela; om vissa människor lider av sexuell fattigdom eller nöd, är det oklart vad denna fattigdom består i. Handlar det till exempel om antal partner, eller frekvensen av sexuella aktiviteter? Och vilka aktiviteter handlar det egentligen om. Är ett samlag till exempel alltid mer värt än att masturbera? Är det mindre värt att kyssa någon jag älskar än att ha samlag med någon jag inte älskar?

Tvångsproblemet innebär att även om vi kunde lösa dessa problem, är det oklart i vilken utsträckning någon typ av omfördelning är möjlig eller önskvärd. Om vi fokuserar på antal partner, eller frekvensen av sexuella aktiviteter, verkar en omfördelning möjlig men inte önskvärd, eftersom sexualiteten berör en väsentlig del av vår autonomi, som är

särskilt nära knuten till centrum av vår självförståelse och upplevelse av oss själva, eller vad vi kanske kan kalla vår kärnautonomi (se t.ex. Archard, 2007: 387–393 för en spatial modell rörande våra intressens relativa vikt).

Även om det inte råder konsensus kring exakt vad som i moraliskt hänseende borde vara okränkbart, finns såväl juridiska som moraliska normer som förbjuder vissa typer av statliga interventioner. Detta innebär att vi inte rimligtvis kan ha en absolut, positiv rättighet till sexuellt umgänge, eftersom en sådan rättighet skulle kollidera med andra människors absoluta rättighet att vägra sexuellt umgänge. Fokuserar vi i stället på kvalitativa aspekter, såsom genuin kärlek eller attraktion, blir det ytterst osäkert om någon typ av omfördelning ens vore möjlig, även om vi kastade alla moraliska skrupler över bord. Vi kan inte tvinga en annan människa att vare sig älska oss eller vara attraherade av oss.

Att distributiv rättvisa fungerar bättre gällande materiella resurser än sociala och sexuella relationer beror på att pengar till stora delar kringgår kvantifierings- och tvångsproblemet. Att omfördela resurser genom beskattning medför visserligen ett tvång, men det är ett tvång som inte lika drastiskt och direkt berör väsentliga delar av vår autonomi. Vi har särskilda relationer till våra kroppar och intima processer som vi inte har till våra bankkonton, och där de förra är unika och till stor del oersättliga består de senare av utbytbara och alltmer fiktiva resurser. De flesta av oss skulle aldrig komma på tanken att be bankomaten ta ut *de där* tusen kronorna i stället för *de där andra* tusen kronorna – det finns ingen meningsfull skillnad mellan de virtuella kronor som visas i aggregerad form som pengasummor på skärmen. Varje krona är i ett kontantlöst samhälle helt identisk och utbytbar med varje annan krona, och även av dem som fortfarande håller sig med kontanter är det få som bryr sig om vilka mynt och sedlar de använder till olika saker. Den danska så kallade smyckeslagen väckte mycket uppmärksamhet just eftersom den berörde konkreta föremål som kan ha ett stort affektionsvärde eftersom vi upprättar särskilda relationer till dem, och inte ens den lagen tillät staten att beslagta vigselringar (Grönberg, 2016).

Om vi ger upp tanken på någon form av direkt omfördelning av partner eller sexuella aktiviteter kan vi dock inse att det finns andra vägar att adressera problem gällande vad vissa forskare kallar sexuell uteslutning (min översättning av engelskans *sexual exclusion*, se till exempel Danaher, 2020 och Liberman, 2022).

Sexuell uteslutning och potentiella åtgärder

Sexuell uteslutning kan bero på flera typer av faktorer, alltifrån personliga och psykologiska (t.ex. blyghet), till sociala och juridiska (t.ex. förbud mot homosexuella relationer) samt kanske också evolutionära faktorer som gör att vissa attribut ses som mer attraktiva än andra (Danaher, 2020). Sexuell uteslutning kan också ta sig flera olika uttryck, där det vi kanske först tänker på, bristen på sexuella relationer med andra människor, bara är ett; det kan

också handla om oförmåga att masturbera, eller bristen på det erkännande det kan innebära att inte bli bekräftad som en sexuell varelse (Lieberman, 2022).

Tidigare forskning har bland annat diskuterat problem kopplade till funktionsnedsättningar och fysiska samt sociala och mentala hinder, exempelvis svårigheten att inleda sexuella relationer på grund av boende i kontrollerade miljöer, tvång eller påtryckningar från anhöriga eller vårdare, brist på tid, information och privatliv och bristande stöd från partner (Benoit m.fl., 2023).

Som ett svar på sådana problem har olika mer eller mindre radikala förslag framförts. Appel (2010) argumenterar för att människor med funktionsnedsättningar som gör det mycket svårt att hitta frivilliga sexuella partners ska undantas förbud mot att köpa sex. Detta menar han följer från antagandet att sexuell njutning är en grundläggande rättighet. Di Nucci (2011) svarar dock att en positiv rätt till njutning kolliderar med andra människors universella rätt att vägra sexuellt umgänge och föreslår i stället ett system med frivilliga som kan möta otillfredsställda sexuella behov. Det ska dock noteras att en positiv rättighet inte behöver kollidera med andra människors negativa rättigheter, så länge den positiva rättigheten inte är universell. Appels förslag skulle rimligtvis inte medföra ett tvång för människor att sälja sex, utan skulle bara innebära att om människor frivilligt vill sälja sex, bör vissa människor undantas eventuella förbud mot detta. Likväl har kritiker hävdad att en formell rätt till sexuell njutning i praktiken skulle medföra att mäns vilja att behandla kvinnor som sexobjekt skulle krocka med kvinnors mänskliga rättigheter (Oriol, 2005).

Det stora problemet för alla system som bygger på någon form av formell frivillighet är att det riskerar att dölja underliggande påtryckningar, som kanske inte tar formen av direkt tvång, men likväl innebär att sexuella val inte är autentiska. Exempelvis har vissa förslag (se Benoit m.fl., 2023 för en översikt) fokuserat på olika typer av sexuell assistans för att tillhandahålla såväl sexuell träning som njutning, men vad händer om detta normaliseras? Kommer de som vägrar utföra sådana arbetsuppgifter att ses som "besvärliga"? Andra förslag försöker kringgå hela denna problematik genom att hänvisa till mekaniska hjälpmedel och sexrobotar, men kritiker invänder att dessa riskerar att objektifiera kvinnor och sexualisera barn, om barnliknande sexrobotar tillåts (Gordon och Nyholm, 2021). Liknande problem kan uppstå gällande AI-partner, som många människor redan har relationer med (Depounti m.fl., 2023).

Fokuset på funktionsnedsättningar och funktionshinder riskerar dessutom att snäva in debatten på ett sätt som stigmatiserar de som lever med funktionsnedsättningar samtidigt som vi ignorerar problemens potentiellt universella natur. Vem som helst kan ha svårt att hitta sexuella partner eller på andra sätt nå sexuell tillfredsställelse och om detta, som vissa menar, verkligen är ett stort problem, blir det märkligt att inte bredda diskussionen till att omfatta alla vuxna människor (Lieberman, 2018). De mänskliga rättigheternas grundprincip är ju att de ska vara universella och omfatta alla människor, och om alla människor kan lida av brist på sexuell tillfredsställelse borde alla människor också principiellt ha samma tillgång till en rätt att nå det, om en sådan rättighet ska

diskuteras. Samtidigt måste vi komma ihåg att en eventuell positiv rättighet till njutning inte kan vara absolut. Om en sådan rättighet bygger på insatser från andra människor, måste den vägas mot den universella rätten att vägra sexuell interaktion. En positiv rättighet kan bara innebära tillgång till hjälp att nå njutning, i den mån andra människor är villiga att hjälpa till, eller om det finns andra medel att nå syftet.

Inom forskningen har det framförts ett batteri av förslag till potentiella åtgärder som tar hänsyn till dessa problem, inom ramen för en möjlig universell rättighet. Det kan till exempel handla om rätt till utbildning om sexualitet, vilket måste inbegripa ett fokus på att reflektera kring våra begär och hur dessa är situerade i en vidare social och kulturell kontext, information om vanliga fördomar, tillgång till sexuella hjälpmedel och olika sätt att hjälpa människor träffa potentiella partners (Danaher, 2020; Liberman, 2022).

Frågan är dock om sådana åtgärder vore befogade som en följd av en potentiell mänsklig rättighet. Nickel (2007, s. 70–91) har föreslagit sex kriterier för att avgöra om en specifik mänsklig rättighet kan rättfärdigas:

- den bemöter substantiella och återkommande problem
- den skyddar någonting viktigt
- den kan vara en universell rättighet
- en svagare norm (t.ex. nationell lagstiftning eller policymålsättningar) räcker inte till
- dess kostnader är försvarbara
- den är möjligt att implementera i en majoritet av världens länder.

Dessa kriterier måste givetvis tolkas, och här finns flera möjligheter, vilket Nickel är medveten om. Gällande det första kriteriet pekar Nickel bland annat på hur såväl hot från stater som upplevelser av orättvisa (riktad mot en själv, eller andra) har varit en viktig impuls för formuleringen av grundläggande rättigheter. Dessa hot och orättvisor måste dock vara riktade mot någonting som bedöms som tillräckligt viktigt för att värna med hjälp av mänskliga rättigheter. Om vi tolkar sexuell njutning i snäva termer som ett angenämt men långt ifrån nödvändigt inslag i ett anständigt liv, verkar det knappast värt att skydda med mänskliga rättigheter. Möjligtvis kan vi, med hänvisning till Nickels resonemang, föreslå policymål eller lagstiftning inom stater (förslagsvis sådana som är resursstarka nog att genomföra sådana åtgärder utan att därmed kompromissa med viktigare målsättningar). Om vi däremot ser upplevelsen av sexuell uteslutning som en allvarlig orättvisa som många människor underkastas mot sin vilja, någonting som urholkar en väsentlig del av deras värdefulla autonomi, förefaller tanken om ett rättighetsskydd som betydligt rimligare. I det senare fallet kan vi tänka oss att strukturera möjliga åtgärder som försök att värna väsentliga delar av människors värdefulla autonomi, utifrån ett rättviseperspektiv. Det är denna tanke jag ska pröva i resten av avsnittet.

Olika typer av åtgärder kan, utifrån dessa antaganden, tänkas inom ramen för olika sorters strategier, där en direkt distribution bara är en möjlig väg att gå. Vi kan också tänka oss olika former av vad jag kommer att kalla indirekt distribution, tröskelstrategier, samt generellt främjande strategier.

En *direkt distribution* innebär helt enkelt att någonting direktfördelas, till exempel enligt en egalitär princip. En direkt egalitär distribution av bananer skulle till exempel kunna innebära att alla som berörs får en banan var (där vi hoppas att bananerna är ungefär lika stora och goda). En *indirekt* distribution, däremot, innebär att vi direktfördelar någonting som de berörda sedan kan använda för att själva tillägna sig det som vi egentligen vill fördela egalitärt. Exempelvis kan vi ge alla tjugo kronor var att köpa frukt för, och sedan får var och en själv bestämma vilken eller vilka frukter de vill ha. Som vi redan berört är pengar enkla att använda inom ramen för såväl direkta som indirekta strategier, eftersom de är utbytbara och vi oftast inte har särskilda relationer till enskilda mynt, sedlar eller summor.

En *tröskelstrategi* innebär att vi vill se till att alla når upp till en viss tröskel, men när detta mål har nåtts accepterar vi ojämlikhet. Till exempel kanske vi ger alla som inte har någon frukt varsin frukt, men vi accepterar att vissa har tio bananer och andra bara en; så länge ingen blir helt utan. En *generellt främjande strategi* innebär att vi vill främja någonting i hela samhället och på olika sätt försöker uppmuntra att alla får tillgång till det. Det kan exempelvis bestå i att vi kombinerar kampanjer med information om frukt med bidrag till fruktproducenter och subventioner för fruktkonsumtion, för att främja en hälsosam fruktkonsumtion i hela samhället. Generellt främjande strategier kan inrymma inslag av de andra strategierna inom ramen för en övergripande strategi. Vi är nu redo att dra vissa slutsatser gällande tänkbara åtgärder som skulle kunna följa av en möjlig mänsklig rättighet till njutning.

Slutsats: problem, strategier och åtgärder

Jag har argumenterat för att de mänskliga rättigheterna syftar till att värna människors autonomi och att denna för att bli normativt rimlig måste tolkas som mångdimensionell. Detta är enligt min tolkning den egentliga innebörden av människans värdighet, eller människovärdet, förstått som det rättigheterna ska värna. Mer specifikt har jag belyst fyra dimensioner av autonomi:

- frihet (från hot och tvång)
- möjlighet (alternativ vi kan välja mellan)
- förmåga (vår kapacitet att agera)
- autenticitet (i vilken utsträckning våra val är genuint våra egna).

Autenticiteten kräver att kriterier ur alla de andra tre dimensionerna är uppfyllda, det vill säga att våra val är otvungna, att vi har tillgång till information om vad våra val innebär, samt har förmågan att reflektera kring möjliga kort- och långsiktiga konsekvenser. Vi måste dock komma ihåg att autonomin är en fråga om mer eller mindre. Vi är mer eller mindre autonoma och våra val kan vara mer eller mindre autentiska, beroende av hur omfattande vår autonomi faktiskt är, såsom den utsträcks i de olika dimensionerna.

Gällande en möjlig rätt till njutning har jag diskuterat svårigheterna att underkasta sexualiteten en distributiv rättviselogik i termer av kvantifierings- samt tvångsproblemet, det vill säga problem som inte alls är lika akuta gällande materiella resurser, vilka kan hanteras i termer av pengar (utbytbara, likvärdiga enheter) och som inte lika direkt berör vår kärnautonomi. Genom att använda olika strategier för direkt och indirekt distribution, samt tröskelstrategier och generellt främjande strategier, kan vi dock i viss mån komma runt dessa problem och reflektera kring normativt rimliga konkreta åtgärder, varav vissa i olika utsträckning redan faller inom ramarna för existerande rättigheter, delvis beroende på hur långt vi vill sträcka oss gällande eventuella konkreta åtgärder.

Förslagen i tabell 2 bygger på den diskussion som förts inom medicinsk etik och andra normativa discipliner och som berördes i de två föregående avsnitten. Tabellen illustrerar ett möjlighetsfält som en grund för vidare diskussioner, snarare än en färdig lista av definitiva förslag. Avslutningsvis bör det påpekas att det är av absolut central vikt att våra val på det sexuella området i så stor utsträckning som möjligt är *autentiska*, det vill säga otvungna och baserade på förmågan till en välinformerad reflektion kring konsekvenserna av våra val.

Tabell 2. Egalitära strategier och konkreta åtgärder.

	Direkt distribution	Indirekt distribution	Tröskelstrategier	Generellt främjande strategier
Frighet	Lika negativ frighet från sexuellt tvång och önskad övervakning och kontroll av sexuella aktiviteter	Lika negativ frighet från sexuellt tvång och önskad övervakning och kontroll av sexuella aktiviteter		Informationskampanjer om sexuellt våld, hot, kontroll och önskad övervakning, samt gratis och lätt tillgänglig information om vilka resurser som är tillgängliga för att förverkliga denna rättighet
Möjlighet	Sexualunder-visning som fokuserar bl.a. på den negativa rätten att vägra sexuellt umgänge och hur samhället arbetar för att värna denna	Bidrag till alla vuxna som kan spenderas på åtgärder och inköp som är lagliga (och därmed bedöms som normativt rimliga).	Specifika insatser som hjälper dem som är oförmögna att masturbera själva, eller dem som saknar ett eget avskilt utrymme för sexuella aktiviteter med eller utan partners.	Vi har möjlighet att ta del av realistisk information om olika sexuella normer och erfarenheter (t.ex. via myndigheters gratis och lätt tillgängliga tillhandahållande av information).
Förmåga	Realistisk och mångsidig sexual-undervisning för alla, med fokus på såväl fysiska som psykologiska aspekter.	Bidrag som kan användas till t.ex. terapi, rådgivning, samt hälso- och friskvård som utvecklar människors fysiska och psykologiska sexuellt relevanta förmågor.	Särskilda insatser för att hjälpa till att utveckla sexuella förmågor till dem som lever med relevanta funktionshinder eller på andra sätt är i särskilt behov av riktade insatser.	Potentiellt regleringar gällande och/eller bidrag till virtuella eller konkreta plattformar för att träffa möjliga partners. Informationskampanjer om sexuella förmågor samt möjligheten att utveckla dessa.
Autenticitet	I den utsträckning våra val görs i <i>frighet</i> från hot och tvång och vi har de nödvändiga <i>förmågorna</i> samt <i>möjligheterna</i> att göra vad vi genuint vill göra, utifrån en välgrundad reflektion kring våra vals kort- och långsiktiga konsekvenser, är våra val <i>autentiska</i> .			Vi bör dock ha i åtanke att autenticiteten är ett <i>tröskelbegrepp</i> : vi kan aldrig realisera en teoretiskt maximal autenticitet (ingen människa har tillgång till absolut kunskap, felfri reflektion och en maximal uppsättning förmågor och möjligheter), men våra val kan likväl vara <i>mer</i> eller <i>mindre</i> autentiska.

Referenser

- Antiel, R.M., Curlin, F.A., James, K.M., Sulmasy, D.P., & Tilburt, J.C. (2012). Dignity in end-of-life care: results of a national survey of U.S. physicians. *Journal of Pain and Symptom Management* 44(3), 331–339.
- Appel, J.M. (2010). Sex rights for the disabled. *Journal of Medical Ethics*, 36(3), 152–154.
- Archard, D. (2007). The wrong of rape. *The Philosophical Quarterly* 57(228), 374–393.
- Benoit, C., Mellor, A. &, Premji, Z. (2023). Access to sexual rights for people living with disabilities: assumptions, evidence, and policy outcomes. *Archives of Sexual Behavior* 52(8), 3 201–3 255.
- Beyleveld, D. & Brownsword R. (2001). *Human dignity in bioethics and biolaw*. Oxford University Press.
- Berlin, I. (2006). Two concepts of liberty. I D. Miller (Red.) *The Liberty Reader* (33–57). Paradigm Publishers.
- Boyle, S. (2024 11 07). Modern dating is broken – and that’s a hidden factor in England’s fertility crisis. *The Guardian*.
- Coleman, E., Corona-Vargas, E., & Ford, J.V. (2021). Advancing sexual pleasure as a fundamental human right and essential for sexual health, overall health and well-being: An introduction to the special issue on sexual pleasure. *International Journal of Sexual Health* 33(4), 473–477.
- Cottee, S. (2021). Incel (e)motives: resentment, shame and revenge. *Studies in Conflict & Terrorism* 44(2), 93–114.
- Danaher, J. (2020). A defence of sexual inclusion. *Social Theory and Practice* 46(3), 467–496.
- Depounti, I., Saukko, P., & Natale, S. (2022). Ideal technologies, ideal women: AI and gender imaginaries in Redditors’ discussions on the Replika bot girlfriend. *Media, Culture & Society*, 45(4), 720–736.
- Di Nucci, E. (2011). Sexual rights and disability. *Journal of Medical Ethics* 37(3), 158–161.
- Genuis, Q.I.T. (2016). Dignity reevaluated: A theological examination of human dignity and the role of the Church in bioethics and end-of-life care. *The Linacre Quarterly* 83(1), 6–14.
- Glendon, M.A. (2002). *A world made new. Eleanor Roosevelt and the Universal Declaration of Human Rights*. Random House.
- Gordon, J-S, & Nyholm, Sven (2021). Kantianism and the problem of child sex robots. *Journal of Applied Philosophy* 39(1), 132–147.
- Griffin, J. (2008). *On human rights*. Oxford University Press.
- Grönberg, A. (2016 06 30). Dansk smyckeslag tillämpad för första gången. *SVT Nyheter*.
<https://www.svt.se/nyheter/utrikes/dansk-smyckeslag-tillampad>
- Habermas, J. (2011). Om Europas författning. En essä. Ersatz.
- Hall, R. (2024 02 17). Are dating apps fuelling addiction? Lawsuit against Tinder, Hinge and Match claims so. *The Guardian*.
- Hansen, R. (2018 04 26). Two Types of Envy. *Overcoming Bias*.
<https://www.overcomingbias.com/p/two-types-of-envy.html>
- Hofmann, B. (2020). The death of dignity is greatly exaggerated: reflections 15 years after the declaration of dignity as a useless concept. *Bioethics* 2020; 34: 602–611.

- Horn, R., & Kerasidou, A. (2016). The concept of dignity and its use in end-of-life debates in England and France. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics* 25(3), 404–413.
- Ignatieff, M. (2001). Human rights as politics and idolatry, edited and introduced by Amy Gutmann. Princeton University Press.
- Jacobson, N. (2009). A taxonomy of dignity: a grounded theory study. *BMC International Health and Human Rights* 9.
- Kelly, C.R., & Aunspach, C. (2020). Incels, compulsory sexuality, and fascist masculinity. *Feminist Formations* 32(3), 145–172.
- Krakowski, S. (2021). Incel: Om ofrivilligt celibat och en mansroll i kris. Bazar förlag.
- Liberman, A. (2018). Disability, sex rights and the scope of sexual exclusion. *Journal of Medical Ethics*, 44(4), 253–256.
- Liberman, A. (2022). Sexual exclusion. I D. Boonin (Red.), *The Palgrave handbook of sexual ethics*. Palgrave Macmillan, 453–475.
- Łuków, P. (2018). A difficult legacy: Human dignity as the founding value of human rights. *Human Rights Review* 19(3), 313–329.
- Macklin, R. (2003). Dignity is a useless concept. *BMJ* 327(7429), 1419–1420.
- Mann, J. (1998). Dignity and health: The UDHR's revolutionary first article. *Health and Human Rights* 3(2), 34–37.
- Maung, H.H. (2021). Psychiatric euthanasia and the ontology of mental disorder. *Journal of Applied Philosophy* 38(1), 136–154.
- Nickel, J.W. (2007). *Making Sense of Human Rights*. Blackwell.
- Nussbaum, M. (2002). Capabilities and social justice. *International Studies Review* 4(2), 123–135.
- Nussbaum, M. (2009). Human dignity and political entitlements. I E.D. Pellegrino, A. Schulman A, & T.W. Merrill (Red.), *Human Dignity and Bioethics* (351–380). University of Notre Dame Press.
- Orend, Brian (2002). *Human Rights: Concept and Context*. Broadview Press.
- Oriel, J. (2005). Sexual pleasure as a human right: harmful or helpful to women in the context of HIV/AIDS? *Women's Studies International Forum* 28(5), 392–404.
- Ratcliffe, M. (2020). Psychiatric euthanasia, mental capacity, and a sense of the possible. *Philosophy, Psychiatry & Psychology* 27(3), 1–15.
- Reis J., de Oliveira L., Oliveira, C., & Nobre, P. (2021). Psychosocial and behavioral aspects of women's sexual pleasure: a scoping review. *International Journal of Sexual Health* 33(4), 494–515.
- Rosen, M. (2012). *Dignity: Its history and meaning*. Harvard University Press.
- Roth, H.I. (2007). *Vad är mänskliga rättigheter?* Natur & Kultur.
- Schwartz, A. (2004). Minimal rationality and self-transformation: Christman on autonomy. *Social Theory and Practice* 30(2), 215–228.
- Solnit, R. (2015 12 17). Men explain *Lolita* to me. *Literary Hub*.
<https://lithub.com/men-explain-lolita-to-me/>.
- Srinivasan, A. (2018 03 22) Does anyone have the right to sex? *London Review of Books*, 40(6), 5–10.
- Taylor, C. (1999). Conditions of an unforced consensus on human rights. I J.R. Bauer, & D.A. Bell (Red.), *The East Asian challenge for human rights* (s. 124–144). Cambridge University Press.

United Nations. (u.â.). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Waldron, J. (2013). Is dignity the foundation of human rights? *NYU School of Law, Public Law Research Paper 12-73*.

Samtal med chefer om mänskliga rättigheter

Helena Stavreski

Hur man fattar ett etiskt väl avvägt beslut har med kunskap att göra, med erfarenhet och en väl förankrad förståelse av andra människors värde.

Johan von Schreeb, Läkare utan gränser

”Alla människor är födda fria och lika i värde (dignity) och rättigheter. De har utrustats med förnuft och samvete och bör handla gentemot varandra i en anda av gemenskap”. Så lyder den första artikeln i den allmänna förklaringen om mänskliga rättigheter (United Nations u.å) och språket kan här framstå som tydligt. Vad mänskliga rättigheter är i praktiken ser däremot ut att vara föremål för många tolkningar (Dembour, 2010.) Hans Ingvar Roth (2007, s. 59) menar att trots att FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter ständigt varit föremål för diskussioner och ifrågasättanden, så fungerar principerna som ett slags moralens *lingua franca* – ett moraliskt begreppssystem med en universell tillämpning.

Mänskliga rättigheter i form av principer reglerar relationen mellan individen och det institutionella samhället. I form av lagar, FN-konventioner, EU-rättsliga förordningar och direktiv samt konventioner, inkorporerade eller endast ratificerade på nationell nivå, utgör de även en del av organisationers institutionella omvärld. Vad detta i praktiken innebär skiftar mellan olika samhällssektorer: privat, offentlig och idéburen sektor. Privata företag förväntas ta ett ansvar för mänskliga rättigheter som inte enbart anses vila på juridisk grund (Bexell, 2009, se United Nations Global Compact, 2025). För offentlig förvaltning gäller ett särskilt ansvar för samhällsfrågor genom det demokratiska uppdraget, där mänskliga rättigheter också används av lagstiftaren för att ange förvaltnings uppdrag (se Sveriges riksdag, 2005/06: 95; Regeringen.se, 2016/17:29). Idéburna organisationer, å sin sida, ses ofta som komplement till både den offentliga och den privata sektorn. Några av de idéburna organisationerna är specifikt fokuserade på

mänskliga rättigheter, och spelar en viktig roll i det internationella arbetet eftersom de ofta kan agera med en större frihet än exempelvis regeringar (Roberts, 2009).

Organisationers ansvar för mänskliga rättigheter väcker filosofiska, rättsliga, politiska och moraliska frågor, utmanar gränser och logik och handlar kanske ytterst om frågorna: Vad innebär det att vara människa i en organisation? Vad innebär hänsyn till mänskliga rättigheter i organisationer där byråkratisk, ekonomisk och teknokratisk rationalitet ofta är överordnad? Det här kapitlet baseras på en studie där den slags frågor ställs och de utforskas i samtal med chefer från privat, offentlig och idéburen sektor. I intervjuer och skriftliga beskrivningar av fallstudier, eller case, resonerar deltagarna om hur normerna för mänskliga rättigheter framträder i deras vardagliga praktik som chefer. Kapitlets argument är att förverkligandet av mänskliga rättigheter kräver något utöver en tillämpning av rättsliga regler (jfr Regeringen Skr. 2016/17:29).

En utgångspunkt i den här studien har varit att hänsyn till mänskliga rättigheter framträder i organisationer i form av multipla praktiker. Praktikerna kommer till uttryck i exempelvis strategier, ledning och styrning, teknologier, texter, revisioner, policyer och i samtal i ledningsgrupper och bland medarbetare (jfr Czarniawska, 2014; Gerardi och Laasch, 2021; Townley, 2011). Med hjälp av en induktiv ansats har vi kunnat undersöka hur chefer resonerar kring sin organisations ansvar för mänskliga rättigheter och få en bild av hur, och om, de arbetar med mänskliga rättigheter i sin vardagliga praktik. Detta leder oss fram till studiens övergripande syfte och frågeställning: Hur framträder normerna för de mänskliga rättigheterna i chefernas vardagliga praktik? De mer preciserade forskningsfrågorna har varit följande: Hur resonerar chefer i organisationer kring etiska dilemman relaterade till mänskliga rättigheter i sitt dagliga arbete? Med vem, hur och var hanteras dessa dilemman? Vilken roll spelar språkliga och emotionella normer? På vilket sätt kan organisationsteoretiska perspektiv bidra till att belysa förutsättningar för förverkligandet av mänskliga rättigheter?

Organisationers samhällsansvar

Organisationer tenderar att hantera den institutionella omvärldens krav, där lagstiftning och internationella överenskommelser är en del, på så sätt att dessa kan hanteras utan alltför mycket störning av organisationens grundläggande syfte och logik (Banerjee, 2008; Solomon m.fl., 2013; Wright och Nyberg, 2017). Organisationens olika delar löskopplas från varandra, vilket möjliggör för organisationen att upprätthålla en produktionslogik, samtidigt som den kan framstå som legitim i relation till det omgivande samhället (se exempelvis Weick, 1976; Eriksson-Zetterquist, 2005). I offentlig sektor har intresset riktats mot de konflikter som uppstår när lagstiftningen, inte minst den som rör rättighetsfrågor, på olika nivåer ska balanseras med begränsade resurser och ekonomisk rationalitet (se Brunsson och Sahlin-Andersson, 2000; Falkenström m. fl., 2016; Hall, 2012; Namli, 2017). Relationen mellan mänskliga rättigheter och den dagliga verksamheten i

förvaltningen är dock ofta svag (jfr SOU 2010-70) och Lena Marcusson (2017, s 21) menar att lagstiftaren tenderar att ”lämna över problemen med implementeringen på den så kallade rättstillämpningen” (jfr Wendel, denna volym). Elisabeth Abiri (2009) har lyft fram den kritik som Sverige har fått gällande efterlevnaden av rättigheter och att konventionernas rättighetsspråk inte trängt in i det svenska samhället. I Sverige tenderar också mänskliga rättigheter att associeras med svåra förhållanden i främst andra länder. En slags skugga över mänskliga rättigheter som uppmärksammats inte minst under början av 2000-talet (Abiri, 2009, s. 187).

Detta leder oss vidare till frågan om organisationers etiska praktik, där hänsyn till och förverkligande av mänskliga rättigheter kan infogas. Organisationers etiska praktik tenderar generellt att domineras av teknologier i form av revisioner, policyer, verktyg och mått. Teknologier som innehåller både motsägelser och konflikter (Pullen och Rhodes, 2015; Wijen m. fl., 2025). Med Tomas Brytings (1997, s. 665) ord: ”Etiska koder är relativt billiga, synliga och lätta att distribuera i organisationen. Det är dock osäkert om de har någon effekt”. Vidare argumenteras för ett etiskt handlande som utgör ett ”pågående och evigt oavslutat projekt för att kritiskt engagera sig i verkliga etiska problem” (Thanem och Wallenberg, 2015 s. 238; jfr Jones m. fl., 2003). Etiska positioner handlar ytterst om personligt ansvar och moralisk kompetens innefattar ett samspel mellan rationellt förnuft och känslor i form av empati och samvete (Brytting, 2013; Nussbaum, 2001; Silfverberg, 2005). Ett praktiskt förnuft informerat av multipla dimensioner av rationalitet (jmf Townley, 2011).

Alla deltagarna i studien är chefer. Därför finns det anledning att lyfta fram perspektiv på just chefers förutsättningar att hantera värdekonflikter i organisationen. Ett sådant exempel är en studie inom svensk sjukvård av Falkenström (2012) som visar hur chefer undviker att ta upp etiska frågor med sina kollegor i ledningsgruppen. Medan etiska riktlinjer och värdekonflikter är vanliga i de yrkesverksammas vardagliga arbete (jfr Johnsson, denna volym), verkar det för cheferna vara svårt att hantera de känslomässiga utmaningar som följer med värdekonflikterna (jfr Nussbaum, 2001; Jansson och Parding, 2011). Cheferna i Falkenströms studie känner sig maktlösa, de anpassar sig till de instrumentella och ekonomiska argument som dominerar i ledningsgruppen, och använder inte etiska argument som skulle kunna bidra i beslutsprocessen (Falkenström m. fl., 2016).

En möjlig tolkning av detta kan även vara relationen till dominerande diskurser där ledarskap beskrivs som ett maktneutralt, individualiserat och dekontextualiserat fenomen (Alvesson, 2015; Liu, 2017; Price, 2018). Dekontextualiserade dimensioner av rationalitet såsom ekonomisk, byråkratisk och teknologisk rationalitet utgör normen i de flesta organisationer, och därför saknas ofta ett språk och en kultur som tillåter samtal om olika värden, moral och subjektiva erfarenheter. Som en konsekvens av detta accepteras i allmänhet inte negativa känslouttryck i organisationer, och inte heller uttryck för passion eller starkt engagemang (Wright och Nyberg, 2012; Kenny m. fl., 2020). Detta tycks gälla inte minst personer i ledande positioner. Marian Iszatt-White (2009) finner att det tycks inbäddat i chefsgruppers kultur och i de grundläggande

antaganden som bidrar till att forma ledarskapets praktik att framträda objektivt, rationellt och inte emotionellt. Således finns det anledning att reflektera över i vilken mån ledningsgrupper i praktiken förmår att identifiera, språkliggöra och hantera dilemman med bäring på mänskliga rättigheter. Särskilt när dessa dilemman innefattar emotionellt laddade frågor.

Multipla dimensioner av rationalitet

I vår studie har Barbara Townleys (2011) tankar om rationalitetens multipla dimensioner varit användbara. Hon identifierar olika dimensioner av rationalitet med hjälp av tre övergripande begrepp: dekontextualiserade (disembedded), kontextualiserade (embedded) och förkroppsligade (embodied). Kännetecknande för dekontextualiserade dimensioner av rationalitet (ekonomisk, byråkratisk och teknokratisk) är att subjektet, den resonerande personen, skild från sitt historiska och sociala sammanhang, tar ett steg tillbaka för att skapa sig en objektiv bild av situationen inför sitt handlande. I kontextualiserade dimensioner av rationalitet (institutionella, kontextuella och situationsbundna) erkänns betydelsen av att rationellt handlande äger rum i ett visst sammanhang, i tid, eller rum. I förkroppsligade dimensioner av rationalitet erkänns att rationalitet inte går att skilja, eller separera, från den resonerande personens fysiska existens. Den förkroppsligade rationaliteten omfattar inte bara kroppen och känslorna utan också den irrationella, omedvetna eller tysta kunskapen (Townley, 2011, s 159). Townley diskuterar den dominans som dekontextualiserade dimensioner av rationalitet har i samhället, i organisationsforskning och i organisationers liv, och lyfter fram begreppet praktiskt förnuft för att fånga olika grunder för handlande. I detta begrepp kan rationalitetens olika dimensioner förenas i en enhetlig förståelse (Townley 2011, s.206). Inom organisationsteori har moraliska eller värderationella argument traditionellt betraktats som något som bör separeras från förnuftsmässiga, rationella, resonemang. Townley (2011) argumenterar tvärt emot för en nära relation mellan praktiskt förnuft och moral. Val mellan olika värden kan hanteras rationellt genom att förstå och analysera deras empiriska och logiska konsekvenser.

Metod

Frågan för vår studie är hur vi med hjälp av en induktiv ansats kan få syn på och undersöka hur mänskliga rättigheter framträder i form av olika praktiker, samt vilken mening och funktion som mänskliga rättigheter fyller i chefers och ledares vardag? I studien har vi förhållit oss till Barbara Czarniawskas (2008) tankar om värdet av att studera framväxande praktiker och strukturer i organisationer och hennes argument att modern organisering sker ”på många platser samtidigt, i nätverk av fragmenterade,

multipla sammanhang” (s.6). I linje med detta har vår utgångspunkt varit att en vetenskaplig analys behöver handla om vad människor gör och att görandet händer i olika sammanhang, i tid och i rum (se även Mol, 2002; jfr Silverman, 2007).

Urval och tillvägagångssätt

Deltagarna i studien rekryterades ur en grupp av drygt 80 chefer som gått ett ledarskapsprogram med fokus på mänskliga rättigheter. Cheferna är verksamma i tre olika samhällssektorer: privat, idéburen och offentlig sektor. En del av dem är ansvariga för organisationens hållbarhetsfrågor, eller för mänskliga rättigheter. Övriga har chefsbefattningar på främst högre nivåer, men utan ett specifikt ansvar för mänskliga rättigheter eller hållbarhet. Den första delen av materialet består av 30 skriftliga case, där deltagarna fick i uppgift att beskriva ett etiskt dilemma relaterat till mänskliga rättigheter i deras dagliga arbete. De skriftliga casen gav en inledande bild av hur deltagarna själva identifierar ett dilemma relaterat till mänskliga rättigheter. Värt att notera är att när deltagarna under ledarskapsprogrammet skickade in sina skriftliga beskrivningar av dilemman relaterade till mänskliga rättigheter, beskrev flera av dem sina svårigheter att identifiera sådana i det vardagliga arbetet. Vidare består materialet av intervjuer med 17 chefer med varierande bakgrund. Urvalet av intervjupersoner vägledades i någon mån av resultatet från de skriftliga fallen, vilket gör att det kan beskrivas som ett ändamålsenligt bekvämlighetsurval (Svensson och Ahrne, 2022). Intervjupersonerna tillhörde den grupp av deltagare som i sina skriftliga case hade identifierat dilemman relaterade till mänskliga rättigheter. Några som tillfrågades tackade också av olika skäl nej till att bli intervjuade.

Som förberedelse inför intervjuerna bad vi intervjupersonen att reflektera över en specifik situation i sitt dagliga arbete – ett etiskt dilemma relaterat till mänskliga rättigheter. Samtalen om dilemman erbjöd en rik möjlighet att ta del av hur deltagarna resonerade kring dessa situationer i sin praktik som chefer. Intervjupersonerna ombads beskriva situationen så detaljerat som möjligt vilket i sin tur väckte olika frågor som utvecklades under intervjuens gång.

I ledarskapsprogrammet befinner sig deltagarna utanför sin organisatoriska hemvist. Detta kan skapa frihet likväl som osäkerhet. Frågorna i studien kan vara känsliga för både organisationen och deltagare, och dessutom är möjligheten att förhålla sig kritisk eller reflekterande till den egna organisationen är ofta begränsad. Därför förhöll vi oss i studien till de etiska riktlinjerna för forskning (Vetenskapsrådet, 2024) där informerat samtycke varit en del. Vi har även varit noga med att avidentifiera de delar som skulle kunna härledas till en enskild person eller organisation, vilket i sin tur har påverkat hur resultat och analys kan presenteras i texten. Citaten är redigerade både för ökad läsbarhet och för anonymisering.

Det analytiska arbetet i studien har inneburit läsning och omläsning av materialet i linje med Alvesson och Sköldbärgs förslag (2017) där analysen innebar läsning och omläsning av materialet. Uttalanden från intervjuer har satts in i ett sammanhang snarare

än redovisats som separata enheter, i enlighet med vad Silverman föreslår (2007). Resultatdelen är uppbyggd utifrån ett antal centrala teman i materialet som ansetts vara framträdande med tanke på studiens teoretiska fokus (se Wästerfors, 2008). Eftersom studien är analytiskt induktiv till sin karaktär har materialet stor spännvidd och det erbjuder en mängd tolkningsmöjligheter (Katz, 2001; Wästerfors, 2008). Det hänger i sin tur samman med deltagarnas organisatoriska hemvist i tre olika sektorer, men också med ämnet för studien, hur mänskliga rättigheter framträder – eller inte framträder – på olika sätt i vardaglig chefspraktik.

Samtliga intervjuer, med ett undantag, spelades in och transkriberades ordagrant. Intervjuerna hade karaktären av öppna samtal kring situationen som varje deltagare hade beskrivit, vilket resulterade i ett mångfacetterat material. Tolkningen av materialet inleddes med fokus på frågorna om vad det etiska dilemmat relaterat till mänskliga rättigheter handlar om och vilka underliggande värden och dimensioner av rationalitet som kan identifieras. Därefter fortsatte tolkningen med frågor om aktiviteter, platser och relationer. Vem kunde intervjupersonen prata om situationen med? Var och hur hanteras den upplevda värdekonflikten? Vilka språkliga och känslomässiga regler spelade in? Vilken typ av handlingsstrategier användes?

Resultat

I de skriftliga casen, där deltagarna ombeds beskriva ett aktuellt etiskt dilemma med bäring på mänskliga rättigheter, beskriver flertalet att de har svårt att identifiera dilemmen som de själva relaterar till mänskliga rättigheter i sitt dagliga arbete. I de upplevda dilemmen som beskrivs står de mänskliga relationerna till medarbetare i fokus. Deltagarna frågar sig vad mänsklig värdighet betyder i organisationen och vilka värden som egentligen ska täckas av principer för mänskliga rättigheter? Det tycks i dessa fall primärt inte röra sig om fördelning av för organisationen typiska värden (till exempel nyttigheter som lön eller befordran), utan oftare om hur organisationen har förändrats genom tilltagande rationaliseringsprocesser vilket i praktiken upplevs riskera att kränka människors värdighet. Exempel på detta kan vara individer vars kompetens och prestationer inte längre värderas i samma grad som tidigare, eller att medarbetare sägs upp utan att intervjupersonen finner det rimligt, utan någon saklig grund.

I intervjuerna med cheferna från idéburen sektor används begreppet leverans i kontrast till en organisationshistoria präglad av idealism, altruism, men också upplevd ineffektivitet. Det handlar om värden som historiskt formats av medlemsengagemang och obetalt volontärarbete och som nu ställs i relation till en organisatorisk idealtyp associerad med näringslivet. Borde organisationer vars verksamhet riktas till världens mest utsatta vara mer effektiva än privata företag, eller borde de vara mer humanitära, även internt?

Vi arbetar mycket utifrån mänskliga rättigheter och de globala målen och ser oss nog som dygdeetiker eller pliktetiker, trots att vi framhåller affärsvärde som en stark drivkraft. Nu handlar det om konsekvensetik – vår lilla organisation ska fungera smidigt i grundläggande aspekter som ansvar och laganda – att alla tar ansvar och agerar. (Chef idéburen sektor)

Relationen mellan mänskliga rättigheter och det dagliga arbetet som chef tycks för många av deltagarna vara svag, såvida en inte specifikt har ansvar för hållbarhet- och mänskliga rättigheter (jfr SOU 2010-70; Regeringen 2016/2017:29). Mänskliga rättigheter relateras i materialet sällan till svensk diskrimineringslagstiftning. I praktiken tycks istället uppfattningen vara att mänskliga rättigheter aktualiseras och hanteras i någon annan del av organisationen, samt röra människor på långt geografiskt avstånd.

Ett av de skriftliga casen kan fungera som illustration av detta. Det innehåller ett exempel från det aktuella företags internationella verksamhet. Företaget har franchiseverksamhet i ett annat land där ett bemanningsföretag anställer gästarbetare från tredje land. Gästarbetarna får betalt för sin resa mot att de lämnar sitt pass vid ankomsten till landet där de ska arbeta. Efter två år har de samlat ihop så mycket pengar att de kan få tillbaka sitt pass och resa till hemlandet igen. Men det är inte detta sistnämnda som intervjupersonen identifierar som en risk för mänskliga rättigheter, eftersom gästarbetarna har blivit informerade och "inte vilseledda på något sätt". Intervjupersonen frågar sig istället hur hårt jämställdhetsfrågan kan drivas på plats utan att riskera affären:

Vi har haft många av nyckelpersonerna i franchiseföretaget som deltar i utbildning i Sverige och de ser då vilken roll kvinnor har här. Kvinnor från Sverige utbildar och implementerar också vårt sätt att arbeta på plats. Men räcker det? Hur hårt vågar vi driva våra jämställdhetsfrågor utan att tappa möjligheter att skapa bra affärer på plats? (Chef, privat sektor)

Den egna organisationen identifieras här som jämställd, i kontrast till den franchiseverksamhet som används som underleverantör. Utmaningen för mänskliga rättigheter, att människor förlorar grundläggande rättigheter i och med anställningsförfarandet, förläggs utanför den egna organisationen. Deltagaren identifierar istället en närmre kontextualiserad diskurs: frågan om kvinnors rättigheter i relation till ekonomisk rationalitet, det vill säga affären.

I intervjuerna med de deltagare som har ansvar för hållbarhet eller mänskliga rättigheter framträder språkliga utmaningar. Det handlar om behovet av att identifiera handlingsgrunder, rationalitet och att utveckla olika sätt att resonera i relation till dominerande diskurser förankrade i olika kunskapsområden (jfr Wright m. fl., 2012; Wright och Nyberg, 2017). Det handlar också om platser, situationer och relationers betydelse. Var, hur och med vem kan olika former av resonemang föras?

Detta är inte unikt för [företaget, min anm.], men jag tror mer att det snarare bara bekräftar att man liksom måste anpassa språket och budskapet utifrån varje sammanhang [...]. Jag brukar känna mig som en tolk för det mesta. (Hållbarhetschef, privat sektor)

Mentorskap var en del av ledarskapsprogrammet och deltagarna tilldelades en mentor från en annan sektor i samhället, ofta en senior ledare. Samtalen med mentorerna beskrivs som både utmanande och givande, inte minst tack vare att båda parter hamnar utanför sin organisatoriska hemvist. En av deltagarna som är expert på mänskliga rättigheter arbetar i idéburen sektor och beskriver det första mötet med sin mentor från näringslivet:

Jag har en mentor från näringslivet och först tänkte jag: Ehh vad ska den här ”farbrorn” hjälpa mig med? Lite äldre, precis pensionerad, [...] han hade tid nu, tid för mig. Men han var kanske min största hjälp av alla, han uttryckte bara som ett mantra: Man måste lära sig förklara hur mänskliga rättigheter blir lönsamma. Det är typ det enda du behöver lära dig, hur ska det bli lönsamt, sätt en prislapp! (Ansvarig för mänskliga rättigheter, idéburen sektor)

Den här deltagarens organisation arbetar med barns rättigheter på en konkurrensutsatt givarmarknad och har relativt nyligen fått en ledning rekryterad från näringslivet. Intervjupersonen beskriver situationen som ”en total clash ur ett rättighetsperspektiv”. Under intervjun resonerar vi om var rättighetsfrågorna bor internt i en sådan organisation. Intervjupersonen hade inte förväntat sig sig att behöva driva rättighetsfrågor i en idéburen organisation med fokus på just rättighetsfrågor. Men i sitt arbete fick hen ofta kommentarer som: ”Är du helt utopisk? Detta har ingenting med verkligheten att göra”. Intervjupersonen beskriver hur hen gick från positionen som frustrerad rättighetspolis, till att bemästra olika former av argument, och till en sorts flerspråkighet som innebar möjligheten att öppna dörrar i arbetet med kollegor på andra enheter än sin egen (jfr Wright m. fl., 2012). För intervjupersonen blev detta ett sätt att hantera att organisationens värdehierarki inte såg ut som hen hade förväntat sig. Flerspråkighet, här tolkat som ett medvetet sätt att röra sig i olika diskursiva rum, är en förtrogenhet som framför allt de intervjupersoner som arbetar som hållbarhets- eller rättighetsansvariga beskriver i intervjuerna (jfr Wright m. fl., 2012). Att identifiera och behärska de språkliga former eller diskurser som bär de många, ofta motsatta, dimensioner av rationalitet som handlande i organisationen vilar på, beskrivs alltså som en möjlig väg framåt i arbetet för mänskliga rättigheter.

En av intervjupersonerna beskriver hur hen upplever språkliga begränsningar i samtalen om hur företaget skulle utveckla sin moraliska kompass och praktik (jfr Falkenström, 2012). Argument i sådana samtal behöver framföras med ett juridiskt språkbruk för organisationen ska uppleva dem som förankrade i ett legitimt kunskapsområde. Argument som framförs i andra termer än juridiska avfärdas med ”Det

är inget argument!". Intervjupersonen beskriver erfarenheter av klumpiga försök, där ledningspersoner och experter från olika delar av organisationen försöker finna ett språk för att tala med varandra. Frågan är vad moral och moraliskt ansvar betyder för olika individer i en organisation?

Det finns ett par saker som biter, menar intervjupersonen, och det är om investerare eller kunder börjar dra örnen åt sig på grund av negativ medieuppmärksamhet. Men risken är då att den grundläggande etiska frågan om mänskligt lidande hamnar i skuggan av denna form av riskhantering.

Ja, om den juridiska granskningen görs korrekt är den tänkt att ta hand om risken. Så vad vi egentligen gör är att vi hela tiden [...]. Det kanske inte räcker med att det är lagligt? Vi vill bli lite bättre än så. Men vad är det då? (Hållbarhetschef, privat)

Att byta plats för arbetet med människorätsfrågor kan öppna upp en möjlighet att resonera och handla grundad i flera dimensioner av rationalitet. En intervjuperson med ansvar för organisationens arbete med mänskliga rättigheter beskriver det egna företagets ambitiösa hållbarhetsarbete som ett reaktivt maskineri. Bortom juridiken, riskhanteringen och det färdigpaketerade policyspråket har intervjupersonen funnit att det är de lokala cheferna runt om i världen som efterfrågar samtal om risker för kränkningar av mänskliga rättigheter. För dem är värdekonflikterna situerade och en del av deras vardag och de innebär känslomässiga utmaningar som behöver hanteras, vilket belyser värdet av att utveckla en etisk praktik relaterad till mänskliga rättigheter på flera platser och i olika former i organisationen (jfr Mol, 2002). En annan intervjuperson lyfter behovet av att utveckla företagets arbete med mänskliga rättigheter på ett sätt som även informeras av kontextualiserade och förkroppsligade dimensioner av rationalitet. Att arbeta med konkreta och aktuella case på andra platser, i andra rum eller tillsammans med ledningsgruppen eller ansvariga för verksamheten, kan bidra till att utveckla organisationens moraliska kompetens och ge en vana och förtrogenhet att hantera etiska utmaningar relaterade till mänskliga rättigheter.

Värderationella argument och ett praktiskt förnuft kan på olika vis helt sättas ur spel (jfr Townley, 2011). En av cheferna med ansvar för rättighetsfrågor i en offentlig organisation beskriver hur en ny ledning upplevs manipulera det värderationella språk som upplevs varit grundläggande i organisationen. Experternas arbete i organisationen har vilat på en rad principer relaterade till mänskliga rättigheter. Nu upplever intervjupersonen istället en ekonomisk rationalitet klädd i värderationell språkdräkt, en ekonomisk rationalitet undercover, som dominerande. Den som kritiserar den nya ledningen eller visar oönskade känslouttryck som ilska eller frustration, kallas till "rektorsamtal" av högsta chefen. Intervjupersonen har i detta sammanhang funderat över begreppet värdebaserat ledarskap: "Det kan vara vilket värde som helst!". Intervjupersonens egen strategi för att hantera situationen blev att resonera med människor utanför organisationen och att lämna sin egen position som mellanchef.

Ett andra exempel på hur organisationer sätter ett praktiskt förnuft ur spel är hämtat från den privata sektorn. Intervjupersonen beskriver hur ett konsultföretag har anlitats av ledningen för att genomföra stora förändringar och nedskärningar. Konsultföretaget blir till en ansiktslös makt, genomsyrad av ekonomisk rationalitet, där avgörande beslut fattas på behörigt avstånd från de som drabbas. Intervjupersonen beskriver processen som extremt smärtsam och hur den dödar hens passion på jobbet. Konsultföretaget är en makt utan ansikte som utesluter de resonemangsformer och handlingsgrunder som intervjupersonen hittills funnit meningsfulla i sin roll som hållbarhetschef. Intervjupersonen refererar till en text av Zygmunt Bauman, *Auschwitz och det moderna samhället* (1991) som vi läst i ledarskapsprogrammet, för att sätta ord på den upplevda situationen.

Du vet, jag blev helt tagen av att läsa den här Baumantexten. När jag läste den och såg vad jag var inblandad i var det en klockren koppling till konsultföretagets [min anm.] modell. Det är precis så det fungerar. Transformationskontoret? Nej, nej, nej! Du kan inte fråga, du kan inte få några svar. Det är Transformationskontoret som bestämmer. Ja, vilka är Transformations-kontoret då? Ja, det är konsulter från konsultföretaget. Ja, vilka är de? Nej, det kan vi inte säga! (Hållbarhetschef, privat sektor)

Beslut om uppsägningar, utan argument, ska verkställas. Den totala frånvaron av argument gör den känslomässiga påfrestningen överväldigande. Relationen mellan medarbetare och organisation imploderar, och individens självbild riskerar att förändras på djupet (jfr Gabriels, 2012) i en praktik informerad av kortsiktig ekonomisk rationalitet.

Eller är det inte en fråga om moral? Har du som en del av organisationens ledarskap en skyldighet att ignorera moral, känslor och samvete och göra en strikt rationell analys av utmaningen? (Chef, idéburen sektor)

Citatet ovan fångar en kärnfråga i materialet, relationen mellan ledarskapsideal och etiska frågor relaterade till mänskliga rättigheter. I ledarskapsidealet rymms i praktiken endast dekontextualiserade dimensioner av rationalitet. I samtalen med chefer från den offentliga sektorn finns flera exempel på hur frågor av värderationell karaktär möts av tystnad eller avståndstagande i ledningsgruppen. Att öppet argumentera för värderationella principer relaterade till mänskliga rättigheter, och att inte göra det i strikt juridiska termer, tycks vara förknippat med en upplevelse av risk. Detta trots att intervjupersonerna beskriver sitt inflytande i organisationen som betydande i andra avseenden. Risker handlar om att bli betraktad som känslomässig och irrationell och som en aktivist. I vårt material framträder en bild av hur organisationer, trots att de tillhör olika samhällssektorer, möter den institutionella omvärldens krav på liknande sätt och där styrnings- och ledningsideal har formats med privata organisationer som förebild.

Som tidigare nämnts är det få av deltagarna i studien som relaterar mänskliga rättigheter till svensk diskrimineringslagstiftning. I ett exempel från privat sektor

beskriver deltagaren dock hur hen argumenterar för jämställdhet som en fortsatt viktig fråga för organisationen vid sidan av andra prioriterade områden, samtidigt som hen uppfattar det som mycket svårt och känsligt att driva frågan. Företaget lägger stor vikt vid inkludering och socialt ansvar men för ett antal år sedan skiftade trenden från genusfrågor till mångfald.

Jag är rädd att det kan uppfattas som att jag ”talar i egen sak”. Historiskt sett har jag alltid kämpat om jag har sett något som är fel och ofta lyckats åstadkomma en förändring. Den här frågan, som jag funderar på nästan varje dag, gör jag ingenting åt efter ett antal misslyckade och halvhjärtade försök. Det passar inte min natur att lämna frågan eftersom jag är väldigt övertygad, men jag känner mig också väldigt trött på att ta upp den här frågan och den är extremt känslig. (Chef, privat sektor)

Jämställdhetsfrågan blir i detta sammanhang extremt känslig och överförs i organisationen till en emotionell och irrationell diskurs. Att argumentera för jämställdhet innebär då en risk att uppfattas tala för egen sak, grundad i kontextualiserade och förkroppsligade dimensioner av rationalitet.

Att vara chef i offentlig sektor, inte minst i kommuner och regioner, innebär ofta en närhet till politiska beslutsfattare. När chefen möter politiska argument grundade i ekonomisk rationalitet aktualiseras olika former av legitimitetsgrunder (jfr Lundquist, 1998; Hall, 2012; Namli, 2017), även i fall som rör mänskliga rättigheter förankrade i nationell lagstiftning och konventioner. En chef beskriver hur hen använder accepterade känslouttryck (jfr Iszatt-White, 2009; Wright och Nyberg, 2012) när värdekonflikter som rör mänskliga rättigheter hanteras i relation till politiska beslutsfattare eller högre chefer. I mötet med politiker grundar chefen sitt handlande på erfarenhet och kunskap, informerat av kontextualiserade och förkroppsligade dimensioner av rationalitet, och använder uttryck som objektivitet, lugn, vänlighet och sakliga argument:

Jag är alltid vänlig mot människorna som finns bakom makten, jag menar där det kan vara ganska tydligt att vi har olika syn på saker och ting. Men jag uppträder alltid professionellt lugnt och förnuftigt och ser till att jag har bra argument för vad jag tycker. Att jag är objektiv, saklig i allt. Så fort du hamnar i dessa konfliktsituationer försöker jag verkligen gå hem och relatera till faktaunderlaget och inte blir för engagerad, jag är ganska bra på att stänga av mina egna känslor... (Chef, offentlig sektor)

Ett annat exempel på hur frågor om värdekonflikter med fokus på mänskliga rättigheter kan hanteras i ledningsgrupper i offentlig sektor, lyfts fram av en intervjuperson: organisationens samarbete med aktörer i en diktatur. Efter att intervjupersonen vid flera tillfällen tagit upp frågan i ledningsgruppen får hen ett mejl från en senior person som tidigare varit hens chef:

Men lille vän, nu måste vi vara professionella här! Vi ska leverera det underlag till politikerna som de efterfrågar, och det ska vara faktabaserat och det ska vara professionellt. Han tyckte att jag var för känslomässig. Och jag skrev bara ett svar till honom: Jag är professionell, det här är fakta. Det är så det ser ut. (Chef, offentlig sektor)

Ett avslutande exempel på hur frågor relaterade till mänskliga rättigheter hanteras vid sidan av ledningsgruppen är även det hämtat från den offentliga sektorn. Intervjupersonen får regelbundet frågor från sina medarbetare om hur de förväntas hantera en process i verksamheten som upplevs kränka barns rättigheter. Intervjupersonen beskriver svårigheter att hantera frågan på ledningsgruppsmöten där agendan är tunn och präglad av rutin. Mötet med barnen är en situerad erfarenhet, informerad av både kontextualiserade och förkroppsligade dimensioner av rationalitet hos intervjupersonen och hans kollegor. Erfarenheterna upplevs svåra att förmedla i ledningsgruppen och stället hanteras problemet tillsammans med berörda medarbetare:

Inte riktigt på ett ledningsmöte. Vi sitter ganska nära varandra här så vi brukar ta upp frågorna när de dyker upp. (Chef, offentlig sektor)

Sedan 2020 är barnkonventionen svensk lag (Regeringskansliet). Intervjupersonen har därför förgäves sökt vägledning i organisationens intranät om hur de här ärendena ska hanteras, men förgäves. Hen beskriver hur verksamhetens hantering av ärendena i fråga *känns fel* och hur hen resonerar med sig själv kring dilemmat. Hen försöker hantera situationen med hjälp av olika förklaringsmodeller, som hen tror kan vara till hjälp i situationen. Resonemang som kan hålla både för hen själv i rollen som chef och för medarbetarna.

Avslutande reflektion

De frågor som ställts i studien har varit: Hur framträder normerna för de mänskliga rättigheterna i de deltagande chefernas vardagliga praktik? Hur resonerar chefer kring etiska dilemman relaterade till mänskliga rättigheter i sitt dagliga arbete? Med vem, hur och var hanteras dessa dilemman? Vilken roll spelar språkliga och emotionella normer? På vilket sätt kan organisationsteoretiska perspektiv bidra till att belysa förutsättningar för förverkligandet av mänskliga rättigheter?

En av utgångspunkterna för studien har varit att arbete för att förverkliga de mänskliga rättigheterna kan tänkas framträda i form av multipla praktiker i organisationen. Praktikerna är resultatet av omvärldens krav i form av lagstiftning, men också av tankar, erfarenheter och handlande hos de som är verksamma i organisationerna. De är också stadda i ständig förändring. En annan utgångspunkt har varit att organisationer är betydligt

mer komplexa och motsägelsefulla än vad de ofta framställs, och framställer sig själva, som (jfr Brunsson och Sahlin-Andersson, 2000; Eriksson-Zetterquist, 2005; Weick, 1976). Arbete med och förutsättningarna för att förverkliga de mänskliga rättigheterna framträder på olika sätt i organisationerna (jfr Czarniawska, 2014; Gerardi och Laasch; 2021; Mol, 2002) och de formas inte minst i mötet med organisationernas värdehierarkier. Den löskoppling mellan organisationers olika delar som beskrivits i forskningen utgör en utmaning i detta arbete. I vår studie blir den här löskopplingen och dess konsekvenser synliga då de chefer som inte har specifikt ansvar för mänskliga rättigheter och hållbarhet genomgående har svårt att identifiera frågor relaterade till dessa.

Analysen av studiens material, skriftliga case och intervjuer, har skett i dialog med argumentet för rationalitetens olika dimensioner (Townley, 2011). *Rationalitet* kan uppfattas som ett abstrakt och kanske klumpigt begrepp, men i den här studien har det visat sig användbart för att diskutera hur intervjupersonerna hanterar den grundläggande frågan om hur de ska handla i de situationer där de upplever värdekonflikter relaterade till mänskliga rättigheter. Ett praktiskt förnuft informerat av olika dimensioner av rationalitet tolkas här som en form av praktik, en social handling (Flyvbjerg, 2001, Townley, 2011). Studien har härigenom bidragit till olika perspektiv på etiska överväganden och maktaspekter i organisationen. När vi studerar organisationer studerar vi även den påverkan som stora strukturer i samhället har i vanliga människors liv. Tolkningen här är att vi avhänder oss något av det som det är att vara människa när vi blir en del av en organisation. Det är i detta spänningsfält mellan människa och organisation som deltagarna i studien befinner sig. Några av dem upplever det dagligen, andra mer sällan. Ett antagande i studien har varit att hänsyn till mänskliga rättigheter sannolikt kan innebära konflikter med andra värden i organisationen, vilket mycket riktigt blir tydligt i materialet. För den som har rollen som ansvarig för hållbarhet eller mänskliga rättigheter innebär det en ofta daglig diskursiv och praktisk balansgång där principerna om mänskliga rättigheter kan fungera som ett ankare i relationen med dominerande organisatoriska normer och ideal för ledning och organisering (jfr Iszatt-White, 2009).

Det rationella argumentet kan tänkas utgöra en av de få former för inflytande som även den utan makt förfogar över (se Flyvbjerg, 1998:229). I studien beskriver deltagarna dock situationer där alla möjligheter till ett praktiskt förnuft tycks stängda i det intensiva rationaliseringsstryck som många organisationer upplevs befinna sig i, oavsett sektor. Det handlar om hur praktiker i ledning och organisering, ofta med hjälp av nya teknologier, formar ett rent rumsligt avstånd till den eller de vars rättigheter och värdighet kränks. Intervjupersoner beskriver hur detta väcker starka känslor av maktlöshet, samtal är uteslutet, inga argument utanför en strikt dekontextualiserad rationalitet är användbara (jfr Gabriel, 2012). En ekonomisk rationalitet så avgränsad att den helt enkelt inte upplevs som rationell.

För den som argumenterar för mänskliga rättigheter i värderationella termer i ledningsgruppen upplevs risken att betraktas som emotionell och icke rationell. Inte minst deltagare från den offentliga sektorn beskriver situationer där frågor rörande mänskliga

rättigheter möts med tystnad eller undvikande. Deltagarnas beskrivningar bekräftar att normer och ideal för organisering och ledning är starkt dominerade av dekontextualiserade dimensioner av rationalitet. Detta resultat är dock ingen nyhet, utan ett fenomen som flitigt har avhandlats i forskning om organisering och ledning. Det som denna studie bekräftar är dock att dominansen hos dessa dimensioner av rationalitet tycks vara så omfattande inte bara i privat utan även i idéburen och offentlig sektor (jfr Falkenström, 2012).

De kulturer i ledningsgrupperna (jfr Iszatt-White, 2009) som deltagarna i studien beskriver tycks således inte utgöra någon gynnsam jordmån för diskussioner om hur normer för människors rättigheter förhåller sig i relation till andra värden i organisationen. Intervjupersonerna beskriver hur samtal om mänskliga rättigheter och moraliska dilemman främst tar plats utanför ledningsgruppen, med andra kollegor, i andra delar av organisationen. Eller med personer utanför organisationen. Ett annat rum medger samtal och handlande informerat också av kontextualiserade och förkroppsligade dimensioner av rationalitet. Det är främst de lokala cheferna runtom i världen som uttrycker behov av samtal om mänskliga rättigheter. Inte kollegorna på huvudkontoret. En annan möjlig väg framåt som beskrivs i intervjuerna är att identifiera och behärska de språkliga former, eller diskurser, som bär de olika och ibland motsatta dimensioner av rationalitet som handlandet i organisationen vilar på. Det blir här en fråga om en förtrogenhet, snarare än ett uttryck för identitet (jfr. Wright och Nyberg, 2012)

Ett annat angeläget ämne för vidare samtal gäller svårigheten att identifiera frågor relaterade till mänskliga rättigheter i det dagliga arbetet som flertalet av cheferna utan specifikt ansvar för mänskliga rättigheter i sin organisation beskriver (jfr Regeringen 2016/2017:29). Detta anknyter till Elisabeth Abiris (2009) argument med vilket hon tecknar bilden av ett Sverige i "MR-skugga". Det tydliggör samtidigt värdet av att använda organisationsteoretiska perspektiv för att förstå förutsättningar för ett förverkligande av mänskliga rättigheter (jfr Lettevall i denna volym). MR-skuggan faller så att säga sannolikt olika över organisationers olika delar, i konsekvens med den löskoppling som har diskuterats ovan. Även i offentlig verksamhet, som förvaltar ett särskilt ansvar för det demokratiska uppdraget, vittnar intervjupersonerna om hur frågor om mänskliga rättigheter undviks i ledningsgrupperna (jfr SOU 2010:70; Regeringen 2016/2017:29). De exempel som lyfts fram i de skriftliga casen rör främst relationer till medarbetare, där värdekonflikten aktualiseras informerad av kontextuella och förkroppsligade dimensioner av rationalitet. Få av deltagarna i studien relaterar svensk diskrimineringslagstiftning till principerna om mänskliga rättigheter.

Vår studie visar att samtal om mänskliga rättigheter tycks fordra tillgång till erfarenheter informerade av multipla dimensioner av rationalitet, där kontextuella och förkroppsligade dimensioner också är representerade (jfr Wendel i denna volym). De mänskliga rättigheterna behöver kännas igen och bli meningsfulla i ett samspel mellan rationellt förnuft och känslor i form av empati och samvete (jfr Brytting, 2013; Nussbaum, 2001; Silfverberg, 2005). Meningsskapande i organisationer kan i detta sammanhang beskrivas som något både bräckligt och i högsta grad kontextuellt. För att

något ska bli meningsfullt behöver det ständigt tolkas, omtolkas, upplevas och hanteras i den vardagliga praktiken i organisationen. Mänskliga rättigheter synes ofta inte vara en sådan meningsfull kategori. Ansvar för förverkligandet av människors rättigheter tycks för flera av studiens deltagare aktualiseras främst i de delar av organisationen som är specialiserade på dessa frågor samtidigt som risker för kränkningar av mänskliga rättigheter förläggs till en annan del av världen, långt borta från en svensk kontext.

Referenser

- Abiri, E. (2009). Mänskliga rättigheter i Sverige. I Spång, M. (Red.), *Mänskliga rättigheter – ett ofullbordat uppdrag*.
- Alvesson, M., Jonsson, A., Sveningsson, S. och Wenglén, R. (2015). *När ledarskapet krackelerar*. Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Banerjee, S.B. (2008): Corporate Social Responsibility: The Good, The Bad and The Ugly. *Critical Sociology*, 34(1), 51–79.
- Bauman, Z. (1994). *Auschwitz och det moderna samhället*. Bokförlaget Daidalos.
- Bexell, M. (2009). Företags samhällsansvar och mänskliga rättigheter. I Spång, M. (Red.), *Mänskliga rättigheter – ett ofullbordat uppdrag*.
- Brunsson, N. & Sahlin-Andersson, K. (2000). Constructing Organization: The Example of Public Sector Reform. *Organization Studies*, 21(4), 721-746.
- Brytting, T. (1997). Moral Support Structures in Private Industry – The Swedish Case. *Journal of Business Ethics*, 16(7), 663-697. Kluwer Academic Publishers.
- Brytting, T. (2013). Etikens grunder. I Brytting, Tomas (Red.), *Chefsarbetets etik*. Studentlitteratur
- Czarniawska, B. (2008). Organizing: How to study it and how to write about it. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 3(1), 4-20.
- Czarniawska, B. (2014). *A Theory of Organizing*. Edward Elgar Publishing Ltd.
- Dembour, M-B. (2010). *Human Rights Quarterly*, 32, 1–20. The Johns Hopkins University Press.
- Eriksson-Zetterquist, U. (2005). *Från insikt till? Utvärdering av JämO/EU-projektet Women to the top*, GRI-reprot 2005:3.
- Falkenström, E. (2012). *Verksambetschefens etiska kompetens. Om identifiering och hantering av intressekonflikter i hälso- och sjukvården*. Stockholms universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Institutionen för pedagogik och didaktik
- Falkenström, E., Ohlsson, J.T. & Höglund, A. (2016). Developing ethical competence in healthcare management. *Journal of Workplace Learning*, 28(1), 17–32.
- Flyvbjerg, B. (1998). *Rationality and Power*. Chicago IL: University of Chicago Press.
- Gabriel, Y. (2012). Organizations in a State of Darkness: Towards a Theory of Organizational Miasma. *Organization Studies*, 33(9), 1137–1152.

- Gerardi, S. & Laasch, O. (2021). Responsible-Management-as-Practice. Mobilizing a Posthumanist Approach. *Journal of Business Ethics* (2022), 181, 269–281.
- Hall, P. (2012). *Managementbyråkrati – organisationspolitisk makt i svensk offentlig förvaltning*. Liber.
- Izatt-White, M. (2009). Leadership as Emotional Labour: The Effortful Accomplishment of Valuing Practices. *Leadership*, 5(4), 447–467.
- Jansson, A. & Parding, K. (2011). Changed governance of public sector organisations: challenged conditions for intra-professional relations?. *International Journal of Public Sector Management*, 24(3), 177–186.
- Jones, C. (2003). As if Business Ethics were Possible, "Within Such Limits"... *Organization*, 10(2), 223–48.
- Katz, J. (2001). Analytic Induction. I Smelsen, Meil J. & Baltes, Paul B. (Red.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Amsterdam: Elsevier.
- Kenny, K., Fotaki, M. & Vandekerckhove, W. (2020). Whistleblower subjectivities: Organization and Passionate Attachment. *Organization Studies*, 41(3), 323–343.
- Liu, H. (2017). Reimagining ethical leadership as relational, contextual and political practice. *Leadership*, 13(3), 343–367.
- Lundquist, L. (1998). *Demokratins väktare. Ämbetsmännen och vårt offentliga etos*. Studentlitteratur.
- Marcusson, L. (2017). Det offentliga uppdraget och de mänskliga rättigheterna. I Lind, A.-S. & Namli, E. *Mänskliga rättigheter i det offentliga Sverige*. Studentlitteratur.
- Mol, A. (2002). *The body multiple. Ontology in Medical Practice*. Duke University Press.
- Namli, E. (2017). De mänskliga rättigheterna i en demokrati. I Lind, A.-S. & Namli, E. (Red.), *Mänskliga rättigheter i det offentliga Sverige*. Studentlitteratur.
- Nussbaum, M.C. (2001). *Upheavals of Thought, The Intelligence of Emotions*. Cambridge University Press, New York, NY.
- Price, T.L. (2018). A "critical leadership ethics" approach to the Ethical Leadership construct. *Leadership*, 14(6), 687–706.
- Pullen, A. & Rhodes, C. (2015). Ethics, embodiment and organizations. *Organization*, 22(2), 159–165.
- En nationell handlingsplan för de mänskliga rättigheterna*. Regeringens skrivelse 2005/06:95. Sveriges riksdag.se
- Regeringens strategi för det nationella arbetet med mänskliga rättigheter*. Skr 2016/17:29. Utbildningsdepartementet. Regeringen.se
- Regeringen (2010). *Ny struktur för skydd av mänskliga rättigheter* (SOU 2010:70). <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2010/10/sou-201070/>
- Roberts, H. (2009). Mänskliga rättigheter och ideella organisationer – folkets röst i arbetet med mänskliga rättigheter. I Spång, M. (Red.), *Mänskliga rättigheter – ett ofullbordat uppdrag*. Liber
- Roth, H.I. (2007). *Vad är mänskliga rättigheter?* Natur Kultur Läromedel och Akademi.
- Silfverberg, G. (2005). *Ovisshetens etik*. Nya Doxa.
- Silverman, D. (2007). *A very short, fairly interesting and reasonable cheap book about qualitative research*. Los Angeles: Sage.

- Solomon, J.F., Solomon, A., Joseph N. L. & Norton, S.D. (2013). Impression Management, Myth Creation and Fabrication in Private Social and Environmental Reporting: Insights from Erving Goffman. *Accounting, Organizations and Society*, 38(3), 195–213.
- Svensson, Peter & Ahrne, Göran. (2022). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I Ahrne, Göran & Svensson, Peter (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber.
- United Nations. u.å. Declaration of Human Rights. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- Thanem, T. & Wallenberg, L. (2015). What can bodies do? Reading Spinoza for an affective ethics of organizational life. *Organization*, 22(2), 235–250.
- Townley, B. (2011). *Reason's Neglect: Rationality and Organizing*. Printed from Oxford Scholarship Online 2020.
- United Nations Global Compact. (2025). <https://unglobalcompact.org/>
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*.
- Wijen, F., Durand, R., Hiatt, S. R., Reinecke, J. & Walls, J. L. (2025). Assessing and Driving Societal Impact: Introduction to the themed section on Overcoming Shortcomings of Measuring Organizational Sustainability. *Organization Studies*, 46(5), 617–634.
- Wright, C., Nyberg, D., & Grant, D. (2012). Hippies on the third floor: Climate change, narrative identity and the micro-politics of corporate environmentalism. *Organization Studies*, 33(11), 1451–1475.
- Wright, C. & Nyberg, D. (2017). An inconvenient truth: How organizations translate climate change into business as usual. *Academy of Management Journal*, 60(5), 1633–1661.
- Wästerfors, D. (2008). Analytiska knep. I Sjöberg, Katarina & Wästerfors, David (Red.), *Uppdrag forskning*. Liber.

Del IV

Akademi, institutioner och rättighetsansvar

Universiteten, Magna Charta Universitatum och de mänskliga rättigheterna

Rebecka Lettevall

I *Världen av igår: En europés minnen* (1942) målar en desillusionerad Stefan Zweig en mörk bild av sin egen tid och av framtiden, men han minns i ljusa färger det förflutna och den svunna värld som fanns före andra världskriget. Den centraleuropeiske författarens minnen av ungdomsåren och den intellektuella utvecklingen i flera av Europas kulturellt och akademiskt ledande städer för tankarna till det levande biblioteket som förekommer i slutet av Ray Bradburys likaså dystopiska roman *Fahrenheit 451* (1953), som fått sin titel från den temperatur då papper fattar eld.

Dessa två böcker påminner om hur tiden kring andra världskriget på många håll präglades av en känsla av tungsinne och hopplöshet med anledning av de förfärliga krigserfarenheterna. Men det fanns även en förmåga att lyfta blicken för att se framåt. Etableringen av såväl Förenta nationerna som antagandet av den allmänna förklaringen om mänskliga rättigheter vittnar om en tro på framtiden. Till den tidens framtidsoptimism hörde även uppfattningen att utbildning skapar goda förutsättningar för en ljusare framtid, inte minst högre utbildning.

Sedan FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter antogs 1948 har universitetens engagemang inom området mänskliga rättigheter blivit allt större. Detta avspeglar sig i utbildning och forskning, men även i universitetens relation till det omgivande samhället. Universitetens villkor och ansvar har utvecklats med större och bredare studentgrupper, globalisering och en ny form av marknadsorientering. Samtidigt har samhällsutmaningarna generellt förändrats (S. Collini, 2012; K. Brögger m.fl., 2026).

Under de senaste decennierna har studier i mänskliga rättigheter etablerats inom den högre utbildningen över hela världen. I vissa fall är mänskliga rättigheter en självständig disciplin, men de kan också ingå inom andra discipliner eller bara vara ett inslag i allmänna diskussioner om universitetens uppgift. På flera håll är utbildningar i mänskliga

rättigheter mångvetenskapliga, men i exempelvis Kanada och USA är de ofta placerade vid juridisk fakultet och har en rättslig inriktning.

Syftet med detta kapitel är att visa hur universiteten tar sig an mänskliga rättigheter i utbildning och forskning och i sitt samhällsansvar. Jag belyser lärosätenas roll, deras uppgift och deras relation till mänskliga rättigheter. Att universiteten tar en sådan uppgift på stort allvar avspeglar sig i Magna Charta Universitatum, ett kontrakt som fungerar som en normativ plattform för högre utbildning och forskning.

Mina frågeställningar i kapitlet kretsar kring dels om och i så fall hur Magna Charta Universitatum och FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter samspelar och stöttar varandra, dels om hur mänskliga rättigheter kan integreras i utbildning och forskning. Jag beskriver också vilka utmaningar som finns ur ett lokalt och ett globalt perspektiv och hur de utmaningarna interagerar. Kan det globala perspektivet på mänskliga rättigheter bidra till att tillgängliggöra rättigheter i en konkret lokal situation? Centralt för mina resonemang är alltså ovan nämnda Magna Charta Universitatum, ett dokument som deklarerar universitetens värden, pläderar för akademisk frihet och understryker institutionell autonomi.

Kapitlet inleds med en presentation av Magna Charta Universitatum och dess tillkomst som en bakgrund till relationen mellan universiteten och de mänskliga rättigheterna. Därefter följer en diskussion om hur mänskliga rättigheter är en del av universitetsvärlden, inte enbart disciplinärt utan även på andra vis.

Vid universiteten kan man utbilda i, genom och för mänskliga rättigheter inom vitt skilda områden.¹ När universiteten gör det finns det en mångfacetterad spänning mellan att universiteten både ska vara en del av samhället och samtidigt ha akademisk frihet. Universitetens förutsättningar varierar också beroende på kontext. Av den anledningen behandlas inte bara svenska förhållanden utan även internationella samarbeten.

Magna Charta Universitatum

Magna Charta Universitatum är ett dokument som deklarerar universitetens värden, pläderar för akademisk frihet och understryker institutionell autonomi. Magna Charta Universitatum har hittills undertecknats av över tusen universitet från hela världen (Magna Charta Observatory, u.å.1). I internationella universitetssammanhang, inte minst i samtal om universitetens roll i samhället eller diskussioner om universitetens strategier och policyer, utgör dokumentet ofta en gemensam referenspunkt på liknande sätt som FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter i andra sammanhang.

Detta universitetens manifest är dock inte lika känt som FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter, trots att det presenterades för första gången redan 1988. Det har

¹ FN:deklarationen *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training* slår fast att alla människor har rätt till utbildning i, genom och för mänskliga rättigheter.

sedan dess kommit en modifierad version 2022, där universitetens roll i samhället accentueras tydligare. Även Magna Charta Universitatum tillkom vid en kritisk period i den västerländska historien: vid det kalla krigets slutskede.

I Magna Charta Universitatum deklarerar och fastställs de grundläggande principerna för universiteten.

- Den första principen säger att universiteten ska vara intellektuellt och moraliskt självständiga i förhållande till politiskt inflytande och ekonomiska intressen.
- Den andra principen hävdar utbildningens och forskningens odelbarhet.
- Den tredje principen framhåller universiteten som en plats för fri forskning och debatt präglad av öppenhet och tolerans.
- En fjärde princip som har tonats ner i den reviderade versionen från 2022 påbjuder att universiteten ska följa den europeiska humanistiska traditionen.

Den akademiska friheten är erkänd som en mänsklig rättighet, med stöd i artikel 15 i FN:s konvention om ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter (Office of the High Commissioner for Human Rights, 1966).

Hittills har fler än tusen universitet från hela världen skrivit under Magna Charta Universitatum och på så sätt visat att de stödjer principerna i den. Dokumentet kan numera betraktas som en ryggrad och navigeringspunkt för universiteten vid diskussioner om dessa samhällsviktiga institutioners värden och uppdrag. I likhet med FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter har även Magna Charta Universitatum en etisk snarare än en rättslig status. Dock får dokumenten en särskild tyngd av det faktum att så många har undertecknat dem. Det gäller både FN-förklaringen och Magna Charta Universitatum.

Magna Charta Universitatum togs fram inför Bolognauniversitetets 900-årsjubileum 1988 och undertecknades då av rektorer från 388 universitet, huvudsakligen från Europa (Magna Charta Observatory, u.å.3). I en tid då järnridån fortfarande delade Europa uppmärksammade universitetsledningarna att det europeiska samarbetet över gränser är åtminstone lika gammalt som universiteten och att universiteten och deras samarbeten är centrala för den gemensamma utvecklingen inom vetenskap, kultur och ekonomi – liksom för ett fritt samhälle. I dokumentet hävdas att tack vare universitetens långa tradition av samarbete och utbyte har ett enat Europa alltid funnits, trots politiska murar av olika slag genom historien (Magna Charta Observatory, u.å.2.).

Världen förändrades snabbt efter det kalla krigets slut, så inför 30-årsjubileet utvidgades Magna Charta Universitatum med ett tillägg som antogs 2022. Tillägget lyfte fram vikten av goda kontakter mellan universiteten och civilsamhället. Dessutom förtydligades att universiteten ingår i en global gemenskap snarare än en europeisk. Vidare betonas universitetens ansvar gentemot samhället utifrån FN:s strategiska

utvecklingsmål i Agenda 2030. Universiteten gav också ett påbud till sig själva att verka för att ta ansvar för samhället, vilket inte var lika explicit uttryckt tidigare. Det visar på en målmedvetenhet från universiteten.

Det ursprungliga dokumentet utgör fortfarande grunden för Magna Charta Universitatum, och inga av de ursprungliga formuleringarna är borttagna. Samtidigt är det möjligt att signera det senare utan att underteckna det ursprungliga.

I det ursprungliga Magna Charta Universitatum nämns inte mänskliga rättigheter explicit, vilket de gör i den reviderade versionen från 2020:

Education is a human right, a public good, and should be available to all. Universities recognise that learning is a lifelong activity with tertiary education as one part of a continuum. Within that one part, universities serve diverse learners at all stages of their lives. Universities acknowledge that individuals and communities, often due to inequitable circumstances, have difficulty gaining access to higher education or influencing the modes and matter of academic study. To realise human potential everywhere, universities deliberately seek ways to welcome and engage with diverse voices and perspectives. (Magna Charta Observatory, 2020)

Det finns således en tydlighet i Magna Charta Universitatum, och därmed i ambitionen vid de universitet som undertecknat dokumentet, om att värna de mänskliga rättigheterna. Magna Charta Universitatum har en uppenbar anknytning till FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter och tillsammans utgör dessa dokument en välargumenterad grund för universitet att engagera sig i frågor om mänskliga rättigheter som disciplin och mission. Universiteten tar sig an detta på flera sätt och med olika ambitioner.

Mänskliga rättigheter som ämne på universiteten

Mänskliga rättigheter på ett universitet kan betraktas ur flera perspektiv. Den högre utbildningen behöver vara tillgänglig, och det blir den exempelvis genom att vara avgiftsfri. Antalet universitet och högskolor liksom deras lokala placering bidrar också till tillgängligheten, liksom möjligheten att i vissa fall läsa på distans. Ett annat perspektiv är utvecklingen och spridningen av ny kunskap om mänskliga rättigheter, deras förflutna, betydelse, komplikationer och tillämpningar. Ett tredje, närliggande perspektiv är att universitet ska göra ny kunskap tillgänglig utanför akademien för att därigenom samverka med samhället utanför universitetet.

Utbildning som en mänsklig rättighet uttrycks i relativt allmänna termer i FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter, närmare bestämt i artikel 26. Artikeln handlar främst om utbildning i skolan, som ska vara tillgänglig för alla. Dessutom säger artikeln följande:

Utbildningen skall syfta till att utveckla personligheten 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 (Förenta nationerna 1948, artikel 26:2).

Även högre utbildning ska vara tillgänglig för alla, med förbehållet att studenters förmåga att tillgodogöra sig universitetsstudierna är avgörande. Vidare garanteras akademisk frihet som en mänsklig rättighet i artikel 15 i den generella kommentaren till rätten till utbildning från FN:s kommitté för ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter (United Nations GA, 66/137).

Universitetens generella uppdrag är som bekant att bedriva utbildning, forskning och samverkan med hög kvalitet. I allmänhet utgör utbildning den största delen av universitetens verksamhet. I artikel 27 i FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter förklaras att alla har rätt att få ta del av vetenskapens framsteg och dess förmåner. Det gäller även friheten att ta del i samhällets kulturella liv. Vidare har utbildning till uppgift att ”utveckla personligheten till fullo” (Förenta nationerna 1948, Artikel 26).

I samband med att FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter antogs fick således, precis som andra delar i samhället, även universiteten indirekt en uppmaning att ta ansvar:

[...] alla människor och samhällsorgan med denna förklaring i ständig åtanke skall sträva efter att genom undervisning och utbildning främja respekten för dessa rättigheter och friheter [...]. (Förenta nationerna 1948, inledningen).

För att universiteten ska kunna implementera och leva upp till de mänskliga rättigheternas höga ideal är det en förutsättning att kunskap sprids. Utbildning och mänskliga rättigheter har därför varit i fokus på olika sätt: Under 1993 års världskongress om mänskliga rättigheter i Wien proklamerades ett decennium för utbildning i mänskliga rättigheter (1995–2004) som i första hand avsåg skolor på grundnivå. 2010–14 stod högre utbildning i centrum.

År 2011 antogs *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*. (United Nations GA, 66/137) I den framhålls att kunskapen om mänskliga rättigheter omfattar alla former av utbildning, från förskola till högre utbildning, och att akademisk frihet ska involveras där det är tillämpligt (artikel 3:2). Vidare påbjuder deklARATIONEN att var och en har rätt att känna till och söka och ta emot information om alla mänskliga rättigheter och grundläggande friheter. Var och en har också rätt att ha tillgång till utbildning och praktik i mänskliga rättigheter. Vad det omfattar beskrivs så här i artikel 2:2:

- a. Education about human rights, which includes providing knowledge and understanding of human rights norms and principles, the values that underpin them and the mechanisms for their protection;
- b. Education through human rights, which includes learning and teaching in a way that respects the rights of both educators and learners;
- c. Education for human rights, which includes empowering persons to enjoy and exercise their rights and to respect and uphold the rights of others.
(United Nations General Assembly, 2011).

Dessa tre aspekter kan tillämpas på flera olika sätt inom olika utbildningssystem. I en specialutgåva av *Journal of Human Rights* (2019) diskuteras de tre aspekterna ur ett amerikanskt perspektiv med fokus på hur universitetsutbildningen kan utveckla pedagogik kring implementering av kunskap om mänskliga rättigheter inom professionsutbildningar för socialarbetare, lärare och läkare (Cargas, 2019). Cargas beskriver den första aspekten som att utbildning i mänskliga rättigheter vanligen omfattar mänskliga rättigheters filosofiska grund, deras historiska föregångare, rättigheternas odelbarhet, innehållet i lagar, förordningar och konventioner, kunskap om internationella kontroverser, kunskap om brott, viktiga personer och händelser samt internationella perspektiv. Utbildning genom mänskliga rättigheter innebär att använda sig av partcipatorisk pedagogik som uppmuntrar studenterna till aktivt deltagande och handlingskraft samtidigt som det ökar deras förståelse för olika perspektiv. Slutligen förklarar Cargas att utbildning för mänskliga rättigheter strävar efter att ge studenten redskap för att uppmärksamma och utforma sina egna värden och attityder, något som kan göras med hjälp av kulturella uttryck – som film, litteratur eller konst. (Cargas, 2019)

Cargas framhåller hur utbildning i mänskliga rättigheter hjälper studenter att utvecklas till aktiva medborgare med kunskap och förmåga att verka för demokrati och mänskliga rättigheter, även om de självständigt ska forma sin egen politiska uppfattning. (Cargas, s. 293 f.). Tydliggörandet av de tre aspekterna visar på några tolkningsmöjligheter för den som vill utveckla denna form av kunskap.

Cargas är inte ensam om att lyfta fram universitetens centrala roll för att genomföra dessa tre aspekter. Hennes exempel på innebörden i att utbilda i, genom och för mänskliga rättigheter ger en bred bakgrund till vad som inkluderas i de utbildningar som finns inom ämnet, åtminstone i Sverige. Utbildningen genom mänskliga rättigheter är ett område som flera pedagogiska utvecklingscentra har fokuserat på. Partcipatorisk pedagogik och rollspel är några sådana exempel. En utbildning för mänskliga rättigheter liknar idealet om medborgerlig bildning – att få möjlighet att utvecklas till en självständig individ och aktiv medborgare (Burman, 2018; Bohlin, 2018).

De tre aspekterna på utbildning och mänskliga rättigheter är relativt konkreta och möjliga att praktisera vid många universitet, särskilt den första och andra aspekten. Den

tredje aspekten är mer utmanande. Mänskliga rättigheter ingår i utbildningen av studenter på olika utbildningsprogram, inte minst utbildningar till de yrken som ibland beskrivs som samhällsbärande, det vill säga inom vård, skola och omsorg. Inom dessa utbildningar kan man också konkretisera rättighetsperspektivet i mötet mellan två rättighetsbärare (Johnsson, 2025).

Fokus på utbildning i mänskliga rättigheter har medfört förändring och utveckling inte bara i USA varifrån Cargas exempel är hämtade: Idag är det möjligt att ta såväl kandidat- som masterexamen i mänskliga rättigheter vid universitet i många delar av världen, även vid svenska lärosäten.² I Sverige är utbildningsprogrammen ofta mång- eller tvärvetenskapliga och anknuter till forskning från flera olika områden, främst inom humaniora och samhällsvetenskaper. Med en sådan inriktning ingår inte bara studier inom rättsvetenskap utan även etiska, filosofiska, historiska och sociala aspekter.

Mänskliga rättigheter är ett omfattande område och dessutom ett område som behöver utforskas ur många aspekter. Flervetenskaplig forskning är nödvändig för att utveckla kunskapen inom detta vida och viktiga fält. Det finns dimensioner av mänskliga rättigheter inom bostadsfrågor, migration, fattigdom och skola för att bara nämna några exempel. Dessa områden kan behandlas under olika discipliner som exempelvis statsvetenskap, sociologi, etnologi, historia, filosofi, rättsvetenskap, psykologi, vårdvetenskap och lärarutbildningar. De talrika dimensionerna av ämnet mänskliga rättigheter leder också till frågan om huruvida mänskliga rättigheter borde fortsätta att utvecklas mot ett särskilt vetenskapsområde eller om det även fortsättningsvis lämpligast behandlas tvärvetenskapligt.

Universiteten har således en central roll när det gäller att utveckla kunskapen om mänskliga rättigheter genom utbildning och forskning, men också inom andra delar av samhället. Det mångvetenskapliga området motiveras av att erfarenheter i form av metodologi och teori från olika vetenskapsområden behöver samspela för att komma till rätta med de olika utmaningar kring mänskliga rättigheter som vi står inför idag. Mänskliga rättigheter omfattar nästan alla delar av samhället, och de påverkas också av dem.

Universiteten är internationella men också verksamma på en specifik plats. För att utveckla de mänskliga rättigheterna och för att ge dem den plats de förtjänar i samhället är det viktigt att vara verksam lokalt. Så kan ett universitet tydligt bidra till utvecklingen av mänskliga rättigheter. Varje student bör få med sig mänskliga rättigheter oavsett vad hen studerar. Att universitetet också samarbetar och engagerar sig i det lokala – samhället, regionen eller platsen – är centralt för en framgångsrik värld ur ett rättighetsperspektiv. Men varje universitet behöver också engagera sig tillsammans med andra universitet i världen.

² I Sverige ges kandidatprogram vid Göteborg, Malmö, Stockholm, Uppsala universitet samt Enskilda högskolan och Södertörns högskola.

Magna Charta Universitatum, platsen och globen

Universiteten har således en viktig roll när det gäller att utbilda och forska i, genom och för mänskliga rättigheter. I enlighet med såväl FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter som Magna Charta Universitatum har universiteten möjlighet att ta ett mer omfattande ansvar än så. Vi har sett hur Magna Charta Universitatum i den reviderade versionen (2020) tar stöd i FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter. Universiteten har givit sig själva ett starkt mandat för engagemang i, genom och för mänskliga rättigheter. Det omfattar ett samhällsansvar som förutsätter engagemang i det lokala samhälle som de är en del av, men också ett engagemang för de globala utmaningarna. Universiteten ska ta ansvar för sin roll i samhället för att bidra till samhällsutvecklingen. Den arkaiska bilden av universitetet som ett avskilt elfenbenstorn isolerat från resten av världen befinner sig långt ifrån det idealet.

När FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter antogs strax efter andra världskriget var universitetsstudier inte tillgängliga för så stora grupper. Samtidigt hade många samhällen brist på personer med högre utbildning som behövdes för att samhället skulle kunna återuppbyggas efter det förödande kriget. Så var situationen i Sverige, och här uppstod en intensiv utveckling och utbyggnad av universiteten som förändrades från att tidigare ha fungerat som institutioner för en mindre grupp privilegierade i samhället till vad som lite nedlåtande kom att kallas för massuniversitet. Det är inte förvånande att den benämningen uppstod: Antalet studenter vid svenska universitet ökade faktiskt från 14 000 personer år 1945 till 37 000 år 1960. (Högskoleverket, 2006) Högre utbildning var ett av de centrala verktygen för att utveckla samhällen med målet att öka den ekonomiska tillväxten men också för att uppnå större social rättvisa (M. Benner m.fl., 2023, s. 43 f.). År 2025 är antalet studenter tiofaldigt jämfört med 1960 (Universitetskanslersämbetet, 2025).

Högre utbildning tillgänglig för alla i Sverige?

Utbyggnaden av universitetsutbildningarna i Sverige har alltså gett fler människor möjlighet till gratis högre utbildning. Men det finns utmaningar. Trots det demokratiska och tillgängliga svenska utbildningssystemet härskar fortfarande social snedrekrytering i stor utsträckning, både när det gäller vilka som studerar och var de studerar (UHR, 2025). De omfattande och långvariga satsningar som har genomförts i Sverige för att attrahera fler unga från hem utan högutbildade föräldrar att studera vidare har uppenbarligen inte varit tillräckligt framgångsrika. Så ser det ut i Sverige idag, och likande mönster syns i andra delar av världen – men även andra problem.

Högre utbildning är en motor som kan bidra till att stärka och utveckla demokrati, och den ger kraft och kunskap till såväl individer som till samhället. Men tillgången till högre utbildning är ojämnt fördelad såväl lokalt som globalt (UNESCO Institute for Statistics, 2025). När dörrarna till högre utbildning är stängda så leder det till ojämlikhet

och förluster, såväl för individer som för samhället. Högre utbildning är också en rättighet, inte ett privilegium. Såväl FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter som Magna Charta Universitatum tar tydlig ställning för detta liksom för balansen mellan samhällsansvar och akademisk frihet.

Universitet över hela världen har antagit Magna Charta Universitatum och skrivit under på de värden som framhålls där. Magna Charta Universitatum har därigenom uppnått en position som en etablerad del i diskussionen om högre utbildning på global nivå. Universiteten är internationella, ofta med intensiva kontakter sinsemellan, samtidigt som de också har betraktats som viktiga byggstenar i nationsbyggandet. De fyra tidigast grundade svenska universiteten var exempel på det, men nu befinner sig endast ett av dem inom Sveriges nuvarande gränser: Uppsala universitet. De övriga tre, i Tartu, Åbo och Greifswald, är belägna på andra sidan Östersjön (Lindroth 1975, s. 130 f.). Lunds universitet är ett annat exempel. Det grundades 1666 av politiska skäl som en del av försvarskningsprocessen i det från Danmark nyligen erövrade Skåne.

Under det sena 1900-talet och tidiga 2000-talet uppstod flera andra universitet och högskolor i Sverige av politiska skäl. Syftet var att höja den generella utbildningsnivån i vissa delar av landet. Ett av lärosätena med ursprung i den perioden var dåvarande Malmö högskola som spelade en central roll för transformeringen av Malmö från industristad med nedlagd textil- och varvsindustri och hög arbetslöshet till en modern stad med ny identitet. Detta fungerade så pass väl att högskolan, grundad 1998, efter endast 20 år uppgraderades till Malmö universitet. Utbildningsnivån i staden höjdes markant och en av orsakerna var just den ökade tillgängligheten till högre utbildning. År 2000 var andelen invånare i Malmö med eftergymnasial utbildning cirka 28 procent medan den 2023 var nära 50 procent. Andelen högutbildade i Malmö ökade alltså med 170 procent medan Sveriges totala ökning var 110 procent (Region Skåne, 2025).

Globalt är utbildning inte jämnt fördelad

Högre utbildning har expanderat och blivit mer tillgänglig globalt sett vilket är ett av FN:s globala mål. Enligt Unescos statistik ökade andelen inskrivna studenter från 100 miljoner år 2000 till 264 miljoner år 2023 (UNESCO Institute for Statistics, 2025). Statistiken bygger på måttet Gross Enrollment Ratio (GER).³ Dock förekommer fortfarande olika former av hinder för att göra den högre utbildningen tillgänglig för alla, och det ser olika ut i olika delar av världen. I Afrika söder om Sahara är ökningen betydligt svagare än i Latinamerika, Asien och Europa/Nordamerika (UNESCO Institute for Statistics, 2025). Se tabell.

³ GER är ett statistiskt mått som används inom utbildningssektorn för att visa andelen barn eller ungdomar i en åldersgrupp som är inskrivna i en viss utbildningsnivå.

Förändring av andelen inskrivna i högre utbildning (GER) per region, 2000–2022

Region	År 2000	År 2022
Nordamerika och Europa	55 %	74 %
Latinamerika och Karibien	23 %	41 %
Östra och Sydöstra Asien	15 %	28 %
Västra och Norra Afrika	21 %	31 %
Centrala och Södra Asien	9 %	17 %
Afrika söder om Sahara	4 %	8 %
Oceanien	56 %	68 %

(UNESCO Institute for Statistics, u.å.)

I Zimbabwe vill 80 procent av flickorna och de unga kvinnorna skaffa sig högre utbildning, men bara fyra procent får möjlighet att studera vid universitet. Det största hindret för flickornas och de unga kvinnornas möjlighet till vidare studier är fattigdom och strukturer som traditionella normer och manlig dominans. När högre utbildning inte är tillgänglig för kvinnor så får de heller inte tillträde till de yrken som skulle kunna höja deras levnadsstandard (Kigotho, 2025). Att kvinnor utestängs från högre utbildning är särskilt olyckligt med tanke på att kvinnors arbete och ekonomi i större utsträckning än mäns tenderar att sprida ringar på vattnet i utvecklingsländer. Valfärden i samhället sprids helt enkelt snabbare när kvinnor blir en aktiv del av ekonomin (Naveed, A. m.fl., 2023). Liknande förhållanden finns på andra platser, inte bara söder om Sahara.

Den ojämlika tillgången till högre utbildning är ett samhällsproblem på lokal och global nivå. Universiteten har ett ansvar för att bidra till att stärka rätten till högre utbildning, i enlighet med Magna Charta Universitatum och FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter. Frågan är bara hur stort det ansvaret är. Ett universitet behöver vara synligt och delaktigt i det specifika lokala samhälle där det är beläget, men delaktigheten kan innebära olika utmaningar beroende på omständigheterna. Universiteten behöver också stötta varandra och utbyta erfarenheter. Det förflutna liksom synliga och osynliga maktstrukturer komplicerar situationen.

Samarbeten mellan nord och syd för mänskliga rättigheter

Det finns några exempel på olika former av samarbeten mellan universitet i södra Afrika och universitet i Norden. Under de första åren av 2000-talet bildades Sanord, Southern African-Nordic Center, med säte på University of Western Cape i Sydafrika. Sanord är numera en omfattande sammanslutning med deltagande universitet och högskolor från hela Norden och södra Afrika (Sanord, u.å.). Sanord-samarbetet är en bas för lärare och studenter från de båda halvkloten för att tillsammans kunna lösa aktuella utmaningar. Samarbetet kan handla om exempelvis student- eller lärarutbyten eller om utveckling av gemensamma kurser och forskningsprojekt.

Sanord har legat till grund för ett strategiskt samarbetsprojekt mellan universitet i Sverige och Sydafrika som 2025 inledde sin tredje period. Det projektet går under namnet Sasuf – South Africa Sweden University Forum (Sasuf, u.å.). Samarbetet inom Sasuf har ofta anknytning till mänskliga rättigheter och FN:s globala mål, och anknyter i många fall till Magna Charta Universitatum. I den nuvarande perioden av projektet finns även en anknytning till *The AU-EU Innovation Agenda* från 2023 (Europeiska unionen och Afrikanska Unionen, 2023). Malmö universitet, som är medlem i Sasuf, har varit involverat i flera konkreta samarbeten inom projektets ramar, till exempel om digital transformation och hur den kan utnyttjas inom undervisning och virtuella utbyten, om hälsovård eller om att underlätta för funktionshindrade. Det har också funnits samarbeten om hur förbättrad munhälsa hos individer i socioekonomiskt missgynnade områden kan bidra till förändrad levnadsstandard och om stadsplanering för hållbar utveckling på landsbygden (Sasuf, u.å.). Dessa forskningssamarbeten bidrar förhoppningsvis till att mänskliga rättigheter liksom FN:s strategiska utvecklingsmål målmedvetet uppnås såväl i Norden som i södra Afrika.

Med en historia av kolonialism och apartheid finns det maktförhållanden att ta hänsyn till i dessa samarbeten. Det finns även geopolitiska aspekter. I det förändrade världsläget har flera aktörer intresse av att investera och exploatera den afrikanska kontinentens värdefulla naturresurser. Detta har fått EU att agera, och 2024 undertecknades den ovan nämnda agendan av EU och Afrikanska unionen om strategiskt partnerskap och innovation (Europeiska unionen och Afrikanska unionen, 2023). De stora afrikanska organisationerna för högre utbildning har även tagit fram *Africa Charter for Transformative Research Collaborations* (2023) som syftar till att skapa en jämnare maktbalans och transformerande forskningssamarbeten.⁴ Det man vill råda bot på är bland annat att det kan finnas obalans i forskningssamarbeten, till exempel när det gäller vems röst som räknas, vem som prioriterar och formulerar forskningsfrågor, hur medel ska fördelas eller hur forskningsresultat och publikationer ska presenteras. Begrepp som avkoloniserad kunskapsteori eller avkoloniserad kunskap – decolonised epistemology eller decolonised knowledge – illustrerar dessa maktförhållanden (Adeate & Sewchurran, 2023; B.I. Omodan, 2024).

Den här sortens frågor är grundläggande för vetenskaplig forskning och kan vara omvälvande och utmanande för synen på kunskap. Den avkoloniserade kunskapen omfattar hela systemet för kunskapsproduktion. I det systemet har forskningsfinansierare en betydelsefull roll eftersom forskningsfrågor och forskningsmetoder måste få acceptans hos dem; den globala publikationsindustrin är en annan maktfaktor liksom möjligheten att sprida forskningsresultat och knyta kontakter genom exempelvis konferensresor.

⁴ Organisationerna är Association of African Universities (AAU), African Research Universities Alliance (ARUA), African Academy of Sciences (AAS), CODESIRA (Council for the Development of Social Science Research in Africa) och International Network for Higher Education in Africa (INHEA).

Vad är kunskapsekonomi?

Den kritiska synen på kunskap leder också till nya tolkningar av begreppet kunskapsekonomi. I början av 2000-talet utvecklade Världsbanken ett kunskaps-ekonomiskt index (KEI) med fyra dimensioner av kunskapsekonomi: informations- och kommunikationsteknologi, utbildning, ekonomiska incitament och styrning samt innovation. Generellt understryker Världsbanken vikten av högre utbildning för att ett land ska kunna uppnå långvarig ekonomisk tillväxt (Chen och Dahlman, 2006).

Traditionellt refererar kunskapsekonomi till innovationer och entreprenörskap – forskning som kan utvecklas till en produkt att sälja på marknaden. Begreppet kunskapsekonomi har kritiserats av företrädare för den avkoloniserade kunskapsteorin. I samband med den kritiken har begreppet kunskapsekonomi fått en förskjuten betydelse. I den betydelsen kan kunskapsekonomi relatera till politiska, ekonomiska, teknologiska och ekologiska förändringar. Det ifrågasätts vems kunskap som räknas och hur den värderas (Wight, 2025). Några nyckelpunkter i resonemanget är vikten av att undvika ojämlika strukturer och obalans i partnerskap och möjligheten att öppna nya samarbeten inom utbildning och forskning. Kunskap är kapital, men det finns också andra värden än pengar.

Ett rättighetsbaserat universitet – en utopi?

Universiteten är en central del i ett samhälle och de har ett samhällsansvar som uttrycks i såväl Magna Charta Universitatum som i FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter. Där finns även argument för att universiteten bör upprätta ett nytt socialt kontrakt med samhället som garanterar att såväl utbildningar som engagemang i samhället är baserade på mänskliga rättigheter (Tibbitts, 2024). Teorin om ett samhällskontrakt tolkas ofta som en abstrakt eller implicit överenskommelse mellan staten och medborgarna som ska leda till ett rättvist samhälle. Under upplysningstiden på 1700-talet var kontraktsteorin förhärskande inom det politiska tänkandet och låg till grund för samhällsteorier formulerade av exempelvis Rousseau, Kant och Montesquieu. Dock kan begreppet användas i en konkret bemärkelse vilket den har gjort i överenskommelser mellan universitet och lokalsamhället, i de flesta fall städer eller kommuner. Mälardalens universitet använder helt enkelt *Samhällskontraktet* som benämning på ett partnerskap de ingått med två kommuner (Samhällskontraktet, u.å.). Malmö universitet har ett samarbetsavtal med Malmö stad som också kan tolkas ur ett rättighetsperspektiv även om det inte kallas för samhällskontrakt.

Utifrån dessa resonemang väcks frågan om i vilken utsträckning universiteten kan, ska eller bör ägna sig åt mänskliga rättigheter. Människorättsforskaren Jane Kotzmann (2018) argumenterar för att ett universitet bör baseras på mänskliga rättigheter. Hon visar hur de senaste decenniernas utveckling mot marknadsinriktade universitet har

skapat klyftor som resulterat i ökade orättvisor och hur denna klyfta kan övervinnas genom utvecklingen av rättighetsbaserade universitet. De senaste åren har vi sett en utveckling med globalisering, universitet inriktade mot massutbildning, snabb teknisk utveckling och ändrade krav från arbetsmarknaden. Den utvecklingen har bidragit till att universitetet som sådant behöver förändras. En anledning till att så inte sker är enligt Kotzmann helt enkelt att kunskapen om mänskliga rättigheter inte är tillräcklig. Hon argumenterar för att en rättighetsbaserad högre utbildning leder till att staten kan nå de mål med högre utbildning som FN har satt upp (Kotzmann, 2018). Ett rättighetsbaserat universitet kan låta utopiskt samtidigt som det är ett viktigt steg i försöken att förverkliga ambitionerna i FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter.

Mänskliga rättigheter är en trovärdig grund för en rättvis och hållbar samhällsutveckling. Sedan FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter antogs 1948 har den blivit en självklar referenspunkt i kampen för att utveckla varje människas lika värde och rättigheter. För att förverkliga den rättigheten för alla är universitetet av central betydelse, inte minst i en tid av globala kriser och ökande ojämlikhet. Det finns generella förväntningar på att universitetet ska engagera sig i det omgivande samhället. Stöd för de förväntningarna finns i såväl Magna Charta Universitatum som i FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter.

Kanske är målet att uppnå mänskliga rättigheter för alla en utopi, men det kan också vara en ledstjärna. Genom att utbilda i, om och genom mänskliga rättigheter erbjuds universitetet möjlighet att stärka de mänskliga rättigheternas ställning, inte minst genom att inkludera mänskliga rättigheter i utbildningar till professioner där man arbetar nära människor – som vårdyrken, polis eller lärare. För att kunna ta samhällsansvar behöver universitetet känna till såväl samhället som de lokala förutsättningarna väl. Samtidigt har universitetet redan från början varit internationella, snarare än lokala eller nationella, och det är en självklarhet för universitet att arbeta internationellt. Men hur göra det och samtidigt ta samhällsansvar? De samarbetsprojekt som jag har nämnt i det här kapitlet strävar efter förankring i båda de lokalsamhällen där de deltagande universitetet är verksamma. Det är viktigt att ett universitet är lyhört för de maktförhållanden som finns inbyggda i forskningen: frågeställningar, tillgång till finansiering, publikationskanaler och värdering av resultat, för att nämna några.

Världen såg annorlunda ut när FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter formulerades liksom när Magna Charta Universitatum tog form. Och världen kommer att fortsätta förändras i en ständigt pågående och oförutsägbar rörelse. Universitetet liksom villkoren för deras existens befinner sig mitt i denna dynamik och behöver förhålla sig till det skiftande geopolitiska landskapet där förändringar ibland sker i ett hisnande tempo. Ja, ibland snabbare än vad vi hinner förstå. Stefan Zweigs skildring av ett Europa som förändrades närmast över en natt påminner oss fortfarande om detta.

Det är då viktigt att lyfta blicken och skåda framåt utan att vända ryggen åt det förflutna. Utvecklingen av kunskap och utbildningar för studenter fortsätter att vara en viktig del för såväl den globala utvecklingen som för den lokala förankringen.

Universiteten kan fortsätta att ta fasta på de värden som finns i Magna Charta Universitatum och i FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter. Den transformativa kraft som utbildning medför för såväl individer som hela samhällen är inte bara ett verktyg för förändring. Den transformativa kraften ger hopp och motivation inför möjligheten att tillsammans skapa en ljusare framtid ur ett globalt och ett lokalt perspektiv. Universitetens uppgift är att verka för att förutsättningarna finns där.

Referenser

- Adeate, T., & Sewchurran, A. (2023). African epistemologies and the decolonial curriculum. *Acta Academica*, 55(1). <https://doi.org/10.38140/aa.v55i1.5762>
- Africa Charter for Transformative Research Collaborations*. (2023). Retrieved from <https://aau.org/current-projects/africa-research-charter/>
- Benner, M., & Schwaag Serger, S. (2023). *Ändra allt!? En högskolepolitik för vår tid*. Stockholm: SNS Förlag.
- Bohlin, H. (2018) *Medborgerlig bildning: Om varför man studerar på högskola*. Lund: Studentlitteratur.
- Brögger, K., Moscovitz, H., Robertson, S. L., & Lee, J. J. (2026). *World Yearbook of Education 2026: The shifting geopolitics of higher education: Knowledge, power, protest*. London & New York: Routledge.
- Burman, A. (2018) *Kultiverandet av det mänskliga: Essäer om liberal education, bildning och tänkande*. Göteborg: Daidalos.
- Cargas, S., & Mitoma, G. (2019). Introduction to the special issue on human rights in higher education. *Journal of Human Rights*, 18(3), 275–279. <https://doi.org/10.1080/14754835.2019.1617122>
- Cargas, S. (2019). Fortifying the future of human rights with human rights education. *Journal of Human Rights*, 18(3), 293–307. <https://doi.org/10.1080/14754835.2019.1617117>
- Chen, D. H. C., & Dahlman, C. J. (2006). *The knowledge economy, the KAM methodology and World Bank operations*. Washington, DC: The World Bank.
- Collini, S. (2012). *What are universities for?*. London: Penguin Books.
- Committee on Economic, Social and Cultural Rights. (n.d.). *General comment on the right to education*.
- Europeiska unionen och Afrikanska unionen. (2023). *AU-EU Innovation Agenda*. EU Directorate for Research and Innovation. Retrieved from https://research-and-innovation.ec.europa.eu/system/files/2023-07/ec_rtd_au-eu-innovation-agenda-final-version.pdf
- Förenta nationerna. (1948). *Allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna*.
- Högskoleverket. (2006). *Högre utbildning och forskning 1945–2005* (Rapport 2006:3 R). Stockholm.
- Johnsson, C. (2025). Transformative university human rights education. *Human Rights Education Review*, 8(1), 55–67.

- Kigotho, W. (11 september 2025). Girls, young women with education dreams face tough choices. *University World News*.
<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20250907183558604>
- Kotzmann, J. (2018). *The human rights-based approach to higher education: Why human rights norms should guide higher education law and policy*. New York: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190863494.003.0001>
- Lindroth, S. (1975). *Svensk lärdomshistoria: Medeltiden, reformationstiden*. Stockholm: P. A. Norstedts & Söners Förlag.
- Magna Charta Observatory. (1988). *Magna Charta Universitatum*. University of Bologna.
<https://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu-1988>
- Magna Charta Observatory. (2020). *Magna Charta Universitatum 2020*. <https://site.unibo.it/magna-charta/en/magna-charta-universitatum/mcu2020>
- Magna Charta Observatory. (u.å.1). *Signatory universities*. <https://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/signatory-universities>
- Magna Charta Observatory. (u.å.2). *History*. <https://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/history>
- Magna Charta Observatory. (u.å.3). *History of the Magna Charta Universitatum*. <https://www.magna-charta.org/about-us/hystory>
- Naveed, A., Ahmad, N., Naz, A., & Zhuparova, A. (2023). Economic development through women's economic rights: A panel data analysis. *International Economics and Economic Policy*, 20, 257–278.
<https://doi.org/10.1007/s10368-023-00560-1>
- Office of the High Commissioner for Human Rights. (1966). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*.
<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Omodan, B. I. (2025). The roles of epistemology and decoloniality in addressing power dynamics in university education. *Globalisation, Societies and Education*, 23, 1226–1240.
<https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2335661>
- Region Skåne. (n.d.). *Näringsliv och arbetsmarknad i Malmö*. Retrieved from
https://filer.skane.se/kommunrapporter/Kommunrapport_Malmo.html
- Samhällskontraktet. (u.å.). *Samhällskontraktet*. <https://www.samhallskontraktet.se/>
- Sanord. (u.å.). *Southern African–Nordic Centre (SANORD)*. <https://sanord.uwc.ac.za/>
- Sasuf. (u.å.). Retrieved from <https://www.sasuf.org/projects>
- Shefner, J., Dahms, H., Jones, R., & Jalata, A. (2014). *Social justice and the university Globalization, human rights and the future of democracy*. London: Palgrave Macmillan.
- Tibbitts, F. (2024). Revitalising the mission of higher education through a human-rights-based approach. *Prospects*, 54, 401–409.
- UNESCO Institute for Statistics. (n.d.). *Gross enrolment ratio – tertiary education*. UNESCO.
<https://data.uis.unesco.org> (*Egen sammanställning 27 november 2025.*)

- United Nations General Assembly. (2011). *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training (A/RES/66/137)*. <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/11-united-nations-declaration-human-rights-education-and-training-2011>
- Universitetskanslersämbetet. (2025). *Årsrapport 2025. Läs Årsrapport om universitet och högskolor 2025*.
- Universitets- och högskolerådet. (2025). *Tre dimensioner av breddad rekrytering: Jämförelser över tid och rum avseende programnybörjare vid svenska lärosäten 2007–2022 utifrån viktade jämförelsetal*. Stockholm: UHR.
- Wight, D. (2025). Perpetuating global inequalities in the knowledge economy: The case of HIV social science research in East Africa. *Global Public Health*, 20(1). <https://doi.org/10.1080/17441692.2025.2466731>

Författarpresentationer

Samtliga författare ingår i Kollegiet för mänskliga rättigheter vid Malmö universitet.

Jessica Eng är doktor i utbildningsvetenskap och hennes forskningsämnen innefattar bland annat barns rättigheter och specialpedagogik.

Emma Hall är disputerad historiker. Hon har breda och tvärvetenskapliga forskningsintressen som omfattar minne, berättande och identitetskonstruktion, samt plats och rumslighet i relation till historiska förändringsprocesser.

Christina Johnsson är universitetslektor i offentlig rätt och mänskliga rättigheter och forskar bland annat om människorättsprofessionen, om hur motståndet mot kränkningar av mänskliga rättigheter mobiliseras och om hur utbildning i mänskliga rättigheter utformas. Hon är vice ordförande i Kollegiet för mänskliga rättigheter.

Rebecka Lettevall är professor i idéhistoria och forskar bland annat kring fredstanken och universitetens roll i samhället. Hon är ordförande i Kollegiet för mänskliga rättigheter.

Bodil Liljefors Persson är professor i religionshistoria och forskar bland annat om ursprungsfolkens religioner men också i religionsdidaktik med fokus på existentiella frågor och citizenship education.

Carolina Martínez är docent i medie- och kommunikationsvetenskap och forskar om barns digitala rättigheter, digital kompetens och utbildning. Hon är vice föreståndare för Forskningscentret för hållbar digitalisering vid Malmö universitet.

Anders Melin är docent i etik och undervisar i mänskliga rättigheter. Han forskar framför allt om miljöetiska frågor, bland annat kopplat till förmågeansatsen (the Capability Approach).

Christian Norefalk är biträdande lektor i pedagogik med inriktning mot utbildningsfilosofi och forskar kring rätten till utbildning och hur utbildning kan förstås i relation till skola och lärande.

Tove Samzelius är lektor i socialt arbete och forskar bland annat om hur strukturella ojämlikheter påverkar människors livsvillkor och förutsättningar.

Ulrika Sjöberg är professor i medie- och kommunikationsvetenskap med starkt engagemang för barns digitala rättigheter. Förutom sin forskning arbetar Ulrika som verksamhetsledare för Mötesplats Social Innovation.

Hanna Sjögren är docent i utbildningsvetenskap och forskar om skolplacering, skolval, skolplikt, hemskolning/hemundervisning samt rätten till utbildning.

Helena Stavreski, är fil.mag. och universitetsadjunkt i organisationsstudier. I undervisning och forskning intresserar hon sig för hur organisationer möter samhällsutmaningar och för etisk praktik i organisering och ledning.

Lotta Wendel är jurist och universitetslektor i hälsa och samhälle. Hon forskar och undervisar i medicinsk rätt.

Jon Wittrock är docent i statsvetenskap. Han har forskat och undervisat vid flera universitet, utomlands och i Sverige, särskilt på gränlandet mellan religiöst och sekulärt, samt på betydelsen av olika dimensioner av autonomi för debatter om rättvisa, värdighet och mänskliga rättigheter.

