

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 tillämpligt 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 empowerment-orienterade 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 avtäckta 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).

Läro-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 metarefleksion 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.