

Nel Noddings och omsorgsetiken

Gunnel Colnerud

NEL NODDINGS AND THE ETHICS OF CARE. Nel Noddings is one of the premier philosophers of the ethics of care. Her elaboration of this ethics has resulted in a complex relation-based theory. Noddings defines care as a continuing, reciprocal relationship between the carer and the cared-for. The caring relation is complete only if the cared-for confirms the value of the care. The ethics of care attaches no importance to principles, since the carer looks for guidance to the needs of the cared-for, rather than to principles of justice. Local and particular ethical decisions are seen as more valid than universal principles. In this article I discuss a number of problems by applying the ethics of care to all levels and aspects of schooling, from policy to the teacher–student relationship. More recently, Noddings and philosophers who defend an ethics of justice, e.g. Strike, have agreed that these theories are complementary. Noddings still argues, though, that care is the most adequate ethical theory for moral events in schools. The conclusion drawn here is that neither the ethics of care nor the ethics of justice may be enough to guide teachers in their ethically demanding and complex practice.

Keywords: care, justice, ethics of care, ethics of justice.

Omsorgsetiken – the ethics of care – lanserades av psykologen Carol Gilligan och vidareutvecklades av filosofen Nel Noddings i polemik mot Lawrence Kohlbergs kognitionspsykologiska teori om moralutveckling. När Kohlberg (1978) formulerade de kriterier som behövdes för att bedöma moralisk utvecklingsnivå utgick han från en deontologisk etik baserad på rättvisepprinciper. I sina studier fann han att kvinnliga deltagare tenderade att hamna på lägre stadier i den konstruerade moralutvecklingsstegen än manliga deltagare. Gilligan gick vidare i

Gunnel Colnerud är professor vid Avdelningen för pedagogik inom utbildning och skola, Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet, 581 83 Linköping. E-post: gunco@ibv.liu.se

detta fynd och fann att de kvinnliga deltagarna baserade sina etiska ställningstaganden på andra bevekelsegrunder än de manliga. De kvinnliga utgick från ett omsorgstänkande snarare än ett rättvisetänkande.

Åtskilliga invändningar kan riktas mot idén om att mäta moralisk utveckling, men studien ledde onekligen till en intressant, men därför inte oproblematisk, utveckling av den dittills oformulerade moralfilosofiska teorin om omsorgsetiken. Det bör nämnas att Kohlberg även bidrog med andra, oförtjänt lite uppmärksammade, studier av skolans påverkan av elevernas demokratiska och moraliska utveckling (Kohlberg 1985, Colnerud & Thornberg 2003).

Noddings har sedan den första texten om omsorgsetiken, *Caring* (Noddings 1984) skrivit åtskilligt fler texter där hon utvecklar och tillämpar sina ideér. Jag kommer att i denna text först presentera de grundläggande dragen i omsorgsetiken enligt Noddings. Därefter uppehåller jag mig vid några invändningar som kan resas, främst avseende förhållandet mellan rättviseetik och omsorgsetik, den polemik som var upphov till utvecklandet av omsorgsetiken som egen doktrin. Jag diskuterar även Noddings tillämpning av omsorgsetiken i skolan.

Omsorgsetik och omsorgsrelation

Noddings utgår från att vi alla har en naturlig kapacitet att visa omsorg om andra. Vi har därmed också en moralisk skyldighet att använda denna förmåga att upptäcka andras behov och att möta dem. Alla relationer kan betraktas som beroenderelationer och omsorg är en reciprok, ömsesidig, handling. Noddings utgår från förhållandet mellan den person som ger omsorg (the carer) och den som tar emot omsorg (the cared-for) och menar att vi har kapacitet att både ge och ta emot omsorg. Vi är skyldiga att ge omsorg just för att den andre kan ta emot den.

Poängen med omsorgsetiken är att den hänförs till en *relation* och inte bara till att någon riktar omsorg till en annan. Den kräver att omsorgen också tas emot och är önskad eller behövd av mottagaren. Omsorgshandlingen fullbordas av att den andre tar emot och bekräftar omsorgens värde.

Thus, instead of turning to a principle for guidance, a carer turns to the cared-for. What does he or she need? (Noddings 1995, s 188).

För att kunna möta den andres behov krävs förmåga att upptäcka och tolka dem rätt.

Care as a moral orientation requires receptivity, motivational displacement (the direction of a carer's energy towards the projects or needs of the cared-for), and completion in the cared-for (Noddings 1999, s 16).

Omsorgsetiken har ett betydande affektivt inslag, men också ett kognitivt. När vi fångar upp andras behov förutsätter det att vi förstår – i betydelsen att vi begriper – vad det är som behöver göras (Blum 2001). Noddings krav på ömsesidighet leder till att omsorg är mera än att visa allmän sympati. Om man tar fel på vilka behov den andre har, misslyckas man i sin omsorg. Denna risk är påtaglig i relationen mellan lärare och elev. Noddings menar att om eleven inte visar uppskattning över den omsorg läraren riktar mot honom eller henne, är det en signal om att omsorgen inte anammats och därmed inte fullföljts. Den omsorg som läraren visar i kraft av sin omsorgsförmåga, etablerar inte en omsorgsrelation, om inte eleven bekräftar den (Noddings 1999).

Omsorgsetiken bygger på en *responsivitet*, lyhördhet, i relation till den andre och är riktad mot individer i deras *partikularitet*. Den sorteras följdriktigt in under beteckningen ”relationship-based theories” (Warren 2003) och tillämpas lättast inom de personliga relationernas domän.

Omsorgsetikens betoning av det situerade och relationella leder till ett avståndstagande av etiska principer.

The ethic of care gives only a minor place to principles and insists instead that ethical discussions must be made in caring interactions with those affected by the discussion. Indeed, it is exactly in the most difficult situations that principles fail us (Noddings 1995, s 188).

Den lokala bedömningen betraktas som säkrare än den principiella. Beslut fattade utifrån etiska principer ställer ofta till med ny skada i sin ambition att åtgärda någon gammal menar Noddings (1999).

En invändning som Noddings (1995) själv ger utrymme för är att omsorgsetiken med sin betoning av att möta den andres behov i nuet också utgör en princip. Denna är emellertid av annat slag än de principer hon polemiserar mot. Omsorgsetikens fundamentala etiska princip kan sägas vara att man alltid skall handla så att man etablerar, upprätthåller och uppmuntrar omsorgsrelationer. En avgörande skillnad mot andra etiska principer, som Noddings understryker, är att man inte kan fatta omsorgsetiska beslut i sin ensamhet med hjälp av en moralfilosofisk analys. Omsorg är inte heller enbart en dygd, en egenskap hos givaren. Omsorgsetiken kräver mötet med den an-

dre, den som tar emot omsorgen. Ett omsorgsetiskt beslut är inte ett engångsbeslut utan ett kontinuerligt bevis på att en omsorgsrelation har upprättats.

The need is met, the caring offered by the carer is completed in the cared-for, the caring relationship is established, maintained or enhanced (Bergman 2004, s 152).

Även om omsorgsetiken vilar på en princip – att man alltid är skyldig att ge omsorg – är själva omsorgshandlingen situerad, lokalt bestämd och avgörs i den unika relationen mellan den som ger och den som tar emot omsorgen.

En kritik som kan riktas mot omsorgsetiken är dess okritiska upphöjande av omsorgen och av personliga relationer (Blum 2003). Omsorgsbaserade relationer bygger på och kan utveckla en ojämlig balans mellan beroende och makt. Det är inte ovanligt att mer eller mindre tydligt förtryck i privata relationer, mellan makar eller mellan barn och föräldrar, kläs i omsorgstermer. Det mest kritiska problemet för en pedagogisk diskussion är, enligt min uppfattning, emellertid omsorgsetikens tillämpning på lärar–elev-relationen, på skolan som institution och på utbildningspolitiken. Noddings tvekar inte att hävda omsorgsetikens relevans i skolan. Hon menar, för det första, att omsorgsetiken bör vara den grundläggande principen som skolans praktik på alla nivåer skall vila på och, för det andra, att omsorgsetiken i sig är en metod för omsorgsetisk moralisk fostran (moral education). Omsorgsetiken förmedlas genom modellering, dialog, praktik och bekräftelse. Eleverna måste få erfara omsorg för att själva kunna omfatta den som etiskt ideal (Bergman 2004).

Omsorg och rättvisa

När Noddings formulerade omsorgsetiken med dess avståndstagande från rättvisepprinciper och dess betoning på den personliga, partikulära, relationen och dess krav på ömsesidighet och fullföljande hos omsorgens mottagare, uppstod en diskussion mellan omsorgsetiker och rättviseetiker. Kenneth Strike invände tidigt att lärare som institutionsföreträdare har att utföra en hel del handlingar mot elever som bättre vägleds av rättvisepprinciper (Strike 1990). Lärare sätter exempelvis betyg på elevernas prestationer, vilket svårligen låter sig göras efter en omsorgsetisk idé.

Noddings kritik av rättviseetiken var att den ger sig ut för att kunna fastslå universella principer som inte är känsliga för den lokala

situationen och relationen. Strike (1999) bemöter denna kritik. Han hävdar att även om rättvisa ofta översätts till regler, till synes med anspråk på allmängiltighet, utesluter detta inte omsorgens berättigande. Varje moraliskt val innefattar bedömningar av det speciella fallets omständigheter, vilket kräver en balans mellan förutsägbarhet och flexibilitet. Allmängiltighet utesluter således inte situerade bedömningar, det vill säga att man tar hänsyn till det specifika i det enskilda fallet eller den unika situationen. Strike fastslår att påståendet, att rättvisa kräver universalitet och att omsorg är situerad och kontextkänslig, inte är sant. I båda fallen krävs hänsyn till såväl allmänna som specifika behov.

Noddings (1999) ger Strike rätt i viss mån. Hon godtar att rättviseetiken kan ge utrymme för lokala bedömningar. Hennes slutsats är att omsorg tar vid där rättvisan lämnar. Hon syftar emellertid inte endast på de tvåparts-relationer, som läraren kan upprätta till en enskild elev, utan hon diskuterar denna tes även i förhållande till skolan som institution. Hon ger exempel på hur skolpolicy kan förefalla rättvis på en kollektiv nivå, men att den saknar lyhördhet för den enskilda elevens behov och önsknings. Utbildningspolitiska beslut om att alla elever skall läsa vissa obligatoriska kurser eller att skjutsa elever till skolor bort från deras bostadsområde för att utjämna social segregation, är exempel som hon framhåller som rättvisebaserade, men som saknar omsorg om den enskilde.

Noddings framhåller att omsorg och rättvisa är tillämpliga på olika moment i moraliska händelser. Det är inte tillräckligt att fatta ett rättvist beslut eller fastslå en rättvis policy. Implementeringen måste följas upp med en omsorgsstyrd reflektion för att konstatera om avsikterna fullföljts eller om besluten leder till exempelvis en ny ojämlikhet. Noddings går så långt att hon hävdar att rättvisa är inadekvat i utbildningsplanering. En gemensam läroplan är inte känslig för elevernas olikheter.

Care theory favors a differentiated curriculum because it seems likely that as we work closely with students, we will be moved by their clearly different needs and interests (Noddings 1999, s 13–14).

Hon berättar om sin egen intellektuellt begåvade dotter, som hon hindrade från att gå till skolan för att den inte är en plats för barn med genuina intellektuella intressen (Noddings 1992). Hennes förslag är att skolan skall organiseras så att alla kan utveckla sina talanger, samtidigt som hon säger sig vilja motverka hierarkier och eli-

tism. Hon rekommenderar att man erbjuder lektioner, seminarier och handledning för att möta elevernas olika intressen.

Coaching is imperative for mastery and for youngsters with poor backgrounds it is essential just to stay afloat (Noddings 1992, s 61).

De problem vad gäller vidmakthållandet av sociala klyftor som följer av en sådan ordning, ägnar hon ingen uppmärksamhet. Noddings ifrågasätter vidare moralen i att påtvinga någon elev ett kunskapsområde. Hon menar att man först måste övertyga sig om att det är något fel på elevens eget intresse eller att det aktuella området är så viktigt att alla måste känna till det. Hennes fortsatta resonemang leder till att lösa upp de akademiska disciplinerna och vidare till tvivel på skolans nuvarande utformning.

En konklusion blir att omsorgsetiken ställer krav, som en skola av det slag vi idag har – obligatorisk, med gemensamma läroplaner, betygsgivande och med många elever per lärare – inte kan uppfylla. Skolan bör således i grunden förändras.

En annan konklusion – som snarare är Strikes – blir att omsorgsetiken inte är tillräcklig för att lösa de moraliska frågor som väcks i den skola vi de facto har och att vi därför måste vara etiska pluralister och även tillämpa rättviseetik.

Diskussion

Noddings har förtjänstfullt lyft fram omsorg som en grundläggande etisk hållning. Gilligans och Noddings uppmärksammande av hur kvinnor tenderar att grunda sina moraliska val i personliga relationer på ett omsorgsetiskt tänkande, var ett viktigt bidrag vid den tid det skedde. Deras arbeten falsifierade slutsatsen att kvinnor var moraliskt outvecklade i jämförelse med män. Omsorgsetiken fick därmed stor betydelse i feministisk etik. Noddings utveckling av omsorgsetiken som en pågående interaktion i en mellanmänsklig relation, styrd av aktuella behov och därmed omöjlig att sortera in i universella principer, är också ett värdefullt bidrag. Problemen uppstår när denna etik för personliga och partikulära relationer tillämpas i skolan.

Lärare slits mellan många olika slags goda handlingar till många elever. De utför handlingar, som elever aldrig kommer att bekräfta och ta emot som tecken på omsorg, vilket därmed, med Noddings anspråk, leder till misslyckade omsorgsrelationer. Lärare ger exempelvis elever uppgifter att träna på som eleverna helst vill slippa, men

som läraren anser är nödvändiga för deras fortsatta lärande. Lärare tvingas också utföra handlingar som oundvikligen reser rättvisefrågor. Att underkänna en elev på ett prov, fastän han har ansträngt sig, är ett sådant exempel. Att avvisa en elev, som vill ha hjälp för att en annan behöver hjälpen bättre och tiden inte räcker till alla, är ett annat exempel. Frågan om hur läraren skall kunna ge omsorg till alla sina elever, om de dessutom ägnar sig åt helt olika studier efter sina olika intressen och behov, är inte lätt att besvara. Eleverna i den svenska grundskolan är numera ofta sysselsatta med eget valda uppgifter. Så långt stämmer bilden med Noddings rekommendationer. De konkurrerar emellertid om tid, hjälp och uppmärksamhet från läraren. Lärare vill ofta ge alla det de behöver i likhet med en omsorgsstyrd lärare. Det utesluter inte att det kan finnas lärare som skulle kunna öka sin responsivitet och vilja att tillgodose varje elevs unika behov.

Den svårighet lärare står inför är emellertid inte i första hand problemet att vara lyhörd och att ge den omsorg eleven behöver. Det är i stället att kunna fördela omsorgen på ett rimligt sätt. Noddings undviker att diskutera sådana strukturella frågor. Hon liknar skolan, ja hela samhället, vid en familj (Noddings 1992). Hon intar en position som jag skulle vilja kalla *anti-strukturell*. Hon gör alla etiska frågor till partikulära relationsfrågor.

Detta fenomen blir synligt också i en annan diskussion. Noddings har fått kritik för att hon i sin första bok *Caring* (1984) skrev att omsorg på distans inte är en moralisk skyldighet. Hon berättar senare (Noddings 1992) att hon fick många ilska reaktioner på denna tes. Hon försvarar sig med att det är lätt att hemfalla åt sentimental välgörenhet inför svältande barn i Afrika och att hon inte menade att vi inte skulle göra någonting alls bara för att vi inte kan ge verklig omsorg. Den kan ju endast ges i personlig interaktion. Även i denna fråga visar hon sin anti-strukturella position.

Strike (1999) visar att rättvisetik inte utesluter omsorg och pläderar för en moralisk pluralism. Noddings (1999) säger sig godta att de båda etiska teorierna kan komplettera varandra, men i hennes texter kan jag endast finna att hon försöker tillämpa omsorgsetiken på alla förhållanden och alla nivåer. De problem hon stöter på löser hon med retoriska rekommendationer. Det sker exempelvis i ett program för hur man skall starta utvecklingen mot en mera omsorgsstyrd skola (Noddings 1992, s 174–175).

Det finns andra filosofer som har brottats med frågan hur man skall kunna ta ansvar för den andre i personliga relationer och också ge omsorg på distans i komplexa samhälleliga system. Med utgångspunkt från exempelvis Paul Ricoeur (1992) kan man se hur olika

etiska orienteringar kan ge stöd till varandra på olika relations- och samhällsnivåer. Ricoeur betonar vikten av att människan leds av respekt för *den andre* – inte av respekt för moraliska principer. Förenklat kan man beskriva Ricoeurs etiska idéer i tre steg utifrån närheten till jaget och självet. Etiken i förhållande till självet utgår från självaktning, att man ser sig själv som en ansvarig människa med autonomi, vilja och reflexivitet. Det andra steget, det etiska förhållandet till andra, baseras på *omsorg* och på respekten för att den andre också är en sådan individ. Problemet uppstår i det tredje steget, när *avståndet* till den andre är större än att en direkt interaktion är möjlig eller när de andra är *alltför många* för att det skall vara möjligt att ingå i en kommunikationsgemenskap (jfr omsorgsrelation) med dem alla. Då inträder, enligt Ricoeur, *rättvisa*, som en nödvändig förutsättning för att respekten för den andre skall kunna upprätthållas även i de indirekta relationerna. Rättvisa institutioner som sørjer för rättvis distribution av vårt gemensamma goda är därmed ett uttryck för respekt för den andre.

Idén om att omsorg behöver kompletteras med rättvisa, när handlingar bestäms av institutionella villkor och sker i stora kollektiv, blir särskilt relevant i skolans moraliska praktik. Lärare balanserar dagligen mellan rättvisa och omsorg i sina etiska val och man kan säga att de tvingas organisera och rättvist distribuera omsorgen. Förvisso kan de upprätta en omsorgsrelation till någon elev, men inte till alla samtidigt, även om eleverna skulle behöva det. Deras uppdrag tvingar dem dessutom att ibland inta en distanserad hållning, där elevens behov underordnas andra intressen. Att försöka lansera omsorgsetiken som en universell teori som går att tillämpa på alla moraliska händelser i skolans praktik liksom på utbildningspolitiska beslut, förefaller ofruktbart. Det kan dessutom ses som motstridigt Noddings ursprungliga uppror mot en, som hon ansåg monopoliserande, etisk doktrin. Ett monopol som ersätter ett annat är knappast någon framgång. Noddings viktiga bidrag är således att hon utmanade den dominerande rättviseetiken med en *kompletterande* omsorgsetik.

Referenser

- Bergman, Roger (2004): Caring for the ethical ideal: Nel Noddings on moral education. *Journal of Moral Education*, 33, s 149–162.
- Blum, Lawrence (2001): Care. I Lawrence C Becker & Charlotte B Becker, red: *Encyclopedia of Ethics*, s 185–187. New York: Routledge.
- Colnerud, Gunnel & Thornberg, Robert (2003): *Värdepedagogik i internationell belysning*. Stockholm: Skolverket.
- Kohlberg, Lawrence (1978): The Cognitive-development approach to moral education. I Peter Scharf, red: *Readings in Moral Education*. Minneapolis: Winston Press.
- Kohlberg, Lawrence (1985): The just community approach to moral education in theory and practice. I Marvin M Berkowitz & Fritz Oser, red: *Moral Education: Theory and Application*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Noddings, Nel (1984): *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkley: University of California Press.
- Noddings, Nel (1992): *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, Nel (1995): *Philosophy of Education*. Boulder: Westview Press.
- Noddings, Nel (1999): Care, justice and equity. I Michael S Katz, Nel Noddings & Kenneth A Strike, red: *Justice and Caring: the Search for Common Ground in Education*, s 7–20. New York: Teachers College Press.
- Ricoeur, Paul (1992): *Oneself as Another*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Strike, Kenneth A (1990): Teaching ethics to teachers. *Teaching and Teacher Education*, 6, s 47–53.
- Strike, Kenneth A (1999): Justice, caring and universality: in defense of moral pluralism. I Michael S Katz, Nel Noddings & Kenneth A Strike, red: *Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education*, s 21–36. New York: Teachers College Press.
- Warren, Mary Anne (2003): Two relationship-based theories. I Raymond G Frey & Christopher H Wellman, red: *A Companion to Applied Ethics*, s 444–445. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

