

Menneskerettighedsundervisning: Tilgange og ambivalenser

Svea Krukow

I denne artikel reflekterer jeg over forskellige tilgange og ambivalenser relateret til brugen af menneskerettigheder i pædagogisk og socialt arbejde. Den første del af artiklen består af en kortlægning af forskellige tilgange til menneskerettighedsundervisning. I denne del beskriver jeg to dominerende strømninger inden for menneskerettighedsundervisning: En funktionalistisk og en kritisk. Efter at have klargjort ligheder mellem disse, beskriver jeg ambivalenser, jeg har oplevet i mit pædagogiske arbejde med menneskerettigheder. De tre ambivalenser jeg beskriver, er relateret til koncepterne frihed, subjektet og dannelse. Jeg konkluderer, at disse ambivalenser kan give indsigter i de udfordringer vi møder i det pædagogiske arbejde med menneskerettigheder, og at de åbner for dele af det pædagogiske felt, der bør udforskes yderligere.

Emneord: Menneskerettigheder, pædagogisk arbejde, menneskerettighedsundervisning, dannelse

Jeg står foran en 7. klasse i Nordsjælland. Vi diskuterer maskeringsforbuddet, og jeg slutter diskussionen af med at fortælle, at den Europæiske Menneskerettighedsdomstol har godkendt regler om maskeringsforbud, selvom det indskrænker religionsfriheden. En dreng rækker hånden op og spørger: ”Betyder det, at menneskerettighederne ikke virker?” Efter en rum tids mumlen og et halvhjertet svar, opgiver jeg videre diskussion. Sandheden er, at jeg selv i det øjeblik mærker en snert af tvivl: Virker de? Er de rigtige? Det bedste vi kan gøre? Hvis ja, hvorfor er verden så stadig uretfærdig?

Menneskerettighederne spiller en central rolle i vores uddannelsessystem og pædagogiske arbejde. Om det er i samfundsfagsundervisningen i folkeskolen, i socialrådgiverens dialog med borgeren eller i pædagogens relation til barnet, så er forståelser af ret, pligt og ansvar grundlæggende for, hvordan vi forstår og udformer vores praksis. På trods af dette er menneskerettighedernes relation til det pædagogiske arbejde sjældent beskrevet som selvstændigt felt i den videnskabelige litteratur. Endnu sjældnere er den beskrevet på en sådan måde, at de svære dilemmaer, tvivl og kritik er omdrejningspunktet.

Menneskerettighedernes relation til uddannelse og pædagogik er formelt beskrevet i FN's Verdenserklæringen fra 1948, hvor der i indledningen står, at "(...) ethvert menneske og ethvert statsorgan stedse med denne erklæring for øje skal stræbe efter gennem undervisning og opdragelse at fremme respekt for disse rettigheder (...)" (UDHR, 1948:Indledning). Dette konkretiseres senere i FN's konvention om menneskerettighedsundervisning (2011), hvor det beskrives, at undervisning og uddannelse bør være om menneskerettigheder, gennem menneskerettigheder og for menneskerettigheder (UDHRET, 2011:Artikel2, stk. 2). I denne beskrivelse antages en givet sammenhæng mellem pædagogik og menneskerettigheder. Pædagogik og uddannelse betragtes her som den metode, hvormed vi kan sikre, at menneskerettighederne respekteres og fremmes.

Som frivillig menneskerettighedsunderviser for Amnesty har jeg ofte fundet mig selv i situationer, der er præget af tvivl og usikkerhed - relateret til min grundlæggende tro på, at menneskerettighederne repræsenterer det gode liv, og at vi gennem pædagogikken kan forandre verden til det bedre.

Tvivelnde spørgsmål og følelsen af usikkerhed er ikke noget, der i en tid med voldsomme globale menneskeretslige udfordringer bliver hilst velkommen. Med god grund. Når nyhedsstrømmen domineres af historier om forfølgelse, folkedrab og diskrimination, bliver tvivl hurtigt et udtryk for modstand frem for et konstruktivt bidrag til debatten. Når vi arbejder med og diskuterer menneskerettigheder, er der liv, velfærd og lykke på spil, hvilket gør det til et felt, der ikke rummer megen plads til tvivl.

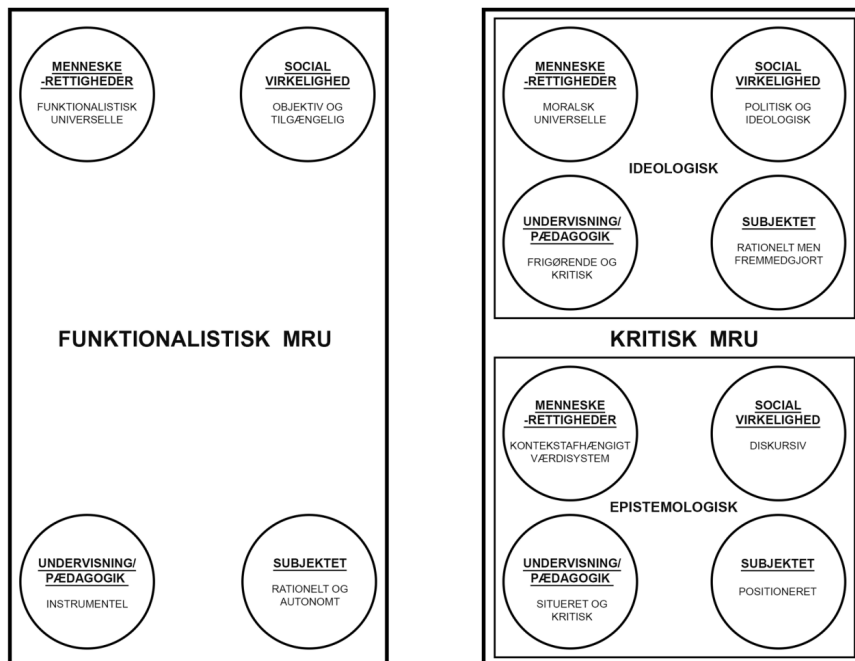
Ikke desto mindre mærker jeg tvivlen, når jeg arbejder pædagogisk med menneskerettigheder. Jeg mærker, at jeg må stille spørgsmålstejn ved, om sammenhængen mellem menneskerettigheder og pædagogik er så uproblematisk, som FN beskriver det. Derfor har jeg sat mig for at udforske tvivlen. Det gør jeg først og fremmest for at forstå min egen praksis, men også for at bringe refleksioner om det ambivalente ind i debatten om menneskerettigheder og pædagogisk arbejde. Jeg gør det ikke for at kritisere menneskerettighederne. Jeg gør det for at udforske og forstå, hvilke problematikker og dilemmaer vi møder i feltet.

Menneskerettighedsundervisning

I min udforskning af det ambivalente, har jeg empirisk valgt at fokusere på menneskerettighedsundervisning (fremadrettet MRU): Undervisning der omhandler menneskerettigheder. Jeg har valgt dette fokus, fordi koblingen mellem menneskerettigheder og pædagogik her er tydelig, og fordi jeg selv har erfaring med denne type pædagogisk arbejde. Ikke desto mindre mener jeg, at de perspektiver på MRU jeg inddrager her, også er relevante for andre former for pædagogisk praksis, hvor der arbejdes med ret, pligt og dannelse.

Kort beskrevet er MRU en praksis, der defineres i spændingsfeltet mellem menneskerettigheder og pædagogisk, didaktisk tænkning. Ideen om undervisning med fokus på ret og pligt genkender vi tilbage fra de antikke Grækenland og begrebet *paideia* (Allen & Goddard, 2017:23). Men oplysningstidens dannelsesideal er særligt centralt for MRU, da rettighedsdiskussionen tager fart under den Franske Revolution (Keet, 2007:56). Relationen til dannelsesidealene betyder, at MRU minder om andre typer dannende undervisning, såsom fredsundervisning, demokratisk undervisning, medborgerskabsundervisning og multikulturel undervisning (se Tibbits 2002). MRU adskiller sig fra andre typer dannende undervisning ved at være forankret i et specifikt sæt af juridiske rettigheder. I den dominerende forståelse af MRU er det menneskerettighederne som de er formuleret af FN, der udgør denne forankring.

I min udforskning af feltet blev jeg hurtigt klar over, at MRU forstås og praktiseres på forskellige måder, alt efter hvilke forståelser af menneskerettigheder og pædagogik, der er grundlaget for den givne praksis. Gennem videnskabelig litteratur på området har jeg kastet mig ud i en kortlægning af forskellige tilgange til MRU. I tidsskrifter og artikler har jeg undersøgt, hvad forskellige teoretikere på området har til fælles, og hvad der adskiller dem i deres forståelser af MRU. Gennem denne undersøgelse har jeg tegnet nedenstående kort, der viser de dominerende tilgange til MRU, som jeg ser i den videnskabelige litteratur. Kortlægningen er inspireret af André Keet (2007), Monisha Bajaj (2011) og Felisa Tibbits (2017), der har lavet lignende undersøgelser. Min kortlægning adskiller sig fra deres ved at fokusere på fire aspekter af MRU: Forståelsen af menneskerettigheder, social virkelighed, pædagogik og subjektet. Ud fra disse fire aspekter har jeg kortlagt det, som jeg vil betegne de to dominerende strømninger inden for MRU:



De to dominerende strømninger jeg ser i MRU-feltet er en funktionalistisk og en kritisk. Den væsentligste forskel mellem de to er, hvilken rolle menneskerettighederne tilskrives i undervisningen. I den funktionalistiske tilgang er menneskerettighederne det instrumentelle grundlag for undervisningen, hvor menneskerettighederne i den kritiske tilgang underlægges kritisk refleksion gennem undervisning. I den videnskabelige litteratur er det kritiske perspektiv dominerende, men flere teoretikere peger på, at der i praksis i højere grad arbejdes instrumentelt med menneskerettighederne (Dembour, 2010:19).

Funktionalistisk MRU

Den funktionalistiske tilgang til MRU har jeg valgt at beskrive som en undervisningstilgang, der har menneskerettighederne som det instrumentelle grundlag for både undervisningsindhold og undervisningsmetode. De færreste teoretikere arbejder med en sådan tilgang som ideal, men flere beskriver, at en funktionalistisk inspireret tilgang dominerer praksis (se Keet 2015). Min beskrivelse af den funktionalistiske tilgang er især inspireret af Keets definition af deklaratorisk MRU (2007), Merie-Bénédict Dembours natural school of thought (2010) og Bajajs HRE for global citizenship (2011).

Præmissen for den funktionalistiske tilgang er, at menneskerettighederne forstås som universelle, hvilket betyder, at de gælder alle mennesker, til alle tider og på alle steder. Der findes forskellige argumenter for menneskerettighedernes universalitet og i den funktionalistiske forstand er Natural Rights teorien og Legal Positivism eksempler på sådanne (Keet, 2007:180). Fælles for dem er, at menneskerettighederne udgør et objektive regelsæt, der er en del af en naturligt givet moralsk orden. Menneskerettighederne er dermed i denne forståelse uafhængige af menneskelig fortolkning og kan tydeligt adskilles fra politik og moral (Dembour, 2010:3).

Undervisning der tager udgangspunkt i en sådan menneskerettighedsforståelse er ofte instrumentel. Det betyder, at undervisning og pædagogik betragtes som et middel, hvormed menneskerettighederne kan realiseres (Keet, 2007:105). En sådan undervisning kan siges at trække på en mekanisk pædagogisk forståelse, der finder sin inspiration i behaviorismen. Her antages det, at der findes en videnskabelig pædagogisk metode for undervisning og at denne er objektiv (Nielsen & Tanggaard, 2011:27). I forbindelse med MRU er det menneskerettighederne, der udgør den objektive ramme og metode, som danner grundlag for undervisningen. Det betyder, at undervisning som oftest er forankret i erklæringer, konventioner og andre juridiske menneskerettighedsinstrumenter (Bajaj, 2011:490).

At arbejde med rettigheder som et objektive grundlag for pædagogisk praksis er en velkendt metode i praksis. Her vil jeg fremhæve et eksempel fra et evalueringsskema fra Amnesty Internationals undervisningsmaterialer, hvor

elever skal vurdere i hvor høj grad deres skole er menneskerettighedsvenlig. Skemaet består af 20 udsagn, der alle skal vurderes på en skala fra 1-5. Alle udsagnene tager udgangspunkt i en eller flere artikler fra Verdenserklæringen. Et eksempel på et udsagn er: "No-one in my school is treated or punished in a way that is degrading or cruel, or makes him or her feel less than human (UDHR, Articles 4 and 5)." (Amnesty, 2012: 88). Med et eksemplar af Verdenserklæringen skal eleverne vurdere i hvor høj grad deres skole lever op til udsagnet. Dette er et eksempel på, hvordan menneskerettigheder i en pædagogisk sammenhæng bruges som objektive kriterier, der kvantitativt kan vurdere trivsel og kvalitet i undervisningen.

Kritisk MRU

Som modspil til den funktionalistiske MRU er, hvad jeg betegner som den kritiske MRU. Hvor der i den funktionalistiske MRU er en forståelse af menneskerettighederne som objektivt givet, har den kritiske MRU i højere grad fokus på ideologisk og epistemologisk kritik af menneskerettighederne. Ordet *kritisk* indikerer derfor her et skift i attitude overfor menneskerettighederne. De fleste teoretikere på området arbejder med kritik som en væsentlig del af MRU. Kritik kan dog tage forskellige former, og derfor har jeg inddelt den kritiske MRU i to: Den ideologisk kritiske og den epistemologisk kritiske.

Et blik på den del af den kritiske MRU, der beskæftiger sig med ideologisk kritik, viser at det er en tilgang, der er inspireret af kritisk pædagogik og marxistisk teori. Her er teoretikere som Uprenda Baxi (1994) og Andre Keet (2015) centrale med deres begreber om transformativ og kritisk MRU. Jeg vil definere den ideologiske kritiske MRU som en tilgang, hvor menneskerettighederne forstås som forankret i ideologi og politik (Baxi, 1994:22). Menneskerettighederne betragtes her som universelle, men ikke i kraft af deres objektivitet, som vi så det i den funktionalistiske MRU. Universaliteten er her afledt af et normativt lighedsprincip: Et princip om, at alle mennesker *bør* have lige muligheder og adgang til ressourcer (Arslan, 1999:202). Der er derfor tale om en moralsk universalisme frem for en instrumentel universalisme, som vi så i den funktionalistiske MRU.

Undervisning der tager udgangspunkt i ideologisk kritik af menneskerettighederne, har fokus på social forandring og undervisning som et middel til at bekæmpe social ulighed (Baxi, 1994:23-24). Med rødder i den kritiske pædagogik, finder vi i denne tilgang inspiration og eksplicite referencer til Paulo Freire, John Dewey og Henry Giroux's pædagogiske teorier. Der er i denne type undervisning fokus på frigørelse og kritik bruges som et redskab, hvormed den sociale, økonomiske og politiske kontekst kan påvirkes (Bajaj, 2011:491). Kritik bruges mere specifikt til at påpege problemerne ved menneskerettighedernes tilsyneladende individualistiske og liberalistiske forankring. Det betyder ikke, at ideologisk kritisk MRU afskriver menneskerettighederne, men der fokuseres i høj grad på de rettigheder, der skal sikre lighed på tværs af socialklasser, såsom

retten til uddannelse, mad, bolig, gode arbejdsforhold osv. (Wang, 2002:174).

Et eksempel på en sådan tilgang til MRU er fra min egen undervisning hos Amnesty, hvor vi har lavet øvelsen *Power Flower*. Hver deltager får udleveret et billede af en blomst med to lag blade. I den inderste krans af blade står listet forskellige kategorier, eksempelvis: Køn, alder, etnicitet, social klasse, økonomisk status osv. Deltagerne skal nu hver især, i den yderste krans af blade, skrive hvilke udfordringer de møder i deres hverdag i forbindelse med de forskellige kategorier. I forbindelse med køn kan det eksempelvis være: ”Som kvinde får jeg mindre i løn end mine mandlige kollegaer”. Når alle deltagerne har udfyldt deres blomst, diskuterer gruppen, hvordan disse udfordringer kan ses på et strukturelt plan, og hvilken relation de har til krænkelse af menneskerettighederne. I dette eksempel arbejder undervisningen ideologisk kritisk med menneskerettighederne ved at fokusere på sociale, økonomiske og politiske problemstillinger og deltagerens egen erfaringsverden.

En anden måde at arbejde med kritisk MRU, er gennem epistemologisk kritik af menneskerettighederne. En sådan tilgang finder sin inspiration i poststrukturalismen, og især Foucaults forståelse af magt og diskurs (Keet, 2007:146). Min kortlægning af denne tilgang er især inspireret af en postkolonial menneskerettighedsforståelse og *indigenous rights education*, hvor teoretikere som Elizabeth Huaman (2017) og Boaventura de Sousa Santos (2002) er centrale. Her ser vi et opgør med ideen om universelle menneskerettigheder (Alves, 2000:490). Menneskerettighederne betragtes her ikke som naturligt givet eller moralsk forankret, men de forstås derimod som et vestligt konstrueret fænomen, som blot repræsenterer én ud af mange mulige forståelser af det gode og værdige liv (Sousa Santos, 2016:122). For at ideen om menneskerettigheder ifølge denne tilgang kan fungere, må begrebet redefineres så det dækker over forskellige partikulære forståelser af det gode liv, der er historisk og diskursivt forankret i lige netop den kontekst, hvor de bruges (Wang, 2002: 171).

Pædagogisk er epistemologisk kritisk MRU inspireret af teorier om læring som diskursivt konstitueret. Jean Lave og Etienne Wengers begreb om situeret læring er et eksempel på en sådan forståelse, hvor læring ikke tager udgangspunkt i autoritative koncepter, men derimod udvikles i praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 2004). Epistemologisk kritisk MRU vil derfor ikke placere FN’s formulering af menneskerettighederne som rammen for undervisningen. Tværtimod, den vil rette en kritik mod denne definition for at være autoritativ og ekskluderende for andre lokale forståelser. Epistemologisk kritisk MRU vil i højere grad have fokus på, hvordan deltagerne i fællesskab definerer og artikulerer det gode og værdige liv (Huaman, 2017:13).

Øvelsen Øde ø er et eksempel på en sådan tilgang i praksis. Deltagerne skal i små grupper lave en liste over de fem fysiske ting, principper eller regler, de vil tage med på en øde ø, hvis de skal starte et samfund op fra bunden. Underviserens rolle er at udfordre deltagerens valg på en sådan måde, at øvelsen bliver umulig at løse. Hvis deltagerne vælger demokrati som en af de fem ting, udfordrer underviseren

dem eksempelvis ved at spørge: Hvad stiller I op, hvis majoriteten bestemmer, at ikke alle må få mad? Kan demokrati være ødelæggende for de andre principper I har valgt? For at denne øvelse kan fungere er det vigtigt, at deltagerne ikke på forhånd har fået indgående kendskab til menneskerettighederne, da formålet netop er, at de sammen skal definere, hvad der danner grundlag for det gode samfund og det gode liv.

Ligheder i feltet

Når jeg har beskrevet de tilgange jeg ser i MRU-feltet, er det vigtigt at understrege, at én tilgang ikke er bedre end de andre. De forskellige tilgange blandes ofte i praksis og de bidrager med forskellige ting til feltet. På trods af, at tilgangene er forskellige, så mener jeg at se nogle grundlæggende lighedstræk mellem dem, der er væsentlige for at forstå de dilemmaer, der er på spil i MRU. Her vil jeg fremhæve tre væsentlige fællestræk, der udgør præmisser for vores arbejde med menneskerettigheder i undervisning og pædagogik.

For det første er det en grundforståelse i både den funktionalistiske og de kritiske tilgange, at menneskerettighederne kan repræsentere det gode liv. I den funktionalistiske MRU fordi menneskerettighederne er det objektivt gode, i den ideologisk kritiske fordi vi kan bruge menneskerettighederne til det ideologisk gode, og i den epistemologisk kritiske fordi menneskerettighederne kan rumme forskellige forståelser af, hvad det gode liv er.

For det andet er det en fælles grundforståelse, at menneskerettighederne er tilskrevet mennesket. Det kan lyde banalt, men det er en væsentlig præmis for menneskerettighederne, at der kan drages en skelnen mellem det, der er menneskeligt og det, der ikke er. Kort sagt er der i alle tilgangene tale om et rettighedssubjekt.

For det tredje er der en grundlæggende uddannelsesoptimisme i alle tilgangene. Der er en fælles forståelse af, at pædagogik og uddannelse kan sikre menneskerettighedernes udbredelse og den enkelte elevs moralske dannelse.

Praksis indretter sig sjældent efter vores teoretiske præmisser og rammer. Det er gennem min egen erfaring med feltet, at jeg er blevet bevidst om, at disse præmisser udfordres i praksis. I det følgende vil jeg derfor beskrive tre ambivalenser, som jeg gennem undervisning og feltarbejde har oplevet. De konkrete eksempler er fra mine erfaringer som oplægsholder for Amnesty. I alle eksemplerne er det mig, der optræder som underviser, mens deltagerne er alt fra folkeskoleelever til frivillige i Amnesty. Ambivalenserne jeg beskriver, er inspireret af feltarbejde på Malmø Universitet. Her har jeg været i dialog med studerende, der studerer Human Rights, og det er herigennem, jeg er blevet inspireret til at dykke ned i de konkrete menneskerettighedsdilemmaer. Ambivalenserne omhandler henholdsvis frihed, subjektet og dannelse.

Frihedens ambivalens

Klassen diskuterer om man må skrive noget kritisk om dronningen på sociale medier. Diskussionen er livlig, og en dreng siger: ”Ytringsfrihed betyder, at man må sige hvad man vil!” En anden dreng supplerer ivrigt: ”Man har ret til at kritisere!”. Jeg spørger om det samme gælder, hvis man kritiserer ens klassekammerat. Der bliver stille. Læreren bryder ind: ”Kan I huske, at vi har snakket om, hvordan man har en god tone overfor hinanden?”. Eleverne nikkede og en dreng siger: ”Vi har haft nogle nogle problemer med det, for man kan faktisk blive rigtig ked af det.”

Den ambivalens jeg beskriver her, omhandler det, vi i menneskerettighederne definerer som det gode liv. Menneskerettighederne indeholder overordnet to antagelser om, hvad det gode liv er. For det første er det gode liv et frit liv, hvor individet kan udtrykke sig og vælge frit. For det andet er det gode liv et beskyttet liv, hvor individet er beskyttet mod krænkende og diskriminerende adfærd. Samlet set betyder det, at menneskerettighederne er formuleret i spændingsfeltet mellem frihed og begrænsning: Du er fri, men du må ikke krænke andres frihed. Her opstår der en paradoksal situation, idet frihed og begrænsning udgør to modstridende koncepter, der vægter ligeligt i menneskerettighederne.

Diskussionen af grænserne for ytringsfrihed er et tilbagevendende emne, der relaterer sig til denne ambivalens. Ambivalensen opstår, fordi definitionerne og grænserne mellem frihed og beskyttelse er svære at drage. Ytringsfrihed kan på en og samme tid være en ret og en krænkelse af dem, man ytrer sig om. På samme måde kan beskyttelse mod diskrimination på den ene side være en ret og på den anden side være censur.

Udfordringen ved at trække grænsen mellem frihed og beskyttelse er central i pædagogisk arbejde, fordi vi i praksis altid må vægte det ene mere end det andet. Den vægtning vi vælger har stor betydning for, hvilke værdier vi pædagogisk arbejder ud fra, og hvordan vi forstår de mennesker vores pædagogiske arbejde omhandler. Især i arbejdet med børn er dette tydeligt. Børn under 18 år er gennem Børnekonventionen tilskrevet en ekstra beskyttelse, hvorigennem voksne omsorgspersoner må træffe beslutninger på deres vegne. Her opstår en væsentlig pædagogisk udfordring, da det ikke er givet, hvornår børns ve og vel sikres gennem deres frie valg, og hvornår det sikres af en omsorgspersons valg.

Subjektets ambivalens

Til workshoppen taler vi om den skarpe retorik højrefløjen bruger om flygtninge. En mand rækker hånden op og siger: ”Jeg synes det er problematisk, at det udlægges som om, at nogle mennesker er mere værd end andre. Pointen med menneskerettighederne er, at de gælder os alle!”

Den ambivalens jeg beskriver her omhandler, hvem ”os alle” dækker over.

Menneskerettighederne er tilskrevet mennesket, eller som det er formuleret i Verdenserklæringen: "(...) alle medlemmer af den menneskelige familie (...)" (UDHR, 1948:Indledning). Det kan lyde indlysende, og vi har alle en intuitiv forståelse af, hvad der er menneskeligt og hvad der ikke er. Men i en globaliseret verden præget af en hastig teknologisk udvikling, er det ikke altid åbenlyst, hvornår man er medlem af den menneskelige familie.

I 2017 fik robotten Sophia tildelt statsborgerskab i Saudi-Arabien. Statsborgerskab er i sig selv en grundlæggende ret og er samtidig en status, der giver adgang til andre goder og rettigheder. At tildele Sophia statsborgerskab betyder, at hun - på papiret - har rettigheder som en stor gruppe udsatte mennesker i verden, ikke nyder godt af: Mennesker der er født statsløse og mennesker på flugt fra konfliktzoner. Selvom der i den globale offentlighed er enighed om, at Sophias statsborgerskab er en gimmick, så sætter det spørgsmålstegn ved, hvem menneskerettighederne i praksis beskytter.

Når grundlaget for menneskerettighederne er, at vi klart kan skelne det menneskelige fra det ikke menneskelige, så opstår paradoksale situationer, hvor vi i forsøget på at definere det menneskelige ekskluderer marginaliserede grupper af mennesker. Hvis vi definerer mennesket som dem med statsborgerskab, ekskluderer vi dem, der er statsløse. Hvis vi definerer mennesket som et væsen med fornuft, ekskluderer vi små børn og mentalt handicappede. Hvis vi definerer mennesket som havende specifikke fysiologiske træk, ekskluderer vi dem, der ser anderledes ud. Hvis vi definerer mennesket som et væsen med følelser, ekskluderer vi dem, der ikke føler. Det rettighedssubjekt menneskerettighederne hviler på, kan derfor opleves som ambivalent og ikke klart afgrænset og det kan i yderste tilfælde bruges som en ekskluderingsmekanisme.

Problematikken omkring, at nogle mennesker betragtes som mere eller mindre menneske, ses mange steder i den offentlige debat. I debatten om dødsstraf, hvor argumentet er, at nogle mennesker har handlet tilstrækkeligt umenneskeligt til, at de ikke fortjener retten til liv. Vi genfinder det også i den aktuelle debat om, hvorvidt børn af danske Syriens-krigere skal have frataget deres danske statsborgerskab, hvis de bliver født i en krigszone, og dermed skal dømmes for deres forældres handlinger.

I det pædagogiske arbejde har denne ambivalens også betydning. Især i arbejdet med marginaliserede og udsatte mennesker, der mærker eksklusionen og umenneskeliggørelsen på egen krop, er denne ambivalens nærværende. I et sådan pædagogisk arbejde er problematikken todelt, da den både omhandler, hvordan en gruppe mennesker strukturelt og gennem konkrete politikker ekskluderes, men også hvad det betyder for et menneskes selvforståelse, at være i en sådan marginaliseret position. En problematik der er væsentlig at forstå, for at vi kan hjælpe mennesker i marginaliserede positioner.

Dannelsens ambivalens

Den ambivalens jeg vil beskrive her hænger sammen med et af pædagogikkens grundlæggende problemer, som Kant formulerede i 1803:

Et af opdragelsens største problemer er, hvordan man kan forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til at betjene sig af sin frihed. For tvang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg friheden, hvor der er tvang? (Kant, 1803:29)

Kort sagt er pædagogikken ifølge Kant grundlæggende paradoksal, fordi formålet er at kultivere den enkeltes frihed og selvstændighed, men at dette gøres gennem opdragelse og pædagogik, der i sig selv er tvingende metoder. Vi ser en lignende udfordring i forbindelse med menneskerettigheder i pædagogisk arbejde. I Verdenserklæringen står der i artikel 26 om retten til uddannelse: ”Undervisningen skal tage sigte på den menneskelige personligheds fulde udvikling og på at styrke respekten for menneskerettigheder og grundlæggende friheder.” (UDHR, 1948:Artikel 26, stk.2).

Undervisning med fokus på menneskerettigheder har et dannende mål, idet undervisningen skal kultivere den enkelte person. På samme tid har undervisningen et normativt mål om at sikre respekten for menneskerettigheder i et større perspektiv. Her opstår en ambivalens, idet elevens dannelse omhandler den frie udvikling, mens menneskerettighederne repræsenterer den normative ramme eleverne skal dannes indenfor.

Denne ambivalens er relevant for pædagogisk arbejde med menneskerettigheder, fordi pædagogik altid omhandler begrænsningen af nogens frihed, mens kernen i menneskerettighederne er at styrke og respektere friheden. I præsentationen af de forskellige tilgange til MRU er det tydeligt, at tilgangene arbejder forskelligt med denne ambivalens. I den funktionalistiske tilgang er der et udpræget fokus på menneskerettighederne som den normative ramme for undervisningen, mens de kritiske tilgange giver mere plads til den enkelte elevs frie dannelse, men dermed også åbner for kritik af menneskerettighederne. Uanset om vi undersøger eller praktiserer undervisning, pædagogik eller socialt arbejde, må der vægtes mellem individets dannelse og de rammesættende værdier, hvilket altid vil efterlade den ene mere prioriteret end den anden. Det er dermed en tilbagevendende problematik i pædagogisk arbejde med menneskerettigheder, hvor meget kritik den givne praksis skal være åben for, og hvad der skal stilles op med en sådan kritik.

Afrunding

Tvivel og ambivalenser i det pædagogiske arbejde med menneskerettigheder er

i min optik væsentlige at beskæftige sig med, for at forstå vores felt og vores praksis. Ambivalenser kan være svære at give plads, da de kan fremstå som modstand mod menneskerettighederne, men ikke desto mindre er de en del af det komplekse felt, som vi praktiserer pædagogik indenfor. Ved at have fremhævet de ambivalenser jeg oplever, håber jeg at vise nye og uudforskede dele af vores felt, der kun åbnes ved at stå ved tvivlen og arbejde med den. En videre udforskning af ambivalenserne vil ikke nødvendigvis løse dem, men det vil skabe plads til nye perspektiver på, hvordan og hvorfor det er vigtigt at beskæftige sig med menneskerettigheder i pædagogisk arbejde.

Svea Krukow er cand.mag. i Pædagogik og Uddannelsesstudier og Kultur og Sprogmodestudier fra Roskilde Universitet, med speciale i menneskerettighedsundervisning. Frivillig menneskerettighedsunderviser og oplægsholder

Litteratur

Allen, Ansgar; Roy Goddard (2017): *Education and Philosophy: An Introduction*. SAGE Publications.

Alves, José A. Lindgren (2000): "The Declaration of Human Rights in Postmodernity". *Human Rights Quarterly* vol. 22. The John Hopkins University Press.

Amnesty International (2012): "Becoming a Human Rights Friendly School: A Guide for Schools Around the World". Hentet fra: <https://amnesty.dk/undervisning/bestil-undervisningsmaterialer/goer-jeres-skole-menneskerettighedsvenlig>

Arslan, Zühtü (1999): "Taking Rights less Seriously". Kluwer Academic Publishers.

Bajaj, Monisha (2011): "Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches". *Human Rights Quarterly* vol. 33. The John Hopkins University Press.

Baxi, Uprenda (1994): "Human Rights Education: The Promise of the Third Millennium?" Pennsylvania University Press.

Dembour, Marie-Bénédicte (2010): "What are Human Rights? Four Schools of thought". *Human Rights Quarterly*, vol. 32. The John Hopkins University Press.

Huaman, Elizabeth (2017): "Indigenous Rights Education: Indigenous

Knowledge Systems and Transformative Human Rights in the Peruvian Andes”. *International Journal of Human Rights Education*, vol. 1. Routledge, Taylor and Francis Group.

Kant, Immanuel (1784): “The answer to the Question: What is Enlightenment?” Cambridge University Press.

Keet, André (2007): “Human Rights Education or Human Rights in Education: A Conceptual Analysis”. Doktorafhandling fra Faculty of Education, University of Pretoria.

Keet, André (2015): “It is time: Critical human rights education in an age of counter-hegemonic distrust”. *Education and Change*, vol 19. Routledge, Taylor and Francis Group.

Lave, Jean; Wenger, Etienne (2004): *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.

Nielsen, Klaus; Lene Tanggard (2011): *Pædagogisk Psykologi: En Grundbog*. Samfundslitteratur.

Sousa Santos, Boaventura de (2002): “Toward a Multicultural Conception of Human Rights”. I Hernández-Truyol, Berta: *Moral Imperialism. A Critical Anthology*. New York University Press.

Sousa Santos, Boaventura de (2016): “Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledge”. Kapitel 4 i *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Routledge, Taylor and Francis Group.

Tibbits, Felisa (2002): “Understanding what we do: Emerging models of human rights education”. *International Review of Education*. Kluwer Academic Publishers.

Tibbits, Felisa (2017): “Revisiting – Emerging models of human rights education”. *International Journal of Human Rights Education* vol. 1. Routledge, Taylor and Francis Group.

United Nation (1948): “Universal Declaration of Human Rights”. Verdenserklæringen, forkortet UDHR. Hentet fra: <https://amnesty.dk/om-amnesty/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheder>

United Nation (2011): “United Nations Declaration on Human Rights Education and Training”. Forkortet UDHRET. Hentet fra: <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/UNDHREducationTraining.aspx>

Litteraturliste

Wang, Zhihe (2002): "Toward a Postmodern Notion of Human Rights". Educational Philosophy and Theory, vol. 34. Carfax Publishing, Taylor and Francis Group.