

Menneskerettigheder

Hvorfor læse denne tekst...

Begrebet menneskerettigheder trækker på ideer om fælles etiske og moralske værdier, der gælder for alle kulturer. Menneskerettigheder omfatter både en diskurs om beskyttelse mod krænkelse af civile, politiske, sociale, seksuelle og økonomiske rettigheder og et sæt institutioner og politiske processer, der involverer rettigheder og krav. Begge tilgange er formet af juridisk sprog trukket fra international ret og juridiske vedtægter samt internationale konventioner og nationale forfatninger. Begge formidler en spænding mellem kollektive og individuelle rettigheder og en konflikt mellem social retfærdighed og national sikkerhed.

Selvom menneskerettigheder involverer universelle krav, finder de altid sted i bestemte lokale sammenhænge. Antropologiske tilgange undersøger således, hvordan menneskerettigheder produceres, opfattes og materialiseres i særlige empiriske sammenhænge. Menneskerettigheder betragtes ikke som en moralsk absolut eller en juridisk norm, men snarere som en dynamisk social og politisk praksis, der kan manipuleres til at fremme bestemte politiske projekter, som forfølges af enkeltpersoner, grupper, samfund, stater eller andre kollektive agenter (Wilson 1997).

Uddannelse opfattes og identificeres af internationale organer og organisationer som en grundlæggende menneskerettighed beskyttet af national lovgivning og internationale aftaler. Enhver person har uanset race, nationalitet, køn, etnisk, religion eller politisk præference, alder eller handicap ret til gratis uddannelse. Denne ret er forbundet med en stats bekymring og ansvar for at sikre og støtte adgang til formel uddannelse for alle dens borgere. Ikke at sikre fysisk adgang til en skolefacilitet for børn med handicap ses som en benægtelse af retten til uddannelse, som statslige institutioner holdes ansvarlige for (Clapham 2007: 123-127).

Historisk kontekst

Samfundsvidenskaben har forstået menneskerettighederne på baggrund af en dikotomi mellem universalisme og relativisme (Eriksen 2001). Menneskerettigheder er universelle, idet de ideelt gælder for alle mennesker. Alligevel er menneskerettighederne også relative, da de er et bestemt produkt af moderne europæisk intellektuel tanke. Der kan ikke være nogen universel forestilling om rettigheder, der ligger uden for en bestemt kulturel og historisk sammenhæng, fordi alle samfund har deres egne begreber retfærdighed og rettigheder.

Lige iboende med ideen om menneskerettigheder er dikotomi mellem kollektivistiske og individualistiske krav til rettigheder, som det afspejles i den filosofiske debat mellem kommunitarisme (Taylor 1992) og liberalisme (Rorty 1991). Førstnævnte hævder, at samfundet er forud for individet, mens sidstnævnte forsvarer individets rettigheder over samfundet. En kombineret tilgang, liberal multikulturalisme, tilbydes af Will Kymlicka, der forsøger at gøre begge retfærdighed (1995).

Sociokulturel antropologi tog en systematisk interesse i studiet af menneskerettigheder i

TRANSCA

begyndelsen af 1990'erne som et svar på de historiske og geopolitiske ændringer, der stort set fandt sted efter afslutningen af den kolde krig. Det internationale samfunds fokus på kulturel mangfoldighed bragte menneskerettighedsspørgsmålet i centrum for politiske forhandlinger mellem grupper og politiske institutioner på lokalt, nationalt og overnationalt niveau (Messer 1993).

Renteln undersøgte den universelle karakter (ethos?) Af menneskerettighederne og konkluderede, at der ikke er noget empirisk bevis for, at der findes tværkulturelle universalier, der understøtter internationale menneskerettighedsstandarder (1990). Tværtimod er der store variationer mellem samfund om, hvad der betragtes som rigtigt og forkert.

Forskellige individuelle og kollektive aktører kæmper for rettigheder, enten som en måde at konfrontere undertrykkende nationale projekter og assimileringsspolitikker, der har til hensigt at indføre kulturel homogenitet, eller som en måde at få adgang til sociale goder såsom trosfrihed, anerkendelse af en særpræget gruppeidentitet eller materiale ressourcer, (Cowan, Dembour, & Wilson 2001, Wilson & Mitchell 2003).

Moderne antropologiske tilgange til menneskerettigheder udforsker, hvordan lokalbefolkningen tilpasser rettighedsdiskurser og praksis ved både at trække på og underkaste sig globale diskurser. De udforsker også de slags konflikter, der opstår som et resultat af forsøg på at gennemføre menneskerettigheder i forskellige samfund (Goodale 2006, Wilson 1997).

a) Diskussion

Forholdet mellem uddannelse og menneskerettigheder kan tilgås fra to forskellige vinkler: uddannelse som en grundlæggende menneskerettighed og menneskerettighedsuddannelse. Det førstnævnte perspektiv adresserer potentialet i menneskerettighederne til at skabe en ramme for at muliggøre større uddannelsesinddragelse i sammenhænge med mangfoldighed. Sidstnævnte ser på, hvordan man uddanner lærere og studerende i menneskerettighedsspørgsmål som en måde at bemyndige dem til at håndtere den sociale uretfærdighed i den moderne multikulturelle verden.

Internationale organisationer og nationale stater, der følger idéen om menneskerettigheder, opfatter adgangen til uddannelse som en universel ret, som alle mennesker har ret til, et uundværligt middel til at realisere andre menneskerettigheder. Menneskerettighedsinstitutioner siger, at mennesker har ret til en uddannelse, der respekterer rettigheder. Respekt for retten og støtte til adgang til uddannelse ses som en væsentlig og integreret del af demokratisk medborgerskab i multikulturelle samfund (Covell & Howe 2005).

Menneskerettighedsuddannelse beskrives ofte som en uddannelse i, for og om menneskerettigheder. Det er uddannelse i epistemologier og filosofier om menneskerettigheder, der undervises i en måde, der er i overensstemmelse med principperne om menneskerettigheder. Det bør give eleverne mulighed for at retfærdiggøre deres individuelle eller kollektive rettigheder på måder, der anerkender ansvar og viser respekt for andres rettigheder. Flowers '(2004) har identificeret fire nøgleaspekter af menneskerettighedsuddannelse: 1) det er baseret på principperne i menneskerettighedstraktaterne, 2) det bruger metoder, der afspejler principperne om respekt for enkeltpersoner og kulturel



TRANSCA

mangfoldighed, 3) det adresserer færdigheder og holdninger såvel som viden og 4) det involverer handling på individuelt, lokalt eller globalt niveau.

Faktorer, der bidrager til en voksende interesse for menneskerettighedsuddannelse, er en stigende diversificering af lokalsamfundene og international anerkendelse af behovet for gennem uddannelse at tackle de udfordringer, der er forbundet med fortsat uretfærdighed og ulighed i verden (Osler og Starkey 2006).

Dette hænger sammen med demokratiske måder at arbejde på og med bemyndigelse af enkeltpersoner og grupper (Magendzo, 2005). To aspekter har fået særlig opmærksomhed, der er vigtige for menneskerettighedsuddannelse i formel skolegang: læseplanskrav og lærernes holdning og viden.

b) Praktisk eksempel

I en casestudie fra Mexico undersøgte Sainz (2018) den faglige viden og praksis for undervisere, der implementerer menneskerettighedsuddannelsesprogrammer. Hun udforskede strategierne for menneskerettighedsuddannelse, der står over for en alarmerende voldskrise, de stigende niveauer af misbrug og voldelige hændelser, der rammer børn i landet. Femten undervisere - ni kvinder og seks mænd - der arbejder i tre forskellige organisationer samarbejdede i undersøgelsen. De indsamlede data over en periode på seks måneder ved hjælp af forskellige kvalitative forskningsteknikker (semistrukturerede interviews, dokumentanalyse af deltagerobservationer). Sainz fandt ud af, at undervisning i voldelige sammenhænge tvinger lærere til at indse, at menneskerettighederne er langt fra virkeligheden, og at anerkende den brede kløft mellem ambitionerne om disse rettigheder og deres faktiske implementering. Denne uoverensstemmelse giver undervisere mulighed for at stille spørgsmål ved formålet med menneskerettighederne, at udfordre deres underliggende antagelser og konfrontere deres begrænsninger. Ved at gøre dette giver de ikke kun mening om menneskerettigheder, men udvikler også en kritisk græsrodspædagogik for uddannelse af menneskerettigheder, der accepterer begrænsningerne i menneskerettighederne, omfavner deres kompleksitet og understreger deres befriende muligheder. Ved at gøre menneskerettigheder tilgængelige for børn giver undervisere dem mulighed for at identificere og stå op mod krænkelse og misbrug af deres rettigheder. Ved at favorisere en praktisk tilgang frem for en teoretisk fremmer undervisere udviklingen af de praktiske færdigheder, som børn og unge har brug for at beskytte deres rettigheder.

I en anden undersøgelse gennemførte Quennerstedt (2019) feltarbejde for at undersøge undervisning og læring af menneskerettigheder i to klasser af børn i alderen 8-9 år i Sverige. Skolerne var begge placeret i middelklasse boligområder i en mellemstor svensk by. Der var omkring 20 elever i hver klasse, begge havde endda kønsfordeling og få elever med ikke-svensk etnicitet. De to lærere var forskellige med hensyn til undervisningserfaring. Den ene havde undervist i folkeskolen i omkring 20 år og den anden i 4 år. Quennerstedt fokuserede på, hvorfor lærere og elever i denne aldersgruppe mener, at der bør gives rettighedsuddannelse i skolen. Hun var interesseret i, hvordan børn og lærer forstod de uddannelsesmæssige mål med rettighedsuddannelse. Mere specifikt kiggede hun på, hvordan lærere opfattede målene med rettighedsbaseret uddannelse på forskellige punkter i processen, for eksempler, da de transformerende deres egne ideer og læseplanstandards til



TRANSCA

mål. Hun så også på elevernes modtagelse af målene med rettighedsuddannelse. Quennerstedt fandt ud af, at lærer- og elevforståelse af målene for uddannelse af rettigheder var ret ens. Både lærere og elever anerkendte og understregede vigtigheden af viden om menneskerettigheder og den etiske troskab til menneskerettighedsideer og moralske imperativer.

Tænk videre

- Hvordan implementeres menneskerettigheder i nationale uddannelsespolitikker?
- Er uddannelse om menneskerettigheder nyttigt? Hvis ja, på hvilke måder?
- Hvorfor skal lærere være fortrolige med menneskerettighederne?
- Hvis værdier skal have forrang i multikulturelle uddannelsessammenhænge?
- Hvordan kan skoler løse spændinger mellem børns rettigheder og lærernes rettigheder?

KEY-WORDS/ KRYDS-REFERENCER

Inklusion, udstødelse, statsborgerskab, transnationalisme, identitet, nationalstat, kultur, skolegang

Litteratur

Clapham, A. (2007). *Human Rights. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Covell, K. & Howe, R., B. (2005). *Empowering children: children's rights education as a pathway to citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.

Cowan, J., K., Dembour, M.-B. & Wilson, R., A. (Eds). (2001). *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eriksen, Th., H. (2001). Between Universalism and Relativism: A Critique of the UNESCO Concept of Culture. In Cowan, J., K., Dembour, M.-B. & Wilson, R., A. (Eds). (2001). *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. (127-148).

Flowers, N. (2004). How to define human rights education? A complex answer to a simple question. In Georgi, V., B. & Seberich, M. (Eds.), *International Perspectives in Human Rights Education*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers. (105-127).

Gooddale, M. (2006). Introduction to "Anthropology and Human Rights in a New Key", *American Anthropologist*, 108 (1). (1-8).

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Theory of Liberal Rights*. Oxford: Clarendon.

Magendzo, A. (2005). Pedagogy of human rights education: a Latin American perspective. *Intercultural Education*, 16(2). (137-143).



TRANSCA

Martínez Sainz, G., (2018). The Challenges of Teaching Children their Rights in a Violent Context. In Martínez Sainz, G., & Ilie, S. (Eds) (2018). *International Perspectives on Practice and Research into Children's Rights*. Mexico City: Centre for Human Rights Studies. (83-110).

Messer, Ell. (1993), Anthropology and Human Rights, *Annual Review of Anthropology*, 22. (221-249).

Osler, A. & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Stoke on Trent: Trentham.

Quennerstedt, Ann (2019). Educational aims of rights education in primary school – zooming in on teachers and pupils in two classes, *Education*. (3-13)

Renteln, Al., D. (1990). *International Human Rights: Universalism versus Relativism*. London: Sage.

Rorty, R. (1991). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, Ch. (1992). *Multiculturalism and the 'Politics of Recognition'*. Princeton: Princeton University Press.

Wilson, R. (Ed.) (1997). *Human Rights, Culture and Context. Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press.

Wilson, R., A. & Mitchell, J., (Eds) P. (2003). *Human Rights in Global Perspective: Anthropological Studies of Rights, Claims and Entitlements*. London and New York: Routledge.

Authors: Ioannis Manos (GREECE)

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use, which may be made of the information contained therein.

