

Fostran mot bestämda värden och värdepluralism – två oförenliga teman i Lpo-94?

Johan Liljestrand

Inledning

I denna artikel vill jag visa att Lpo-94 innehåller en spänning mellan två målsättningar; att fostra till bestämda kulturhegemoniska värden och att verka för pluralism och diskussion kring värden. Jag skall också försöka gå vidare och visa hur denna spänning – utan att jag gör anspråk på att helt upplösa den – kan hanteras didaktiskt genom att tolka flera av skrivningarna om bestämda värden som förutsättningar för pluralism och överväganden av olika etiska handlingsalternativ.

Min tolkning av läroplanen är inspirerad framför allt av Seyla Benhabibs (1994) kommunikativa etik och hennes betoning av jämlikhetsvärden som förutsättning för pluralism. Jag vill i detta bidrag lyfta fram möjligheten till tolkning av läroplaners ofta motstridiga formuleringar i syfte att göra didaktiska överväganden i olika frågor. Även om läroplanstexter kan och bör läsas kritiskt finns alltså möjligheter att pröva om dess innehåll går att ”öppna upp” för att se nya innebörder.

Urval av läroplanstexter

Jag har på grund av utrymmesskäl inte för avsikt att ta upp alla de formuleringar som berör fostran mot bestämda värden, utan fokuserar ett par centrala avsnitt i Lpo-94 där fostran mot bestämda värden framträder tydligt som övergripande, principiella mål; detta kompletteras med en kortfattad beskriv-

ning av mer konkreta exempel. I läroplanen förekommer också formuleringar om t ex ansvar för naturen som är svåra att placera in i ett diskursetiskt sammanhang. De tolkningar jag gör av min valda textavsnitt borde dock kunna ge underlag för att pröva om andra formuleringar kan läsas som förutsättningar för pluralism.

Formuleringar som stödjer fostran mot bestämda värden

Jag väljer tre, enligt min uppfattning centrala, formuleringar i Lpo-94 som får bilda stomme i min analys. Dessa tre är alla hämtade från det inledande avsnittet ”Skolans värdegrund och uppdrag” Den första jag citerar handlar om överföring av värden:

Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället (Lpo-94, s 7).

I avsnittet talas explicit om ”bestämda värden” och att dessa skall överföras och förmedlas. Läroplanen gör dessutom gällande att det finns en grupp värden som vårt samhälle bygger på.

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på (Lpo-94, s 5).

En möjlig bakgrund till formuleringarna står att finna i läroplanskommitténs betänkande (SOU 1992:94), där det sägs att skolan per definition måste ägna sig åt förmedlingspedagogik. Det beskrivs i anslutning till detta som rimligt att ”alla elever i ett demokratiskt samhälle blir delaktiga av ett slags kulturellt minimum“ (SOU 1992:94, s 15). Lpo-94 använder även begreppet ”grundläggande demokratiska värderingar” (Lpo-94, s 5). En anknytning till vårt kulturella arv skall vara utgångspunkt för förankringen och förmedlingen av värderingar:

I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Lpo-94, s 5).

Även om innebörden i dessa två traditionella källor inte preciseras annat än genom de fyra mer specifika fostransvärdena (rättskänsla etc) så anges ett kulturellt arv som utgångspunkt för den etik som skolan skall verka för. De tre valda huvudformuleringarna använder alltså begrepp som ”påverka”, ”förmedla” och ”förankra”. Det är obestämt vad Lpo-94 syftar på när den skriver om ”grundläggande värden som vårt samhällsliv bygger på”. Ett antal mer specifika mål räknas också upp i läroplanen. Dessa kan, enligt min tolkning, också exemplifiera en del av de bestämda värden som läroplanen beskriver i mer generella ordalag. Här nämns; varje människas egenvärde, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, tolerans, demokratiska värderingar, människolivets okränkbarhet, motverkandet av mobbning och förtryck, solidaritet med svaga samt individens frihet och integritet (Lpo-94, s 5).

Formuleringar som stödjer värdepluralism

Den första skrivningen i Lpo-94 som jag tolkar som pluralistisk till sin karaktär är hämtad från det inledande huvudavsnittet ”Skolans värdegrund och uppgifter” och har följande ordalydelse:

Skolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den skall framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana (Lpo-94, s 6).

Enligt denna formulering skall skolan verka för att olika uppfattningar förs fram. Skolan skall också ge möjligheter till personliga ställningstaganden. Hur sådana möjligheter skapas är en intressant fråga i relation till min fråga i denna artikel.

Under den övergripande formuleringen i avsnitt 2.1 benämnd ”Normer och värden” presenterar läroplanen 13 mål. Av dessa finns ett mål som på ett tydligare sätt än de andra uttrycker en strävan mot pluralism, dvs att elever skall ges utrymme och uppmuntras att tänka olika. Den lyder på följande sätt:

Skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar sin förmåga att göra medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter (Lpo-94, s 10).

Denna formulering tangerar en målsättning under det inledande huvudavsnittet ”Skolans värdegrund och uppdrag”:

Det etiska perspektivet är av betydelse för många av de frågor som tas upp i skolan. Perspektivet skall präglade skolans verksamhet för att ge grund för och främja elevernas förmåga att göra personliga ställningstaganden (Lpo-94, s 8).

Uttrycket ”grundade på kunskaper och personliga erfarenheter” i den föregående formuleringen kan tolkas i linje med ett förhållningssätt som möjliggör pluralism. Även om personliga erfarenheter liksom kunskap kan tolkas som något eleven har upplevt eller tillgodogjort sig genom att delta i ett socialt sammanhang, uttrycker texten ett elevperspektiv där elevens erfarenheter och kunskaper sätts i centrum för utvecklandet av etisk bedömningsförmåga. Detta mål kan, menar jag, tolkas i termer av pluralism, dvs att individen tillsammans med andra i samhället ges möjlighet att formulera en egen ståndpunkt. Det förutsätter dock en syn på kunskaper som möjliga att diskutera och problematisera.¹ Den andra formuleringen betonar att ett etiskt perspektiv ligger till grund för att göra personliga ställningstaganden.

Genom Benhabibs kommunikativa etik skall jag nu konstruktivt försöka relatera formuleringar som syftar till fostran mot bestämda värden respektive formuleringar som kan anges till stöd för värdepluralism till varandra.

Skolans reproduktion av värden som procedurala förutsättningar för samtal och diskussion

Benhabibs kommunikativa etik

Man kan förstå Benhabibs moralfilosofi som en kritisk utvidgning av Habermas diskursetik. Utifrån Habermas, pläderar Benhabib för en ansats där samtal² och diskussioner sätts i centrum för en kollektiv viljebildning i samhället, dvs där människor möts och prövar moraliska ståndpunkter kring hur vi skall kunna leva tillsammans i samhället. Benhabib tar Habermas diskursetik som utgångspunkt på ett sätt som är intressant för läsningen av Lpo-94:s etiska målsättningar.

Habermas (1990) utgår från att etiska principer ytterst sett måste grunda sig i överenskommelser eller konsensusprocesser mellan människor i samhället. För att detta skall bli möjligt måste filosofin försöka formulera vad som fordras av deltagarna i ett sådant samtal. Habermas talar om rätten att pröva de giltighetsanspråk som diskussionen implicit alltid bygger på. Benhabib (1994) har inspirerats av Habermas när det gäller nödvändigheten att formulera just förutsättningar för moraliska diskussioner. Dessa förutsättningar bygger enligt Benhabib på en teori om universell respekt och egalitär ömsesidighet för samtalsdeltagaren.

Denna respekt som Benhabib talar om kan dock ifrågasättas och själv bli föremål för diskussion. Skälet för att ändå tro på, eller hävda dessa normer är att man samtidigt måste kunna visa att ifrågasättande inte får konsekvenser för möjligheten att föra diskussionen. Benhabib illustrerar detta med hur en person som förordar ojämlikhet ofta vill övertyga andra om sin position. Att vinna ett, som jag tolkar Benhabib, genuint samtycke implicerar dock i praktiken att behandla den icke jämlike som jämlik, annars kan den som förordar ojämlikhet inte övertyga andra om ojämlikheten. Det är omöjligt att övertyga någon om att den är ojämlik om den som betraktas som icke-jämlik inte har rätten och möjligheten att tycka annorlunda, eller säga nej till uppfattningen att den är ojämlik. Den som hävdar att någon annan är icke-jämlik befinner sig då i en paradoxal situation, eftersom det blir omöjligt att kräva att denna icke-jämlika person skall inse och förstå detta själv. Men också en princip som att inte vålla onödigt lidande kan motiveras på diskursiva grunder menar Benhabib:

Eftersom ett sådant fortlöpande samtal involverar upprätthållandet av relationer i universell respekt och egalitär ömsesidighet, skulle vi om vi alla skulle ägna oss åt att vålla onödigt lidande, underminera själva balansen för vårt fortsatta moraliska förhållande. I denna bemärkelse är universaliserbarhet inte endast en formell procedur utan hänger samman med en utopisk projektion av ett sätt att leva där respekt och ömsesidighet råder (Benhabib 1994, s 57-58).

Den kommunikativa etiken är alltså i sig inte etiskt neutral, utan tar istället sin utgångspunkt i jämlikhetsnormer som är tillräckligt vidsynta och reflexiva för att möjliggöra en diskussion för alla människor inbegripna. Etisk neutralitet undanhåller oss, kan man uttrycka det, från att artikulera de normer som diskussionen förutsätter, något som den kommunikativa etiken istället

explicit vill formulera. Benhabib menar att begreppet neutralitet framstår som ganska blodfattigt och formlöst då det gäller att försvara sådana värden som ”tolerans, mångfald och olikhet” (Benhabib 1994, s 65).

Den form av pluralism som Benhabib försvarar innebär inte att ge så många grupper i samhället som möjligt rätten att tala. För det första värdesätter hon argumenterande diskussioner över rätten att hävda konventioner och traditioner som till exempel hänvisningar till sedvänjor och heliga skrifter. För det andra avser Benhabib, liksom Habermas, att ge individen en central position att få uttrycka sin ståndpunkt från; det bör inte i första hand vara gruppen som talar utan den enskilda människan, tillsammans med andra människor. Benhabib hävdar dessutom, i relation till Habermas, att moraliska samtal inte handlar så mycket om rationella överenskommelser eller att uppnå konsensus som själva möjligheten till att låta diskussionen kunna fortsätta.

I relation till Lpo-94:s skrivningar om etik och värden menar jag att Benhabibs kommunikativa etik kan vara en teoretisk utgångspunkt eftersom flera av läroplanens bestämda fostransmål skulle kunna tolkas utifrån hennes filosofi. De avsnitt som betonar överföring av gemensamma normer kan tolkas dels i relation till de formuleringar i Lpo-94 som betonar moralisk reflexion och dels utifrån Benhabibs idé om en diskussion grundad i vissa gemensamma värderingar. Reproduktionen av vad jag kallat bestämda värden kan då – åtminstone delvis – legitimeras argumentativt som förutsättningar för de reflexiva, pluralistiska målen i läroplanen. Hur är det möjligt att tolka läroplanen på detta sätt?

Läroplanens legitimitet och tolkning

Min utgångspunkt är att läroplanens innehåll bör uppfattas som i princip legitim och bindande för dem som arbetar skolan. Samtidigt erbjuder skolans styrdokument som regel, i icke obetydlig grad, ett tolkningsutrymme. En viktig bakgrund till detta är bland annat att de tillkommit som politiska kompromissprodukter (jfr Englund 1986). Vår senaste läroplan, menar jag, öppnar upp för ett tolkningsutrymme där filosofiska ansatser kan vara viktiga verktyg för tolkningar av undervisningens (i vid mening) innehåll. Hur kan man då argumentera för denna legitimitet?

Läroplanens formuleringar kan sägas få både sin juridiska och politiska legitimitet via parlamentariskt-demokratiska beslut. Dessa kan, i sin tur, ses som en del av en offentlig demokratisk förhandlingsprocess. Utbildningsfilosofen Amy Gutmann (1987) ger följande uppmaning som utgångspunkt för att förstå skolans relation till den politiska sfären:

we must not look upon education as a realm ideally to be separated from the tumult of democratic politics (Gutmann 1987, s 291).

De anställda i skolan har inte själva formulerat vad som står i läroplanen. Men så länge läroplanerna skrivs inom ramen för ett parlamentariskt-demokratiskt system, får dess formulerade värden en politisk och juridisk kraft som de som verkar i skolan inte hur som helst kan bortse ifrån. Jag menar att den tillkomstprocess som ligger bakom tillkomsten av Lpo-94 uppfyller grundläggande demokratiska villkor. Genom detta äger också dess formuleringar legitimitet och har därmed en relation inte bara till den privata läraren utan också till de förtroendevalda i demokratin och indirekt till medborgarna i samhället.

Läroplaner kan, som tidigare sagts, mot bakgrund av det ”demokratiska tumult” som Gutmann talar om, samtidigt ses som komplicerade produkter med ofta motstridande formuleringar (Englund 1986). De textavsnitt jag givit exempel på visar att Lpo-94:s formuleringar knappast är ”enkelt” formulerade vad gäller etiken i skolan.

Är det då i princip omöjligt att en läroplan skriven i ett demokratiskt fungerande samhälle, kan komma i konflikt med en kritisk pedagogisk reflexion? Är idén att lärare är tvungna att följa målformuleringarna, så länge vi lever i en tillräckligt fungerande demokrati, alltför anspråksfull? Enligt min uppfattning har lärare utifrån en noggrann läsning av läroplanerna rätten att välja att betona eller lyfta fram olika aspekter av läroplanens innehåll. Vissa formuleringar kan då eventuellt komma att få en mer underordnad roll än andra, men då en sådan hierarkiserande tolkning sker bör detta kunna motiveras utifrån en tolkning av texterna själva och inte utifrån ett privat godtycke.

En läsning av Lpo-94:s gemensamma värden som procedurala jämlikhetsvärden

Utifrån Benhabibs kommunikativa etik vill jag nu pröva att läsa några av de tidigare formuleringarna om fostran mot bestämda värden som förutsättningar för pluralism, istället för som kulturbevarande, ”konservativa” värden. Låt mig börja med de två formuleringar som beskriver överföring, respektive förmedling:

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på (Lpo-94, s 5).

Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället (Lpo-94, s 7).

Som jag tidigare påpekat preciseras aldrig vad dessa grundläggande värden innehåller. Om man utgår från ett antal av Lpo-94:s mer specifika formuleringar – varje människas egenvärde, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, tolerans, demokratiska värderingar, människolivets okränkbarhet, motverkandet av mobbning och förtryck, solidaritet med svaga samt individens frihet och integritet – ligger dock flera av dessa i linje med jämlikhetsvärderingar som Benhabibs kommunikativa etik lyfter fram. En del av dessa mål som t ex tolerans kan dock snarare tolkas som färdigheter, eller kompetenser än som rättigheter. Även om man betraktar dessa mål som kompetenser förutsätter de dock vissa värden.

I relation till de andra formuleringar som stöder pluralism kan man fråga vilken innebörd det eventuellt går att ge begreppen ”förmedla” eller ”överföra”? Läroplansbetänkandet ”Skola för bildning” (SOU 1992:94) beskriver kulturell förmedling som en förutsättning för demokrati. På vilket sätt bör kulturell förmedling tolkas om man ger den en demokratisk innebörd? En tolkning är att förmedling eller överföring inte nödvändigtvis måste ses som en form av tvång; begreppen kan ges en mjukare tolkning där vissa värden kontinuerligt framhålls som centrala för en demokratisk skola som förordar en diskussioner och möten mellan människor med olika bakgrunder. I en sådan fokuserande hållning kan man inte på förhand bestämma att varje elev skall omfatta vissa värden. Det sätt varigenom man då hävdar sådana, för diskussionsdeltagarna relevanta rättigheter, skiljer sig därmed från en auktoritär normförmedling. De kan istället motiveras med utgångspunkt i det mot-

sägelsefulla i att inte hävda dem, trots att de är möjliga att ifrågasätta. Om de som arbetar i skolan misslyckas med detta (vilket tyvärr ibland sker) återstår inte tvång – åtminstone inte som långsiktig strategi – utan en diskussion som bygger på nödvändigheten att försöka ta med andras perspektiv i mänskliga, samhälleliga relationer.

Utifrån Benhabibs ståndpunkt är det alltså möjligt att betona flera bestämda värden i Lpo-94 (varje människas egenvärde etc) som förutsättningar till att hålla samtalet – för *alla* tänkbara deltagare – vid liv. Jag går nu över till läroplanens formulering om kristna och humanistiska traditioner.

I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Lpo-94, s 5).

Eftersom dessa traditioner inte närmare definieras är det möjligt att utifrån Lpo-94:s egna exempel på värden och mål, ge de traditionalistiska formuleringarna om kristen tradition och västerländsk humanism en mindre stark betydelse i fråga om prioritet. Alla definitioner av västerländsk humanism är inte heller förenliga med en kristen livssyn, vilket ytterligare försvårar kravet för dem som arbetar i skolan att sätta traditionerna i centrum för etiken i skolan. Det är, enligt min uppfattning, utifrån Lpo-94 möjligt att röra sig bort från en potentiellt kulturkonserverativ tolkning av etiken i skolan beroende på om man kontextualiserar läroplanens texter utifrån pluralism som central princip, en princip som inte *strider* mot flera tolkningar av kristen tradition och västerländsk humanism och dessutom har stöd i Lpo-94.

Procedurala och goda värden

Jag har i anslutning till kommunikativ etik talat om rättigheter och undvikit frågan om det goda eller eftersträvansvärda livet. Min sista kommentar är ett kort svar på denna fråga. Den kanadensiske filosofen Charles Taylor (1995) är delvis kritisk till olika former av diskurs- eller proceduretiska modeller. De bortser enligt honom från det faktum att rättigheter ytterst sett måste motiveras utifrån uppfattningar om det goda i relation den praktik, eller till det liv människor dagligen lever. Procedurala etiska teorier blir för abstrakta också i det avseendet att vi ofta ställs inför problemet att prioritera vad som är viktigast att uppnå när olika rättigheter kommer i konflikt med varandra.

Det specifikt goda mål vi vill uppnå visar sig för procedur etikens del vara demokratiska värden. Det vill säga upprätthållandet av ett pluralistiskt samhälle där människor betraktar varandra som jämlikar. Med denna omformulering vill inte Taylor förkasta den procedurala etiken som ideal, utan istället omformulera den som en fråga om det goda och eftersträvansvärda samhället. Självt är jag beredd att godta Taylors resonemang att vi alltid strävar efter något som vi (till sist) uppfattar som gott eller värdefullt. Läroplanen och dess formulerade mål behöver då inte ses utifrån ett perspektiv med plikter och rättigheter som utgångspunkt, utan kan dessutom läsas utifrån frågor om det goda och eftersträvansvärda i samhället.

Detta har då minst två implikationer för den diskussion jag fört ovan. För det första borde det implicera att pluralism i sig kan ses som något mycket gott. Det jag kallat förutbestämda värden får som sin huvudfunktion att ligga till grund för en viss form av pluralism, där kritiska värdediskussioner betraktas som mer värdefulla än hävdandet av värdekonventioner. För det andra, vilket följer att den första punkten, är våra kulturella konventioner mindre värda att slå vakt om än olika former av samvaro och möten mellan kulturer, eller människor med andra erfarenheter och perspektiv än oss själva (Taylor 1994).

Avslutning

Etiken intar en tydlig plats i Lpo-94 och jag har i detta bidrag inte kunnat ge alla dess avsnitt rättvisa. På ett väsentligt område är läroplanen för grundskolan relativt otydlig och flera formuleringar kan te sig problematiska om man anlägger ett etiskt perspektiv som förordar pluralism. Ambitionen i denna artikel har varit att försöka analysera denna problemställning delvis utifrån läroplanens egna premisser genom att pröva vad dess skrivningar skulle kunna innebära för dem som är ålagda att i skolan praktisera (under) läroplanen. Det blir möjligt att verka för etiska diskussioner – som de beskrivs av Benhabib och Taylor – om formuleringarna om fostran mot bestämda mål uppfattas som demokratiska värden som gynnar en pluralistisk diskussion om etik i skolan.

Noter

1. Man kan knyta detta till målsättningen att ”eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och inse konsekvenserna av olika alternativ” (Lpo-94, s 7).
2. Observera att det filosofiska begreppet samtal i detta sammanhang överskrider en muntlig diskussion mellan två eller flera individer och inte bör göras liktydigt med vad man studerar i empirisk samtalsforskning. Enligt min uppfattning kan dock ett filosofiskt perspektiv på samtal konkretiseras genom empirisk kommunikationsforskning, se Adelswärd & Forstorp (1996) på denna punkt.

Referenser

- Adelswärd, Viveka & Forstorp, Per-Anders (1996): Från moral till moralisering. I *Årsredovisning*. Stiftelsen Riksbankens Jubileumsfond.
- Benhabib, Seyla (1994): *Autonomi och gemenskap. Kommunikativ etik – feminism och postmodernism*. Göteborg: Daidalos.
- Bildning och kunskap (1994): Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande (SOU 1992:94) *Skola för bildning*. Skolverket.
- Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education*. Lund: Studentlitteratur.
- Gutmann, Amy (1987): *Democratic Education*. Princeton: Princeton University press.
- Habermas, Jürgen (1990): Discourse ethics: Notes on a program of philosophical justification. I *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cornwall: T J press.
- Lpo-94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Taylor, Charles (1994): *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Uddevalla: Daidalos.
- Taylor, Charles (1995): *Identitet, frihet och gemenskap*. Politisk-filosofiska texter i urval av Harald Grimen. Göteborg: Daidalos.