

Från jämlikhet till likvärdighet

Bo Lindensjö

In this article I discuss the ideal of equality and its shifting varieties in Swedish educational history. Equality has been a goal in Swedish educational politics throughout the 20th century. It has not, however, been unambiguous, nor always compatible with other educational goals. In the light of discussions in political philosophy, the ideal of equality in relation to education is examined. A strict and simple ideal of equality has successively been replaced by other ideals, such as “formal equal opportunity” and “real equal opportunity”. If the school is to treat all pupils equally, especially in a multicultural society (not only in relation to ethnicity, but also gender, sexuality, etc) it has to differentiate between their different needs. This might also challenge the possibility for a national curriculum that is to be applied in all schools.

Det är en vanlig iakttagelse att mål i organisationer sällan är stabila över tid, entydiga eller ens inbördes förenliga. Inte desto mindre har jämlikhet varit ett stabilt mål för det gångna seklets svenska utbildningspolitik. Även om socialdemokratin spelat en huvudroll för jämlikhetssträvan, har den inte varit ensam om idealet. Den kanske viktigaste pionjären för jämlikhet i svensk skolpolitik var den liberale folkskolläraren Fridtjuf Berg, ecklesiastikminister i seklets början. Att jämlikhetsmålet sedan dess förespråkats innebär inte att det varit entydigt eller förenligt med andra utbildningsmål (Lindensjö 1988, s 208). Vad innebär noga sett jämlikhetsidealet och hur har det konkretiserats politiskt i olika skeden? I det följande skall jag lite skissartat diskutera de utformningar av jämlikhetsidealet som aktualiserats i det gångna århundradets svenska politik och undersöka deras teoretiska implikationer.

Enkel jämlikhet

En given tolkning är enkel jämlikhet; alla skall ha lika mycket av det goda. Ingen har rätt till mer, ingen behöver godta mindre. En klassisk formulering ger husbonden i Jesu liknelse om arbetarna i vingården (Bibeln, Matt 20). En morgon anställde han arbetare och enades med dem om dagpenning. Därefter anställde han vid olika tidpunkter ytterligare daglönare, de allra sista en timme före arbetsdagens slut. När det var dags att betala lön, gav han full dagslön åt alla.

På samma sätt tolkades idealet ofta också av den tidiga arbetarrörelsen kring det förra sekelskiftet. Målet var likhet i samhällsvillkor mellan klasser, grupper och individer (Lindensjö 1988, s 208). När skolan vid seklets början bedömdes utifrån detta ideal, befanns denna tämligen oviktig för kampen att avskaffa klassamhället. När partiets intresse för skolan efterhand ökade, hade den enkla jämlikheten börjat förlora sin lockelse. Ett tillstånd där alla har eller får precis det samma aktualiserar många invändningar. Låt oss betrakta några av dem.

Inte saknar vi förståelse för de först anställdas klagan i Jesu liknelse över den orättvisa de vidkänts, när deras speciella insats inte värderades. ”De där som kom sist har bara hållit på en timme, och du jämställer dem med oss som har slitit hela dagen i solhettan.” (Bibeln, Matt 20).

En annan invändning mot idealet har gjorts av Marx i *Till kritiken av det socialdemokratiska Gothaprogrammet*. ”En arbetare är gift, en annan inte; en har flera barn än en annan. Osv. Med en jämlik del av den samhälleliga konsumtionsfonden kommer en i själva verket att få mer än en annan, en kommer att bli rikare än en annan. För att undvika dessa brister krävs rätt till ojämlikhet snarare än till jämlikhet” (Marx 1975, s 17).

Poängen är tydligen att jämlik fördelning inte beaktar behov. Det är meningen med jämförelsen mellan gifta och ogifta arbetare och arbetare med och utan barn. Man kan invända att arbetarnas *behov* inte nödvändigtvis skiljer sig åt, att ingen i sig är rikare än den andra, att det som skiljer dem är att den ene *valt* att ha familj till skillnad från den andre. Intuitionen verkar inte desto mindre riktig, om vi föreställer oss att arbetarna har lika betalt men en av dem för sin hälsa behöver en dyrbar medicin.

Ojämlik fördelning kan alltså berättigas för att tillgodose olika behov lika. Inte så att alla garanteras lika nivå av lycka, bara så att allas behov betjänas lika. Kanske ingen tjänst kan göra ett handikappat barn lika lyckligt som hennes friska kamrater; hennes behov kan lika fullt kräva särskilda tjänster. Även om en efterbliven pojke inte kan få samma nytta av sin utbildning

som sin begåvade bror, kan han få en för sina behov lika lämpad utbildning som den brodern får.

En tredje invändning är att enkel jämlikhet är oförenlig med frivilligt uppkomna fördelningar. Ty vi vet att ”pengar som fördelas lika klockan 12 en söndag, kommer att vara ojämnt fördelade innan veckan är slut. Vissa personer kommer att spara, dem, andra investerar och ytterligare andra kommer att spendera dem” (Walzer 1983, s 1). Att under dessa villkor upprätthålla jämlikhet kräver regelbunden omfördelning. För att tala med Nozick måste vi, om vi vill upprätthålla jämlikhet hindra människor att ge varandra resurser ”genom att ta resurser från vissa personer som andra av något skäl valt att överföra till dem” (Nozick 1974, s 163).

En fjärde invändning är att enkel jämlikhet är oförenlig med effektivitet. Om alla oavsett insats har rätt till lika lön, saknas incitament till effektivitet. Dynamiken kan illustreras med svårigheterna att få till stånd ekonomisk utveckling i samhällen präglade av enkel jämlikhetsideologi. På landsbygden i västra Afrika dominerar en sådan ideologi. Förhållandena präglas i stort sett också av enkel jämlikhet. Det är klart att någon är hövding, någon medicinman och så vidare, men det ger inga särskilda materiella fördelar. Om någon har mer än släkt och grannar förväntas han för övrigt – med stöd i Koranen – dela med sig så mycket att han har det som de övriga. ”Och de frågar dig vad de bör ge åt andra. Säg: Det som överstiger vars och ens behov” (Koranen 2:21).

Enkel jämlikhet tillåter inte att vi belönar prestationer eller tillgodoser behov, som alla inte gör/har. Enkel jämlikhet är oförenlig med frivilligt uppkomna fördelningar. Om alla oavsett insats har rätt till lika, saknas incitament till effektivitet. Därutöver finns i alla samhällen värden som inte kan delas lika till exempel posten som byhövding, statsminister eller LO-ordförande.

Att enkel jämlikhet avvisas som övergripande samhälleligt ideal, betyder inte att idealet inte alltjämt med rätta kan tillämpas på vissa områden exempelvis avseende fördelningen av rösträtt bland medborgare. Jag tror också att vi använder den enkla jämlikheten som utgångspunkt för bedömning (Baker 1987, s 19). I viss mening anser vi att i grunden ingen har rätt till mer och att ingen behöver godta mindre än någon annan, om det inte finns goda skäl för det, till exempel särskilda insatser eller behov. Vad det gäller är att visa att ett alternativ till enkel jämlikhet i själva verket bättre tar till vara det grundläggande egalitära idealet (Lindensjö & Lundgren 2000, s 32).

Lika möjligheter

Egalitära rättvisepprinciper kräver inte enkel jämlikhet. Rättvisa är inte att ge alla samma livsvillkor, att eliminera olika samhällseliga positioner eller privilegier (Rae 1981, s 64). I alla samhällen finns värden som inte kan delas lika till exempel posten som byhövding eller statsminister. Andra finns i för liten mängd exempelvis lägenheter i innerstan. Andra åter kräver en begåvning som alla inte har, till exempel läkar- eller konsertpianistutbildning. Den grundläggande egalitära intuitionen är att ingen bör privilegieras tack vare gynnad social bakgrund.

Vad rättvisa däremot, i detta perspektiv, kräver är att privilegierade positioner är öppna för alla, så att alla med samma ambition och skicklighet får *samma chans* att nå dem. Ingen bör alltså få privilegier tack vare gynnad social bakgrund. Avvikelser från enkel jämlikhet kan beläggas med observationen att människor har olika andelar av det goda. Avvikelser från jämlikhet i chanser kräver argument för att personer inte haft samma chanser men brukar inskränkas till antagandet att om en grupp inte uppnår privilegierade positioner i proportion till sitt antal är den diskriminerad. Grunden för rättvis fördelning är belöning efter kvalifikation eller merit efter rättvis konkurrens under villkor av jämlikhet i möjligheter.

Den grundläggande egalitära intuitionen kom alltså efterhand att uppfattas så att ingen bör privilegieras tack vare gynnad bakgrund. ”Begåvad men fattig, ge honom lika chans” stod det på socialdemokratiska valaffischer från och med 30-talet men idealet hade långt fler anhängare. Det borde inte vara möjligt att redan på BB utifrån information om föräldrarnas sociala position förutsäga ett barns livsutsikter. Alla bör ha samma möjligheter.

Skolans uppgift för att främja jämlikhet mellan samhällsklasserna blev i detta perspektiv att göra det möjligt för studiebegåvade barn från arbetar- och bondeklasserna att bedriva högre studier, så att de kunde nå de samhällseliga positioner de passade för. Ingen skulle på förhand vara utesluten från högre studier. Bara studiebegåvning, inte familjens sociala position, borde avgöra val av studieväg. Jämlikhet – lika behandling – var att ge de högst begåvade, oavsett härkomst, lika möjlighet till högre studier.

Studiebegåvning antogs vara medfödd och efter viss ålder – oftast i förpuberteten – i princip mätbar. Eftersom man antog, att studiebegåvning var jämnt fördelad mellan samhällsklasserna, drog man slutsatsen att det var sociala villkor som försvårade för de lägre klassernas begåvningar i skolväsendet och som underlättade för medel- och överklassens ungdomar att behålla föräldrarnas sociala ställning. Att de förra inte bedrev högre studier i proportion till sitt antal tydde, menade man, på att de inte hade samma chans.

Så kom utbildningspolitikens jämlikhetspolitiska uppgift att beskrivas som rekrytering av de oavsett klassbakgrund mest begåvade individerna till läroverk och högre studier. Inget annat än begåvning borde avgöra rätten till högre studier. Det motiverade utbyggt studiestöd åt begåvningar från bonde- och arbetarklasserna. Avsikten var att främja jämlikhet i möjligheter. Vilka är motiven för jämlikhet i möjligheter?

Vilka samhällsmål vi än har, är det enligt ett effektivitetsargument, troligt att de förverkligas bäst, om de för uppgiften bäst lämpade får utföra den. Det kräver en ordning, som tillåter individer att uttrycka sin vilja och procedurer för att identifiera de bäst lämpade. Om vissa egenskaper t ex begåvning eller flit är särskilt viktiga för vissa samhällseliga tjänster kan personer med dessa egenskaper, enligt ett rättviseargument anses förtjäna dem (Galston 1986, s 96). Konkurrens enligt samma chans-principen kan identifiera dem och möjliggöra urval av de studiebegåvade oavsett härkomst.

Två individer har – formellt – samma möjligheter, om de underkastas samma regler, utsätts för samma hinder, ges samma undervisning och antas enligt samma kriterier (Rae 1981, s 64). Det motiverar en för alla gemensam utbildning fram till förpuberteten och därefter urval av de mest studiebegåvade oavsett härkomst. Det innebär *procedural likabehandling*, att bedöma alla efter samma kriterier att behandla alla lika. Om staten hindrar att irrelevanta egenskaper såsom kön, etnicitet, eller klass inverkar på möjligheten till högre studier, om alltså vägen är öppen för alla som vill pröva och slutligen, om de antas som faktiskt presterar bäst, råder jämlikhet i möjligheter. Om en lyckas och en annan misslyckas, legitimerar konkurrensen skillnaden i fördelning.

Programmet kom bara delvis att förverkligas. Även om utbyggt studiestöd ökade möjligheten för individer ur arbetar- och bondeklasserna att bedriva högre studier, och många av dem verkligen tog möjligheterna tillvara, ändrades rekryteringsmönstren bara marginellt (Lindensjö 1988, s 202). De privilegierade klassernas ungdomar var alltså dominerande vid läroverk och universitet. Vari består den konserverande dynamiken?

Verkligt lika möjligheter

Låt oss med Bernhard Williams tänka oss ett samhälle som ger prestige åt ”en krigarklass vars plikter kräver stor fysisk styrka” (Williams 1997, s 473). Efter att bara ha rekryterats från vissa privilegierade familjer ändras – mot bakgrund av egalitär kritik – antagningsförfarandet. I fortsättningen skall alla ha samma chans att efter rättvis konkurrens antas som krigare. Eftersom folkflertalet saknar de privilegierades matvanor, träningskultur och traditioner fortsätter emellertid de senare att tillhandahålla flertalet krigare.

Iakttagare av dueller mellan den privilegierade klassens vältränade kämpar och deras långt klenare motståndare inser snart nog att reformen, fastän proceduralt rättvis, inte ger jämlikhet i strängare mening, inte ger verkligt lika möjligheter.

På kritiken att möjligheterna alltjämt är olika kan de privilegierade svara att ingen längre utesluts på den oriktiga grunden att inte tillhöra deras klass. Ingen var längre på förhand avstängd från möjligheten att tillhöra krigarklassen. Numera uteslöts man bara på den riktiga grunden, nämligen i rättvis konkurrens uppvisad otillräcklig styrka. De styrande förklarar sig nöjda med reformen och inte minst med – det låt vara numerärt begränsade – tillskottet av verkligt dugande kämpar från folket. Reformens ideologiska lockelse må vara att ge alla samma chans; dess funktion är snarare att legitimera ojämlikhet.

Det aktualiserar en strängare tolkning av jämlikhetsidealet, nämligen *verkligt lika möjligheter* (Gross 1987, s 120). Om alla med samma begåvning och vilja att använda den har rätt till lika livsutsikter, måste särskild uppmärksamhet ägnas dem, som fötts i ogynnsamma villkor. Positionerna får inte bara – som ovan – vara öppna i formell mening. Alla med lika begåvning skall ha verkligt jämlika möjlighet att uppnå dem.

Om föräldrar från privilegierade grupper – i kraft inte bara av god ekonomi utan också egen utbildningsnivå – kan ge sina barn särskilt gynnsam uppväxtmiljö, kan politiken inte begränsas till åtgärder som främjar ekonomiska möjligheter. Målet måste vara att alla skall kunna prestera så som de skulle prestera, om de haft lika god miljö som de privilegierade. Då krävs mått och steg ägnade att ge alla lika främjande uppväxtmiljö.

Om det tas på allvar krävs *bakgrundsjämlighet*, att de skillnader i bakgrund som ger skillnader i prestation undanröjs (Fishkin 1983, s 106). En anhängare av idealet är Platon i *Staten*. Han föreslår en ”gyllene lögn” enligt vilken alla medborgare visserligen är bröder, men dock skiljer sig så, att Gud vid födelsen blandat in guld i vissa människors själ, silver i andras samt järn och koppar i övrigas.

Platon tror visserligen att barn i allmänhet liknar sina föräldrar och att de styrandes barn oftast med rätta själva blir styrande. Eftersom det dock inte är undantagslöst, måste de styrande med hjälp av utbildningsväsendet ägna stor uppmärksamhet åt barnens anlag. Om till exempel någon av deras ättlingar ”kommer till världen med blandning av koppar eller järn, skola de ej alls hysa medlidande med honom, utan anvisa honom den plats som passar för hans anlag och försätta honom bland hantverkare eller jordbrukare. Om det åter ur dessa senares klass födes en son med guld eller silver i själen, böra de hedra honom och upphöja honom bland väktarnas eller hjälparnas klass” (Platon 1993, s 134).

Sokrates inkluderar för övrigt också kvinnor. Mot det urgamla argumentet att de är olämpliga för högre uppgifter, därför att de vårdar barn, anför han att ingen tror att hundarnas honor inte kan delta i vakthållning eller jakt på grund av omsorgen om valparna. Kvinnor och män har samma anlag för statens vakthållning och de ”kvinnor, som ha sådana anlag, böra således utväljas för att bo tillsammans med likadana män och deltaga i deras vakthållning, eftersom de duga till det och äro männens likar i anlag” (Platon 1993, s 194).

Platon väjer inte heller för de långtgående konsekvenserna, framför allt behovet att skilja barn från sina föräldrar. Lika bakgrund kräver så ingripande politik, att den spränger gränserna för det moraliskt acceptabla. Även om vi visste mer, om vad en god och främjande miljö är – nogga sett vet vi redan en hel del – kan vi inte reglera hur föräldrar bosätter sig, använder resurser och fostrar sina barn. Kravet på verkligt lika möjligheter undergräver, om det tas på allvar, fundamentala liberala värden till exempel individens frihet och familjens autonomi. Att övervinna sociala inflytelser på begåvning, skulle få så allvarliga konsekvenser, att vi, även om vi hade tekniker för att nå målet sannolikt skulle – eller i alla fall borde – avstå från att förverkliga det.

Om alla verkligen fått samma utgångsläge, har alla med lika naturlig förmåga och villighet att använda den, samma utsikter till framgång oberoende av sin ursprungliga samhällsposition. Den underliggande tanken är tydligen att ojämlikhet baserad på genetiska fördelar är moraliskt berättigad men att ojämlikhet baserad på sociala tillfälligheter inte är det (Galston 1986, s 94). Vi tycks anse att en individs gener är hans egna och att de berättigar honom till de förmåner han kan få från dem. Hans föräldrar är tydligen inte på samma sätt ”hans” som hans gener.

Bakom distinktionen mellan naturliga och sociala skillnader ligger den moraliska intuitionen att social framgång bör bestämmas av faktorer vi själva kontrollerar. Så är till exempel familjens välstånd och sociala position inget individen har kontroll över. I botten ligger kanske att naturliga skillnader betraktas som externa och omöjliga att behandla. Kanske är den tid inte så långt borta när de kan hanteras säkrare än sociala.

Om lika startmöjligheter nåtts, är återstående skillnader naturgivna. De är naturligtvis lika moraliskt godtyckliga som de sociala. Vår naturliga utrustning är en naturens nyck, varöver vi saknar all kontroll och följaktligen inte förtjänar någon belöning för. Att fördela enligt naturens lotteri är lika oberättigat som att fördela enligt det sociala livets. Eftersom den förmåga vi har, bara beror på tur, bör den, enligt Rawls, ses som en samhällelig tillgång att användas för att kompensera de mindre vällottade (Rawls 1971, s 75).

Utbildning och jämlikhet

Inte mycket i utbildningsväsendets tyder på att det fungerar utjämnande. Dess expansion kan ha inneburit att lägre samhällsgruppers ungdomar höjt sin utbildningsnivå snabbare än högres (Lindensjö & Lundgren 1986). Men samtidigt har den utbildningsnivå som ger status, prestige och privilegierade yrken, förflyttat sig uppåt i hierarkin. För de lägre klassernas ungdomar har nettoeffekten närmast sig noll. Deras sociala position har bevarats och ingen större utjämning har ägt rum.

Under 60-talet började man anse att utbildningsväsendets jämlikhetsproblem var att olika utbildningar hade olika samhällsligt anseende, värderades olika. Det gäller att motverka dessa statuskillnader, som ansvariga myndigheter, enligt Lena Johansson, presenterar som samhällsliga fördomar. Dessvärre tycks myndigheter själva på ett klucket sätt dela fördomarna. Om all utbildning vore lika fin, skulle vem som väljer vad inte spela någon roll och myndigheterna kunde upphöra att oro sig. Nu blir utjämning av statuskillnader mellan olika yrken en utbildningspolitisk målsättning.

Om ojämlikhet i hög grad beror på hur olika utbildningar tilldelas olika status och prestige, måste ett sätt att främja jämlikhet vara att staten – som viktig fördelare av status – avstår från se en utbildningsväg som mera värd än någon annan. Utbildningsväsendet är en helhet där ingen utbildningsväg skall ses som mera värd än någon annan och utbildningspolitiken bör uttrycka sin likvärdiga värdering av all utbildning (Lindensjö 1981, s 35).

Största möjliga sammanhållning, utsuddande av statuskillnader mellan teoretiskt och praktiskt, avskaffande av examina och prestigefyllda namn på utbildningar, undvikande eller uppskjutande av definitiva val genom att ge alla grundskoleelever – oavsett svårighetsnivå på valda kurser – samma kompetens för alla gymnasielinjer exemplifierar denna strategi för likvärdig utbildning.

Det aktualiserar frågan om statuskillnader mellan utbildningar så lätt kan suddas ut genom utbildningspolitiska beslut. Det kan sägas att svårigheterna att styra utbildningsväsendet mot en integrerad och sammanhållen utbildning aldrig rätt kan förstås av dem som inte inser att själva den sociala åtskillnaden för många är ett mål.

Ty även om man kunde åstadkomma garantier för att den absoluta utbildningskvaliteten skulle bevaras efter en sådan integration, skulle den särställning elever från de bättre utbildningarna haft, försvagas. Denna förlust kan väntas förmå dem att demonstrera sin överlägsenhet genom att välja svårare och längre studiekurser (Hirsch 1978, s 15).

Kanske är det inte alls fråga om fördomar. Kanske betar de sig bara rationellt, som vill ha självständigt och välbetalt arbete om de väljer teoretiska studier. Kanske är det inte värderingarna som behöver ändras utan samhällets belöningsstruktur, lön och arbetsförhållanden i yrken knutna till olika utbildningsvägar. Det gäller snarare att minska olikhet i människors livsvillkor. I ett samhälle med små skillnader i belöning av olika yrken minskar betydelsen av likhet i möjligheter och aktualiserar det inledningsvis diskuterade enkla jämlikhetsidealet (Johansson 1970, s 15).

Jag är inte säker på att resonemanget håller fullt ut. Mycket tyder på att den status som varit förknippad med viss utbildning och yrkesverksamhet faktiskt sjunkit, initialt just som effekt av ett politiskt beslut att erbjuda utbildningen till flera människor och att därefter också löner, arbetsförhållanden och förmåner försämrats. Så tycks såväl traditionella teoretiska gymnasie- och universitetsstudier, som till exempel leder till lärar- och socialarbetaryrken, ha förlorat i status. Därmed inte sagt att statusskillnader överhuvud mellan utbildningar och yrken eliminerats. Statusgränsen har förflyttats till yrken och utbildningar som kunnat behålla sin exklusivitet framför allt tack vare spärrar och yrkesmonopol. Vissa statusskillnader har suddats ut, andra består, åter andra tillkommer.

Från jämlikhet till...

Mot bakgrund av att formell jämlikhet i möjligheter misslyckas, inte ger proportionell jämlikhet och att verklig bakgrundsjämlighet – som vi sett – reser oöverstigliga politiska och moraliska hinder, måste alternativa vägar aktualiseras för dem som haft otur i det sociala livets lotteri.

Att ge alla samma formella chans är att använda utbildning som försvar för att dela in människor i olika fack. Så länge stora skillnader i uppväxtvillkor råder är idealet utopiskt. Att öka jämlikhet i möjligheter bidrar snarare till att berättiga sociala skillnader. Mot den bakgrunden kan kraven på verklig jämlikhet i möjligheter tonas ned. Eftersom lika-möjlighetsidealet i praktiken är omöjligt att förverkliga, behövs en princip som både erkänner detta faktum och lindrar dess effekter. Vi kan arrangera ordningen så att de mindre gynnade får dela de framgångsrikas resurser (Rawls 1971, s 75).

För detta talar att studiebegåvning inte är en gång för alla given. Den påverkas inte bara av arv och tidig miljö, den kan alltid förändras. Elever kan främjas eller bromsas av sina samhälleliga villkor. Det betyder att man inte vid en viss tidpunkt definitivt kan mäta studiebegåvning och motivera differentiering. Största möjliga sammanhållning är önskvärd, för de mindre studiebegåvades skull. Det ger dem bäst chans att tillvarata sina utvecklingsmög-

ligheter. Det gagnar inte jämlikhet att – ens efter examination på lika villkor – sortera elever i olika klasser och skolor.

I det perspektivet bör skolan kompensera för socialt nedärvda nackdelar. Retoriskt kunde det i slutet av 60-talet sägas, att vi nu alltjämt ger de bäst lämpade mest utbildning, men att det i framtiden bör vara de sämst ställda, som skall få det. Så långt har ingen på allvar velat gå, men kompensatoriska principer har kommit till uttryck i behovsrelaterad resursfördelning, framför allt naturligtvis, när det gäller miniminivåer i färdigheter som att läsa, räkna och skriva, sådant som möjliggör för individer att förverkliga livsplaner och delta i det demokratiska livet.

Diskussionen har förts i termer av rätt till studier och utgått från att målet är i de berördas intressen och i enlighet med deras önskemål. En komplikation är naturligtvis att många elever snarare upplever lång obligatorisk utbildning, som en börda de gärna vill slippa. I det perspektivet är frågan snarare vilken utbildningsnivå samhället ålägger sina medborgare. För att tala med Michael Walzer är skolan...

för somliga barn efter en viss ålder ett slags fängelse (men de har inte gjort något för att förtjäna inläsning), som man står ut med bara för att lagen så kräver eller för att få ett avgångsbetyg[...]. Likvärdigt medborgarskap kräver en gemensam utbildning – dess exakta längd är en fråga för politisk debatt – men det kräver inte någon uniform utbildningskarriär (Walzer 1983, s 208).

Målet lika rätt till utbildning kan synas medla mellan idéerna att ge de bäst respektive de sämst lämpade mest utbildning. Men med hänsyn till målets komplexitet – lika tillgång, lika möjlighet, lika mål, lika undervisning, lika resultat, lika bedömning och lika utfall, lika utbildningslängd, rätt till utbildning efter förutsättningar – individernas olikheter i begåvning och intresse och arbetslivets olikartade behov, måste man trots allt till slut ge de studerande olika utbildning.

... likvärdighet

I det föregående har jag sökt troliggöra att termen likvärdighet successivt kommit att i ett första skede komplettera men efterhand snarare ersätta jämlikhetsidealet. Förändringen synes sammanhänga med att jämlikhetsbegreppet efter 1960- och 70-talens långtgående formuleringar blev alltmer kontroversiellt och att likvärdighetsbegreppet skall ses som ett försök att tona ned de alltför radikala konnotationerna, inte minst i fråga om likformighet (Lindensjö & Lundgren 2000, s 88).

Jämlikhetsbegreppet var också i hög grad relaterat till förhållandet mellan samhällsklasserna och det nya begreppet är kanske bättre ägnat att diskutera sådana – högst aktuella – ”identiteter” som etnicitet, kön och sexuell läggning. De facto används begreppet likvärdighet i utbildningspolitisk retorik på två olika sätt.

Ibland används det i faktapåståenden, det vill säga i påståenden med anspråk på att all utbildning i svensk skola faktiskt är likvärdig, till exempel därför att den följer det nationella regelsystemet, har gemensam läroplan, är tillgänglig för alla oberoende av kön, geografiska, sociala och ekonomiska förhållanden och underkastad effektiv kontroll.

Det aktualiserar frågan hur mycket nyspråk vi tål. Enligt konsulterade läroböcker är uttrycket likvärdighet belagt sedan mitten av 1700-talet med innebörden ”lika mycket värd som”. Två sökanden kan ha likvärdiga meriter och en ogärning vara likvärdig med mord. Vad är det all utbildning inom varje skolform skall vara lika mycket värd som? – givet att det inte betyder att den ”följer det nationella regelsystemet” och så vidare. Det som utbildningens värde framför allt skall relateras till, i termer av likvärdighet är i stället något som vi kan kalla individens livsprojekt. Ty även om det i formell mening är riktigt, att alla har samma formella möjligheter till utbildning, betyder det inte att den är lika mycket värd, det vill säga lika värdefull för alla (Lindensjö & Lundgren 2000, s 90).

Det aktualiserar en annan, mer trovärdig användning av begreppet, nämligen, i normativa påståenden om hur skolan bör vara, fastän den just nu – eller snarare – ännu inte är det. Då kan skolan tillskrivas *målet* att åstadkomma ett utbildningsutbud, som gör utbildningen lika värdefull för alla (Lindensjö & Lundgren 2000, s 90).

De båda versionerna samspekar för övrigt. Den faktiska versionen stödjer den normativas politiska ideal och visioner, vilka i sin tur får kraft av att berättiga en likvärdighet, som kan hävdas ”egentligen” råda, fastän den döljs och negligeras av rådande samhällsförhållanden. Om portalparagrafens innebörd är att skolans utbildning skall vara lika mycket värd för alla elever, vad betyder i så fall det?

Ett förslag anknyter till grundlagen (RF 1 kap 2), som talar om ”respekt för alla människors lika värde och för den enskilda människans frihet och värdighet”. Det kan, noterar författarna till en skolverksrapport, tolkas så att staten skall behandla alla medborgare med samma omsorg och respekt, i meningen beakta deras intressen lika, betrakta dem som förmögna att själva utveckla livsprojekt. (Lindensjö & Lundgren 2000, s 89). Om det är uppenbart att någon saknar denna förmåga är det statens uppgift att främja den.

Även om det strider mot intuitionen att högre förmågor är bättre än lägre och därför bör sättas före, bör de inte ha företräde vid intressekonflikter

mellan individer. Nog verkar det värre att någon, som kunnat lära sig tala får ett liv utan kommunikation än att någon som kunde bli en god författare får ett mera normalt liv (Galston 1986, s 93).

Därutöver bör staten vara neutral mellan olika människors livsprojekt. Motiven för neutralitet är rimligen att vi alla bara kan påräkna ett liv, att det ligger i vårt intresse att det livet blir så bra som möjligt och följaktligen att offentliga, det vill säga gemensamma institutioner inte bör understödja vissa av medborgares livsprojekt framför andras (Dworkin 1997). Om skolan skall behandla alla elever med lika omsorg och respekt, har alla elever, fastän de är olika, rätt till lika utbyte av skolan, rätt till en utbildning som är lika värdefull för alla. Om skolan skall ha samma värde för alla, måste den kunna möta alla elever på deras egna villkor och inte ge alla det samma. Det aktualiserar frågan om en för alla lika läroplan i längden verkligen kan upprätthållas.

Det reser också frågan vad det innebär för medborgare med olika kulturella identiteter, ofta baserade på etnicitet, men man kan också tänka på kön eller sexuell läggning, att erkännas i skolans undervisning (Taylor 1995, Roth 1998). En väg kunde vara att eftersträva neutralitet. På samma sätt som kyrkan skiljs från staten för att denna inte skall identifieras med en viss religion, kunde skolan vara neutral, inte låta sig identifieras med en viss kultur. Det varken kan eller bör eftersträvas. Allvarligt taget skulle det betyda att skolan inte kunde undervisa i humanistisk eller samhällsvetenskapliga ämnen eller åtog sig undervisa lika ingående om alla i Sverige numera representerade kulturer.

En annan och – tror jag – riktigare väg är att avstå från neutralitetsidealet och verkligen presentera vår kultur, historia och identitet, som de nya svenskarna trots allt skall bli en del av. Genom att delvis decentralisera läroplanens utformning till lokalsamhällena, kan utbildningsväsendet på lokal nivå öka utrymmet för de kulturer varifrån dess elever kommer. Genom att göra så erkänner vi dem, påverkar förhoppningsvis också deras självbild positivt och lär oss själva att vi är på väg att bli – eller kanske snarare – borde vara på väg att bli ett nytt vi.

I det föregående har jag sökt visa att jämlikhet inte är något en gång för alla fastslaget ideal. Det kan utformas som många olika, inte sällan med varandra oförenliga, ideal.

Referenser

- Baker, John (1987): *Arguing for Equality*. London: Verso.
 Carlberg, Axel (1995): *Likvärdighet i skolan: en antologi*. Stockholm: Statens skolverk, Liber.

- Dworkin, Ronald (1997): Taking rights seriously. I Robert E Goodin & Philip Pettit, red: *Contemporary Political Philosophy*, s 328-341. Oxford: Blackwell.
- Fishkin, James (1983): *Justice, Equal Opportunity and the Family*. New Haven: Yale University Press.
- Galston, William (1986): Equality of opportunity and liberal theory. I Frank S Lucash, red: *Justice and Equality Here and Now*. Ithaca: Cornell University Press.
- Gross, Barry (1987): Real equal opportunity. I Ellen Frankel Paul, red: *Equal Opportunity*, s 120-143. Oxford: Blackwell.
- Hirsch, Fred (1978): *Tillväxtens gränser*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Johansson, Lena (1970): *Utbildning: resonerande del*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Koranens budskap* (1998): Stockholm: Proprius Förlag.
- Lindensjö, Bo (1981): *Högskolereformen – en studie i offentlig reformstrategi*. Stockholm: Stockholm Studies in Politics, 20.
- Lindensjö, Bo (1989): Från liberal bottenskola till allmän grundskola. I Klaus Misgeld; Karl Molin; Klas Åmark & Willy Bergström, red: *Socialdemokratin sambälle*, s 191-217. Stockholm: Tidens Förlag.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P (1986): *Politisk styrning och utbildningsreformer* Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P (2000): *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Göteborg: HLS Förlag.
- Marx, Karl (1975): *Till kritiken av det socialdemokratiska Gothaprogrammet*. Aurora.
- Nozick, Robert (1974): *Anarchy, State and Utopia*. Oxford: Blackwell.
- Bibeln* i 1999 års översättning.
- Platon (1993): *Staten*. Stockholm: Nya Doxa.
- Rae, Douglas (1981): *Equalities*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Rawls, John (1971): *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Roth, Hans Ingvar (1998): *Den mångkulturella parken*. Stockholm: Statens skolverk, Liber distribution.
- Skolverket (1996): *Likvärdighet – ett delat ansvar*. Stockholm: Skolverket, rapport; 110.
- Taylor, Charles (1995): *Erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Walzer, Michael (1983): *Spheres of Justice*. New York: Basic Books.
- Williams, Bernhard (1997): The idea of equality. I Robert Goodin & Philip Pettit, red: *Contemporary Political Philosophy*, s 465-476. Oxford: Blackwell.