



# **Utbildning med lika värde**

**- en undersökning av den obligatoriska skolans  
likvärdighetsprincip**

**Pontus Bäckström**

## Innehållsförteckning

---

En historisk inledning .....	1
Fram träder bilden av en skola som inte är likvärdig .....	2
En beskrivning av uppsatsens syfte .....	3
Tidigare forskning .....	6
Uppsatsens disposition .....	9
En princip – en obligatorisk skola för alla .....	10
Skolplikten .....	12
Skolans mål.....	15
Helgar målen medlen? .....	16
Likvärdighetsprincipen .....	20
Likvärdighetsprincipens innebörd enligt Skolverket.....	23
Utbildningens värde för eleverna .....	27
Omsorg och rättvisa – motsättningar för en likvärdig skola .....	29
Den omsorgsetiska utmaningen .....	29
Exemplet betygsättning .....	34
Avslutning med slutsatser .....	39
Litteraturförteckning .....	41
Offentligt material.....	41
Litteratur.....	41
Elektroniska referenser .....	43
Övriga referenser .....	43

## En historisk inledning

---

I slutet av 1980-talet och början av 1990-talet inleddes en betydande reformperiod av den svenska skolan. De viktigaste förändringarna som gjordes var att skolan kommunaliserades, det vill säga att kommunerna tog över det tidigare statliga huvudmannaskapet för det svenska offentliga skolväsendet, samt att den sedan tidigare inledda friskolereformen slutfördes genom beslut av riksdagen 1996, en reform vilken innebar att andra huvudmän än kommuner kunde starta och driva skolor i Sverige.

Hur kommunaliseringen av skolan skall tolkas och förstås råder det inom forskningen och den allmänna debatten delade meningar om. Det finns de som menar att detta främst var ett pedagogiskt projekt och det finns de som menar att det snarare var ett ekonomiskt projekt. Med största sannolikhet kräver nog en fullständig beskrivning förklaringsvariabler från båda sidor, men det tycks dock som att den senare uppfattningen, mot bakgrund av historiska fakta, är mer plausibel. Sverige stod i slutet av 1980-talet inför en av vår nutids värsta ekonomiska recessioner, en utveckling som hade startats redan i 1970-talets djupa lågkonjunktur. Tillsammans med detta hade landet en välutbyggd offentlig sektor som desto värre krisen blev, blev allt mer underfinansierad vilket ytterligare ökade statens ekonomiska bekymmer. Något behövde göras.

Den sparteknik som främst kom att användas baserades på en väletablerad idé om decentralisering av tidigare statligt styrda verksamheter. Oftast kom det att handla om att staten minskade sina anslag till kommunerna samtidigt som dessa gjordes ansvariga för att fullgöra de av staten också ålagda uppgifterna. Således fick kommunerna bestämma på vilket sätt många verksamheter skulle skötas samt vad som skulle prioriteras bort för att kunna hålla budget.<sup>1</sup>

Samma teknik kom att användas för skolan. Den sedan år 1986 sittande socialdemokratiska statsministern Ingvar Carlsson rekryterade för uppgiften en ny skolminister. Valet föll på ett kommunalråd från Katrineholm vid namn Göran Persson. Denne skred omedelbart till verket. Det inleddes under år 1989 en intensiv debatt om en eventuell kommunalisering av skolan. De främsta motståndarna till regeringens förslag var Vänsterpartiet kommunisterna (vpk) och den lärarfackliga organisationen Lärarnas Riksförbund. Den huvudsakliga gemensamma kritiken för dessa tu bestod i en farhåga att likvärdigheten i skolsystemet hotades om ansvaret för skolan lades ut på kommunerna. I den avslutande riksdagsdebatten, innan beslut skulle fattas, försökte skolministern lugna sina kritiker. Han uppställde sex faktorer som talade för en fortsatt likvärdig skola. Dessa var:

- 1) en tydlig läroplan; 2) en lärarutbildning som är likvärdig över hela landet; 3) en fortbildning som bygger på varje lärares bedömning av vad hon eller han behöver för fortbildning; 4) ett statsbidragssystem som är specialdestinerat för skolans verksamhet; 5) ett utvärderingssystem och en uppföljning av skolans verksamhet som visar hur väl insatserna lyckas i olika skolor och

---

<sup>1</sup> Larsson, 2002 a, s.27f

kommuner; 6) centrala behörighetsregler och meritvärdering, vilket ”naturligtvis” skulle gälla även i fortsättningen.<sup>1</sup>

Skolministern betonade särskilt punkt fyra ovan, det specialdestinerade statsbidragssystemet, som var en direkt passus riktad mot vpk.<sup>2</sup> Vpk:s största farhåga var nämligen att olika kommuner skulle ha olika förutsättningar, både ekonomiska och elevunderlagsmässiga, att bedriva undervisning. Med ett statligt bidragssystem av denna typ skulle dessa tendenser kunna motverkas. Skolministern sa i samma riksdagsdebatt, för att understryka vikten av ett sådant system, att skolans fostransmål ”är den viktigaste uppgiften i den gemensamma sektorn” och bara det i sig ”motiverar att vi ser till att kommuner, oavsett vilken bärkraft de har i övrigt, har ekonomiska förutsättningar att klara uppgiften”, ”allt annat vore en oerhörd förlust för skolan i ett nationellt perspektiv”.<sup>3</sup> De specialdestinerade skolanslagen drogs dock in redan innan kommunaliseringen hade hunnit träda i kraft.<sup>4</sup>

## Fram träder bilden av en skola som inte är likvärdig

Sedan år 1985 har en skrivelse funnits i skollagen om att det svenska offentliga skolväsendet ska vara likvärdigt. För att tydligt markera att skolan skulle vara likvärdig även efter kommunaliseringen infördes en starkare skrivelse i vad som kan liknas vid skollagens portalparagraf.<sup>5</sup> Den säger att:

Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.<sup>6</sup>

Hur har det då gått? Är den svenska offentligfinansierade barn- och ungdomsutbildningen likvärdig? Sett till de övriga punkter som skolministern också räknade upp i sitt tal, som skulle stå som garantier för en fortsatt likvärdig skola, så kan vi se att de i princip inte efterlevts. Nuvarande läroplaner beskrivs av lärare som otydliga och ”luddiga”, lärarstudenter som påbörjat sin lärarutbildning, som i dagsläget ges på *minst* 26 orter<sup>7</sup>, på en ort, och som vill byta till en annan, har ofta problem att få tillgodoräkna sig sina kurser från en annan lärarutbildning; lärarutbildningen är inte likvärdig.<sup>8</sup> Vidare har fortbildningen för lärare

---

<sup>1</sup> Larsson, 2002 a, s.60 efter riksdagsprotokoll 1989/90:42

<sup>2</sup> Regeringen fick sedan, efter att ha givit detta löfte, med sig vpk:s ledamot i utbildningsutskottet, Ylva Johansson. Ylva Johansson blev senare socialdemokratisk skolminister 1994-1998.

<sup>3</sup> Larsson, 2002 a, s.60 efter riksdagsprotokoll 1989/90:42

<sup>4</sup> Ibid. s.61. För en mer fullödig analys av kommunaliseringen av skolan, se Ninni Wahlströms avhandling *Om det förändrade ansvaret för skolan* (Wahlström, 2002)

<sup>5</sup> Fram till kommunaliseringen hade ett behov av sådana skrivelser inte setts som nödvändig då staten ofta sågs som en garant för skolans likvärdighet.

<sup>6</sup> Skollagen 1 kap 2 § (1985:1100)

<sup>7</sup> Siffran är beroende av hur man räknar. Vissa lärarutbildningar är utbildningsfilialer till andra lärarutbildningar, exempelvis som Piteås musiklärarutbildning är underställd Luleå tekniska universitets lärarutbildning, och vissa orter har flera från varandra fristående lärarutbildningar, såsom exempelvis Stockholm. Det totala antalet lärarutbildningar är därför svårt att beräkna. Se <http://www.lararutbildning.nu> (2008-01-23)

<sup>8</sup> Se exempelvis Lärarnas Riksförbunds Studerandeförening, 2007 samt Lärarnas Riksförbund, 2007. Högskoleverket slår i en rapport fast att ”variationen mellan lärosätena är betydande, både enligt styrdokumentet och

länge varit eftersatt och behörighetsreglerna för lärare och rektorer är i princip totalt avreglerade. Den enda kvarstående regleringen av lärares behörighet, som återfinns i skollagen, är följande:

Behörig att anställas som lärare, förskollärare eller fritidspedagog i det offentliga skolväsendet utan tidsbegränsning är [...] den som har svensk lärarexamen, respektive barn- och ungdomspedagogisk examen.<sup>1</sup>

Med ett senare tillägg till skollagen har dock även denna reglering gjorts verkningslös då ”den som inte är behörig får ändå anställas utan tidsbegränsning, om det saknas behöriga sökande”<sup>2</sup>.

Flertalet studier, såväl från Skolverket som från andra håll, visar att den svenska skolan inte är likvärdig. Förklaringarna till detta är många, men de viktigaste orsakerna tycks kunna härledas till de sakområden som räknades upp av skolministern: Olika lokala tolkningar av kurs- och läroplanernas mål vid olika skolor och mellan olika lärare gör att betygen inte kan anses sättas på samma grunder, olika kommuner har olika förutsättningar att bedriva högkvalitativ undervisning, lärarutbildningen är inte likvärdig och många av dem som arbetar som lärare är inte utbildade lärare vilket har visat sig få stor effekt på elevernas kunskapsresultat.<sup>3</sup>

Att den svenska skolan inte är likvärdig slås också fast av Riksrevisionen. De finner, framförallt mot bakgrund av Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar 2000 och 2001, att betygen inte är likvärdiga, detta samtidigt som en likvärdig betygsättning enligt regeringen är ”en av de mer fundamentala aspekterna av skollagens likvärdighetskrav”<sup>4</sup>.

## En beskrivning av uppsatsens syfte

Som vi har sett så är det uppenbart att det råder en spricka mellan riksdagens intention att det offentliga skolväsendet skall vara likvärdigt och hur det förhåller sig med den saken i realiteten. Många debattörer har ansett att denna situation är oacceptabel framförallt då det i grunden tycks baseras på en orättvisa elever emellan och i debatten om skolan används ofta likvärdighetsprincipen som ett politiskt slagträ för att kritisera styrningen – och de

---

enligt studenternas uppfattning om vad som behandlats i undervisningen. Bristen på struktur och styrning innebär att utbildningens innehåll blir beroende av de enskilda lärarna” (Högskoleverket, 2005, s.14)

<sup>1</sup> Skollagen 2 kap 4 § (1985:1100). Detta skall jämföras med att det innan kommunaliseringen fanns regler för hur många poäng olika lärarkategorier skulle ha för att vara behöriga inom sin verksamhet eller sitt ämne.

<sup>2</sup> Ibid. Lag (1999:887)

<sup>3</sup> Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU) finner i en rapport att obehöriga lärare har en negativ effekt på elevers studieresultat. Rapporten hävdar att ”skillnaden i studieresultat mellan att gå i en skola med många (cirka 28 %) obehöriga lärare jämfört med att gå i en skola med få (cirka 8 %) obehöriga lärare är 11 procentenheter och kan t ex jämföras med skillnaden i studieresultat mellan pojkar och flickor, en skillnad av betydande storlek”. En annan viktig aspekt som rapporten slår fast är att obehöriga lärare, relativt sett, har större negativ påverkan på svag- och högpriesterande elevers studieresultat. Utbildade behöriga lärare förmår alltså hjälpa svag- och högpriesterande elever bättre än obehöriga. Se Andersson, 2007, passim

<sup>4</sup> Riksrevisionen, 2004, s.16

styrande – av skolan.<sup>1</sup> Alltför sällan beskrivs dock vad denna princip egentligen skulle innebära, i vilket sammanhang den skall förstås samt vad den förpliktigar till. Likväl är det svårt att finna mer djuplodande *motiveringar* till principen, både i debatten om skolan, men också i de styrdokument som styr skolans verksamhet.

Avsaknaden av en diskussion av denna typ är något som har intresserat mig under en längre tid och det ligger till grund för min avsikt med denna uppsats. Jag tror nämligen att den svenska likvärdighetsprincipen har en central funktion att fylla i utformandet av ett *tänkbart* försvar, det vill säga ett tänkbart moraliskt rättfärdigande, av den svenska obligatoriska skolan och dess tillhörande skolplikt.

Principen att skolan ska vara likvärdig framstår, mot bakgrund av den intensiva debatt som den under en längre tid gett upphov till, som en mångbottnad och starkt värdeladdad fråga. Detta grundar sig kanske främst i att skolan som samhällsinstitution har en given samhälls- omdaningsroll i såväl politisk ideologi och praktisk politik. För exempelvis svensk socialdemokrati har frågan om skolans likvärdighet haft en central roll; den offentliga skolan blev en arena där arbetarklassens barn kunde delta på samma villkor som överklassens barn och en möjlighet för dem att bryta sig fri från de traditionella klassmönstren. Principen om lika tillgång *till* utbildning och lika tillgång till *kvantitativ* utbildning för alla blev då ett viktigt rättvis- och samhällsmål.

Skolan har också tillmätts en sådan roll inom vissa delar av filosofin, i synnerhet inom den politiska filosofin. Platon hävdade exempelvis att eftersom man inte i förväg kan veta vilka som skulle kunna komma att bli bäst lämpade att styra staten så måste både flickor och pojkar ges utbildning; John Stuart Mill hävdade å sin sida att det ytterst skulle vara familjerna som fattade beslut om sina barns utbildning men att staten skulle ge bidrag till fattiga familjer så att de kunde skicka sina barn till skolan. Även för en mer nutida filosof som John Rawls tycks skolan få en viktig roll då han menar att så länge familjen är en existerande institution så kan jämlikhet i form av ”lika möjligheter” endast genomföras ofullständigt, detta då föräldrarna kommer att ha olika förutsättningar för, och vara olika framgångsrika i, att fostra sina barn.<sup>2</sup> Härigenom tycks även Rawls rättviseteori kunna implicera behovet av en offentligfinansierad, och i viss mån likvärdig, utbildning.

Det tycks alltså vara möjligt att påvisa vissa filosofiska rättviseteoretiska och politisk-filosofiska grunder för tanken om en likvärdig skola, där rättvisan mellan framförallt eleverna står i fokus. Inom den filosofiska forskningen om skolan har dock en sådan ståndpunkt utmanats på senare tid. Internationellt sett har detta framförallt gjorts av den amerikanska filosofen Nel Noddings som har argumenterat för ett applicerande av hennes omsorgsetik även på skolans område. Hon drar denna slutsats efter att ha undersökt huruvida rättvisan kan vara en adekvat moralisk orientering för utbildningsplanering eller ej. Enligt Noddings så är den inte det utan vi behöver vända oss till omsorgsetiken för att kunna tränga djupare in i de problem som omgärdar utbildning.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Se exempelvis Abrahamsson, 2008; Berliner och Nilsson, 2007 samt Fjellkner 2008.

<sup>2</sup> Hansson, 2003, s.61 efter Rawls *En teori om rättvisa* (1986).

<sup>3</sup> Efter Noddings, 1999, s.7

I Sverige har också filosofen Roger Fjellström argumenterat för vissa omsorgsetiska tankar på skolans område. Detta har han framförallt gjort ifråga om lärares betygsättning av elever. Den handling som betygsättning utgör är enligt Fjellström att betrakta som en moralisk handling vilket reser krav på att det inom lärarkollegiet förs en etisk diskussion om betygsättning. Fjellström diskuterar ingående vilket handlingsutrymme lärare har ifråga om betygsättning för att också vädra tankar om hur rigitt lärare skall följa betygsriterierna när de betygsätter elever; betygsättningen är en ”flertydig handling” enligt Fjellström, det är både ett konstaterande av elevernas aktuella kunnande och ”en stöt i en orsakskedja, vilken påverkar elevens framtida kunnande”<sup>1</sup>. Härigenom behöver det inte vara självklart att lärare skall hålla fast vid en traditionellt rigid tolkning av betygssystemet, utan det tycks enligt Fjellström finnas ett moraliskt handlingsutrymme för läraren som moralisk agent.

Det är min tro att viljan att anamma ett omsorgsetiskt perspektiv, såsom i huvudsak Noddings utformat det, inom ramen för det svenska skolsystemet och dess likvärdighetsprincip, och låta det komma till uttryck på ett sådant sätt som Fjellström argumenterar för ifråga om betygsättning, starkt kommer att undergräva den svenska likvärdighetsprincipen och därigenom också den typ av moraliskt rättfärdigande av den obligatoriska skolan som jag kommer att föreslå. På vilket sätt detta sker skall jag försöka visa i denna uppsats.

För att tydliggöra hur min argumentation i uppsatsen kommer att gå tillväga skall jag här nedan ge en sammanfattning av min tes och mitt därtill hörande argument. För tydlighetens skull kommer jag också, i anslutning till detta, att ge hänvisningar till vart i uppsatsen de olika premisserna diskuteras. Ytterligare en översikt, dock av mer allmän karaktär, kommer att ges under rubriken ”uppsatsens disposition”.

- T. Omsorgsetiken undergräver ett rimligt försvar av den svenska obligatoriska grundskolan såsom den är formulerad i nu gällande styrdokument.
- (1) Den svenska obligatoriska grundskolan kan på ett rimligt vis moraliskt rättfärdigas genom att visa varför elevernas föräldrar och vårdnadshavare skulle ge sitt medgivande till den.
  - (2) Den svenska obligatoriska skolan, såsom den nu är utformad, kan endast rättfärdigas om den har en gällande likvärdighetsprincip.
  - (3) Omsorgsetiken undergräver likvärdighetsprincipen.
  - (4) Alltså: Omsorgsetiken undergräver ett rimligt försvar av den svenska obligatoriska skolan (genom (2) och (3)).

Uppsatsens undersökning (med start under rubriken ”En princip – en obligatorisk skola för alla”) kommer att inledas med en kortare diskussion av de mer generella motsättningar som kan anses finnas kring frågan om utbildning i allmänhet och statlig utbildning i synnerhet.

---

<sup>1</sup> Fjellström, 2002, s.3. Då jag använt mig av en pdf-version av Fjellströms artikel (artikeln ingår i en antologi från Skolverket, se Andersson, 2002) kommer sidhänvisningarna till denna artikel att utgå från densamma sidnumrering och inte antologins.

Främst berör detta frågan om utbildningen skall tillhandahållas för den privata nyttan som individen kan ha utav den eller om det främst är för den allmänna nyttan. Mot denna bakgrund kommer sedan den svenska skolplikten, det vill säga den plikt som obligatoriegör den svenska grundskolan, att presenteras och diskuteras samt att jag visar på vad sätt jag tror att detta skulle kunna moraliskt rättfärdigas (det vill säga (1) ovan). Min teori kring hur rättfärdigandet skulle kunna se ut kommer att ges stegvis, med start under rubriken ”Skolplikten”, och vidare genom de därpå följande avsnitten.

Som det har framgått av det jag skrivit tidigare så anser jag att den svenska likvärdighetsprincipen har en central funktion att fylla i det försvar av den obligatoriska skolan som jag föreslår ((2) ovan). Av denna anledning behövs det en ingående beskrivning av hur likvärdighetsprincipen är formulerad i styrdokumentet samt en diskussion av hur, och i vilket sammanhang, dess innebörd kan förstås och tolkas. Detta kommer jag att göra i den andra halvan av uppsatsens andra avsnitt med start under rubriken ”Likvärdighetsprincipen”.

Därefter kommer uppsatsen att gå över till att presentera och diskutera Noddings omsorgsetik och främst hur hon argumenterar för att den skall vara vägledande för utbildning och utbildningsplanering (med start under rubriken ”Omsorg och rättvisa – motsättningar för en likvärdig skola”). Redan här kommer jag att, på ett mer principiellt plan, börja diskutera på vad sätt omsorgsetiken undergräver likvärdighetsprincipen ((3) ovan) för att sedan övergå till att diskutera Fjellströms diskussion om betygsättandets etik och hur en sådan mer ”praktiknära” omsorgsetik också slutgiltigt tycks undergräva likvärdighetsprincipen och därigenom också mitt förslag till moraliskt rättfärdigande av den svenska obligatoriska skolan (4).

## Tidigare forskning

I följande avsnitt har jag för avsikt att ganska kortfattat beskriva den tidigare forskning som explicit kommer att behandlas i denna uppsats. Fylligare referat och vidare diskussioner om denna forskning kommer i det närmaste att lämnas helt till själva uppsatsens undersökning.

Fram till dess att Fjellström publicerade sin bok *Skolområdets etik* (2004) hade det i princip saknats normativ filosofisk forskning om skolan i Sverige, det vill säga forskning som fokuserar på värde- och normprinciper och karaktärsdanning i skolan.<sup>1</sup> En orsak till detta, som Fjellström nämner, är att pedagogiken under tidigt 1900-tal bröt från sitt ursprung i den filosofiska etiken för att istället sortera in under traditionell beteende- och samhällsvetenskap.<sup>2</sup>

Av denna anledning kommer Fjellströms forskning allena att vara den svenska filosofiska forskningen som kommer att behandlas i denna uppsats. Viss forskning, som exempelvis Hans Albin Larssons *Skola eller kommunal ungdomsomsorg* (2002) och Ninni Wahlströms *Om det förändrade ansvaret för skolan* (2002), kommer att användas för de mer deskriptiva inslagen i uppsatsen. Hit hör också Skolverkets bok *Likvärdighet – ett delat ansvar* (1996) vilken också

---

<sup>1</sup> Fjellström, 2004, s.23

<sup>2</sup> Ibid. s.24



kommer att ha stor betydelse för diskussionen kring hur vi kan tolka och förstå innebörden av likvärdighetsprincipen.

De två viktigaste källorna i Fjellströms forskning som jag kommer att använda mig av är den redan nämnda *Skolområdets etik* samt hans bidrag *Betygsättandets etik* till den av Skolverket utgivna antologin *Att bedöma eller döma* (2002). Även hans bok *Lärares yrkesetik* (2006) kommer att nämnas, men den kommer inte att ha en lika central roll för diskussionen som de tidigare tu.

Enligt Fjellström så är den områdesetiska indelningen inom moralfilosofisk forskning något som vuxit fram de senaste tre decennierna som en följd av en ”tilltagande kritik mot upplysningsprojektet, med dess tro på den unika, överallt giltiga allmänheten”<sup>1</sup>. Det specifika med områdesetiska studier är just att de behandlar ”verklighetsnära och specifika frågeställningar som rör samhälliga angelägenheter”<sup>2</sup>. En annan viktig skillnad som växer fram härigenom, tillskillnad från allmänsetiska studier, är att områdesetiska studier ”måste ange och förhålla sig till styrdokumentet på området i fråga”<sup>3</sup>. Studierna blir med andra ord starkt kontextbundna.<sup>4</sup>

I en artikel i *Pedagogiska Magasinet*<sup>5</sup> diskuterar Fjellström behovet av att en egen områdesetik för skolan upprättas, vilket enligt honom skulle kunna bidra till en ökad klarhet om ”fostransmålets innehåll och intellektuella förutsättningar” och, kanske framförallt, ge skolans värdegrund, såsom den formuleras i läroplanerna, ett mer precist innehåll.<sup>6</sup> Några slutsatser som Fjellström drar i boken är att skolan har en socialt unik fostransuppgift. Den fostran som skolan har att ge eleverna skall uppfattas som ”karaktärsbildning i vid mening”, vilket gör att den måste förstås som det allomspännande målet för skolans arbete, snarare än som ett delmål. De etiska principerna inom skolområdet måste också enligt Fjellström ”tydliggöras och vägas inbördes och i förhållande till värderingar och normer från andra källor i skolkontexten” samt att ett tydliggörande av värdegrunden är imperativt för att kunna ge alla elever ”en önskvärd medborgerlig identitet”.<sup>7</sup>

I sin artikel *Betygsättandets etik* diskuterar Fjellström vilka problem som uppstår kring den moraliska handlingen som betygsättning är. Betygsättningen som handling måste förstås som ett uttryck för myndighetsutövning över eleverna. Dels är betygsättningen ett konstaterande av elevens aktuella kunskaper baserat på tidigare uppvisade kunskaper och mätningar, ett konstaterande som skall ligga till grund för exempelvis den högre utbildningens möjligheter att göra urval till sina utbildningar. Härigenom blir betygsättningen en handling som kommer att påverka elevens möjligheter i framtiden. Dels är också betygsättningen något som kommer att påverka elevens framtida kunskapsinhämtning; betygen kan ha an-

---

<sup>1</sup> Fjellström, 2006, s.25

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Fjellström, 2004, s.26

<sup>4</sup> Vissa delar av denna uppsats, i synnerhet den första halvan, kommer att ha ett visst deskriptivt inslag med många hänvisningar till lagtext och andra styrdokument för skolan. Dessa kan göra texten besvärlig att läsa och för det ber jag om ursäkt, men som synes så behövs detta för en områdesetisk studie.

<sup>5</sup> Fjellström, 1997

<sup>6</sup> Fjellström, 2004, s.23f

<sup>7</sup> Ibid. s.27f

tingen en stimulerande effekt eller en nedslående effekt på eleven. Betygsättningen kan alltså i vissa avseenden bli som en självuppfyllande profetia.

Häri uppkommer enligt Fjellström ett område där läraren som moralisk agent måste göra vissa överväganden. Om läraren på förhand kan veta vilka negativa konsekvenser ett visst betyg på en elev skulle kunna få, bör då inte detta kunna påverka hur denna till sist beslutar?<sup>1</sup>

I den av Teachers College of Columbia University utgivna antologin *Justice and Caring – The Search for Common Ground in Education* (1999) ingår ett flertal artiklar som diskuterar spänningen mellan just de formella kraven på rättvisa i utbildningen och de stående inslagen av omsorg för eleverna som ankommer framförallt läraren. Antologin inleds med en introduktion av Noddings vari hon reser frågan om det finns ett uteslutande motsatsförhållande mellan rättvisa och omsorg i utbildning eller om den ena kan inordnas under den andra? De flesta artiklarna i antologin argumenterar antingen för att dessa två moraliska orienteringar står i något sorts motsatsförhållande till varandra eller att de i någon form samvarierar.<sup>2</sup>

Noddings själv önskar i sin artikel *Care, Justice, and Equity* visa att rättvisa som moralisk orientering, såsom den har använts för att argumentera för jämlikhet i utbildning, är otillräcklig. Istället önskar hon visa hur hennes omsorgsetiska orientering på ett bättre sätt kan hantera problemen.<sup>3</sup> Ett typexempel på de problem hon ser med vissa rättvisesträvanden inom utbildning är viljan att alla elever ska tvingas att läsa samma kurser för att uppnå akademisk jämlikhet. Härur diskuterar hon också många amerikanska skolpolitikerns krav på nationellt standardiserade läroplaner. De största problemen som Noddings ser med detta är att det i många avseenden leder till stela byråkratiska mål som helt åsidosätter elevernas olika talanger och intressen. Hon skriver:

I claim that justice untempered with care may actually introduce new inequities as it seeks to remove old ones. For example, when policy makers decide to eliminate the discrimination inherent in hierarchial tracking by forcing all students to take the courses once required only for students preparing for college, the talents and interests of many students are ignored, even denigrated.<sup>4</sup>

Vad händer med elevernas självförtroende i ett sådant system där deras egna talanger och intressen helt åsidosätts? Noddings uppfattning är att omsorgsetiken tycks kunna hantera dessa problem bättre, bland annat då denna på ett helt annat sätt skulle kunna resa krav på individuella studieplaner vari elevers individuella talanger och intressen får utrymme, respekteras och tas tillvara. Genom detta kommer de moraliska klienterna (eleverna) också att kunna känna att läraren på ett helt annat sätt hyser omsorg om dem [‘feel cared for’].<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Fjellström, 2002, s.4

<sup>2</sup> Katz et al, 1999, s.1

<sup>3</sup> Noddings, 1999, s.7

<sup>4</sup> Katz et al, 1999, s.1

<sup>5</sup> Noddings, 1999, s.16

## Uppsatsens disposition

Uppsatsen består av fyra delar. Den första delen innehåller en historisk inledning som sätter spelplanen för uppsatsen. Här beskrivs bland annat bakgrunden till varför frågan om skolans likvärdighet har vuxit sig stark i den skolpolitiska debatten samt att behovet av uppsatsens undersökning formuleras i dess syftesbeskrivning. Denna del diskuterar också den tidigare forskning som är relevant för uppsatsen.

Den andra delen behandlar sedan hur ett rättfärdigande av den svenska obligatoriska utbildningen skulle kunna se ut. En viktig del i detta är att beskriva hur den svenska likvärdighetsprincipen är formulerad samt hur den skall förstås och tolkas. Här redogörs också för hur regelverket kring den svenska skolan är uppbyggt samt att några av de värdemässiga grunderna för dessa regler diskuteras.

I uppsatsens tredje del kontrasteras sedan de slutsatser som dragits i den andra delen mot de omsorgsetiska principer för skola och utbildning som Nel Noddings förordar. Som ett praktiskt exempel lyfts i detta sammanhang Roger Fjellströms diskussion av lärares betygsättning av sina elever för att på ett tydligt sätt exemplifiera den motsättning som tycks finnas mellan det andra kapitlets karaktäristik av likvärdighetsprincipen och den omsorgsetik som framförallt förordas av Noddings. I den fjärde och avslutande delen ges sedan några generella slutsatser för uppsatsen som helhet.

## En princip – en obligatorisk skola för alla

---

I Platons dialog Kriton får vi följa Sokrates och hans vän Kritons samtal om huruvida Sokrates ska fly fängelset i Aten eller ej. Kriton, som har kommit till Sokrates i sitt fängelse, vill göra ett sista försök att övertala Sokrates att fly fängelset och Aten för att undgå sin orättvisa och felaktiga dödsdom. Sokrates argumenterar dock emot sin vän; att fly fängelset skulle enligt Sokrates vara fel då det skulle innebära att han bryter den överenskommelse, eller det kontrakt, som enligt Sokrates existerar mellan honom och den atenska staten. I och med att Sokrates har levt på så sätt som att han har accepterat staten och dess lagar, framförallt manifesterat genom att han inte flyttat därifrån, så måste han nu också stå fast vid sin del av avtalet för att inte skada staten och dess rättsordning – det rätta är att stanna kvar i fängelset och ta sitt straff.<sup>1</sup>

Ett viktigt inslag i den beskrivning Sokrates ger av kontraktet mellan honom och den atenska staten, som handlar om de plikter staten fullgjort gentemot Sokrates, är att den har fostrat honom och, i viss mån, gett honom utbildning. Sokrates förklarar för Kriton vad lagarna skulle kunna tänkas säga till honom om de fick veta att han tänkte fly:

”Tänk efter nu Sokrates”, fortsätter kanske lagarna, ”om vi har rätt i att det är orätt att göra det som du nu tänker göra mot oss. Vi som har fött, närt och fostrat dig och gett dig och alla andra medborgare del av allt gott vi har kunnat, [...]”<sup>2</sup>

Härigenom har alltså staten, enligt Sokrates, fullgjort sina plikter gentemot honom, varför nu också han är skyldig att fullgöra sina.

Att säga att staten fullgjort ”sina plikter”, såsom jag gjorde ovan, är inte helt oproblematiskt; Sokrates säger aldrig explicit i dialogen att det skulle vara statens plikt att ge honom och de andra medborgarna utbildning och det här är i vissa avseenden än idag en levande filosofisk-politisk fråga. Dock är det inte orimligt att tänka sig att den platonska Sokratesgestalten<sup>3</sup> skulle kunna ha en sådan uppfattning. Platon själv argumenterar som bekant i *Staten* för att just staten måste ta ansvar för utbildningen av de unga då det är en alltför viktig uppgift för att ankomma enskilda. Utbildningen av unga är statens viktigaste verktyg för att kunna upprätthålla ”ett önskvärt tillstånd, präglad av förnuft, harmoni och rättrådighet”<sup>4</sup> i samhället. Utbildningen är härav alltså ett medel för att dana de framtida medborgarna på önskvärt sätt och därigenom lägga grunden till, och styra, den framtida samhällsutvecklingen. Som vi ska se senare så lever denna tankegång fortfarande kvar i målen för den svenska skolan.

---

<sup>1</sup> Platon, 2002, s.55-63 (50a-53e)

<sup>2</sup> Ibid. s.59 (51c-d)

<sup>3</sup> Då Sokrates inte själv efterlämnat sig några skrifter som beskriver hans filosofi så är vi ofta hänvisade till de skrifter författade av andra vari Sokrates figurerar. De vanligaste vittnesbörderna, och som vi oftast bygger vår föreställning om Sokrates kring, är Platons, vilket alltså också jag gör. Detta är dock inte en självklarhet. Se exempelvis Dorion, 2006 för en fylligare diskussion.

<sup>4</sup> Fjellström, 2004, s.170 om Platons *Staten*.

Platons åsikter skulle i vissa avseenden kunna tas som uttryck för en sorts holistisk tanke; individen är underordnad staten och statens väl varför individen också måste fostras till att kunna bidra till statens välmående. Denna tanke brukar också beskrivas som en sorts organisttanke, det vill säga att staten är som en sorts organism där alla delar är av varandra beroende.<sup>1</sup> Många har invänt mot denna tanke, framförallt baserat på en uppfattning om att detta är en inskränkning i individens naturliga fri- och rättigheter. En invändning som denna gjordes redan av vissa av de med Platon samtida cynikerna i det antika Grekland. Dessa menade att det finns en gemensam mänsklig natur som bygger på att varje individ är sin egen, det vill säga att varje individ äger sig själv. Härigenom är det orätt att låta en stat göra inskränkningar i människors beslut om hur och på vad sätt de önskar leva sina liv.<sup>2</sup> Tankar om självägande på detta sätt lever i allra högsta grad än idag och kommer kanske främst till uttryck hos anarkister och libertarianer. De två främsta, och kanske mest intressanta, invändningarna som libertarianismen kan ha mot en skola i offentlig regi följer i mångt och mycket de tankar Robert Nozick formulerade i sin bok *Anarki, stat och utopi*. Dessa är att (1) en offentlig obligatorisk skola innebär ett tvång för elever och familjer som, i och med att det inte behöver stå i överensstämmelse med deras önsknings, inskränker deras naturliga frihet och autonomi eller att (2) finansieringen av den offentliga obligatoriska skolan måste ske genom orättfärdiga skatter vilka i sig är stöld av privat egendom och en modern form av slaveri.<sup>3</sup>

Rent intuitivt framstår dessa båda positioner, den platonska och den libertarianska, om än lite tillspetsat, som varandras motsatser, tillika ytterligheter, ifråga om offentlig obligatorisk utbildning. Knäckfrågan tycks alltså vara om staten ska kunna tvinga på alla barn och ungdomar en utbildning vars främsta mål är att uppnå de för staten uppsatta målen, eller om staten helt enkelt ska släppa alla gemensamma utbildningsambitioner och låta varje individ själv bestämma vad denne ska göra med sitt liv? Som synes råder det inte endast inom denna fråga en slitning mellan olika grader av individuell frihet, utan det råder också en slitning mellan för vem eller vad utbildningen ska vara till för; ska utbildning ges till individer för den totala samhälliga nyttan eller för individens privata nytta?<sup>4</sup>

De frågor som vi nu ställts inför tycks i vissa avseenden vara grundläggande för ett utbildningssystem att kunna besvara och vi ska nu vända oss till det svenska regelverket som omgärdar skolan för att se hur dessa ovan beskrivna slitningar har hanterats och hur problemen bemötts. Framställningen kommer att ta sin utgångspunkt i den svenska skolplikten för att sedan övergå till att beskriva vad som *faktiskt* är målen för den svenska skolan. Förhoppningsvis kommer vi därefter att kunna se hur det svenska utbildningssystemet sökt medla mellan båda dessa intressen, nämligen individens frihet och autonomi kontra ett

---

<sup>1</sup> Fjellström, 2004, s.171f

<sup>2</sup> Ibid. s.172

<sup>3</sup> Manning, 1999, s.115. Se också Wolff, 1992, s.20-22 och 127f samt Nozick, 2001. Den andra invändningen kommer i det närmaste helt att förbises i uppsatsens kommande diskussioner då uppsatsen inte har för avsikt att behandla äganderättsliga frågor.

<sup>4</sup> I svensk skolpolitisk nutid är detta en högst relevant fråga då somliga menar att det, framförallt sedan friskolereformen, har skett ett skifte i svensk skolpolitik från att se den offentliga utbildningen som en statlig investering till att se den som en form av privat konsumtion. Se Larsson, 2002, s.62f och Fjellström, 2004, s.233, båda efter Englund, 1995

obligatoriskt utbildningsväsende med syfte att främja statens intressen samt vilken betydelse detta kommer att ha för likvärdighetsprincipen.

## Skolplikten

I skollagens tredje kapitel stadgas att ”barn som är bosatta i landet har skolplikt”. Regleringen gäller dock inte för de barn som ”varaktigt vistas utomlands eller vars förhållanden är sådana att det uppenbarligen inte kan begäras att barnet skall gå i skola”. Tillsammans med dessa stadgade skyldigheter tillkommer också en för individerna medföljande rättighet, nämligen den att ”skolplikten motsvaras av en rätt att få utbildning inom det offentliga skolväsendet för barn och ungdom”<sup>1</sup>. Skollagen är också väldigt tydlig med vilken omfattning denna inskränkning i elevernas liv har. Den stadgar bland annat att plikten ”inträder höstterminen det kalenderår då barnet fyller sju år” och ”upphör vid utgången av vårterminen det kalenderår då barnet fyller 16 år”<sup>2</sup>. Vidare stadgas också att varje barn ”skall delta i den verksamhet som anordnas för att ge den avsedda utbildningen, om barnet inte är sjukt eller har annat giltigt skäl att utebli” samt att denna verksamhet inte får förläggas till mer än 190 dagar per läsår med maximalt åtta, i de två lägsta årskurserna sex, timmar per dag.<sup>3</sup> Den som har vårdnaden om det skolpliktiga barnet har som skyldighet att tillföra att barnet fullgör sin skolplikt, om inte kan kommunen, som skall se till att de skolpliktiga eleverna fullgör sin skolgång, ”vid vite förelägga elevens vårdnadshavare att iakttä sina skyldigheter”<sup>4</sup>.

Den svenska skolplikten kan i många avseenden kännas som självklar, men det är inte utan att den omgärdas av vissa problem. Ett första bekymmer vi ställs inför är på vad sätt den moraliskt kan rättfärdigas; hur kan vi rättfärdiga ett så omfattande intrång i människors liv som skolplikten faktiskt är? Ett relativt vanligt förekommande angreppssätt inom den politiska filosofin, och som vi ovan såg användas redan av Platons Sokrates, är att hävda att det råder en kontraktssituation mellan staten och dess medborgare. Detta är dock inte utan problem. I huvudsak är det som jag ser det tre viktiga invändningar som kan göras mot ett kontraktsteoretiskt angreppssätt på skolplikten.

För det första bygger det svenska skolväsendet i mångt och mycket på en tanke att dess klienter, det vill säga eleverna, ännu inte är fullvärdiga medlemmar av staten som en följd av att de ännu ej heller, för att använda kantiansk terminologi, är fullt utvecklade personer. Detta skapar ett problem genom att det alltså inte är eleven själv som är den andra kontraktspartnern utan att det snarare är dess vårdnadshavare. Härav följer att det kan råda en diskrepans mellan å ena sidan elevens önskningar och mål med sitt liv och å den andra sidan vad som faktiskt följer med den av vårdnadshavaren och staten överenskomna skolplikten.

---

<sup>1</sup> Skollagen 3 kap 1 § (1985:1100)

<sup>2</sup> Ibid. 7 § och 10 §. Härtill kommer vissa specialregleringar med utrymme för vårdnadshavare att förskjuta eller påskynda skolstarten likväl som upphörandet kan avslutas tidigare om kunskapsmålen för den högsta årskursen nåts.

<sup>3</sup> Ibid. 11 §

<sup>4</sup> Ibid. 15 § -16 §

Ett andra problem, som också följer i kölvattnet av att eleven inte ännu är en fullvärdig medlem av staten eller en fullt utvecklad person, är det styrke- och beroendeförhållande som råder mellan eleven och läraren. Eleven är via skolplikten i skolan av tvång emedan läraren i viss mån är där av fri vilja. Det är också så att deras olika intressen och behov av skolan ger avtryck i deras relation; för eleven handlar skolgången i mångt och mycket om att skapa sina egna framtidsutsikter emedan det för läraren mer handlar om att arbeta för sitt levebröd, eller annorlunda uttryckt: ”transaktionerna mellan dem är samtidigt av olika vikt för dem, livsavgörande för eleverna, ofta ringare för läraren”<sup>1</sup>.

Det tredje problemet är hur det skulle vara möjligt att påvisa att ett reellt kontrakt faktiskt existerar. Om vi ser till exempelvis John Locke så ansåg han att det enda sätt på vad någon annan person eller någon annan instans skulle kunna utöva styrning över den av naturen fria individen var om denne gav sitt medgivande eller visade sitt samtycke till detta. Hur skulle staten i realiteten kunna veta att varje medborgare ger sitt medgivande till dess styrning över individerna (i detta fall manifesterat genom åläggandet av skolplikt)? Ett vanligt sätt att bemöta denna invändning är att hävda att alla medborgare med största sannolikhet skulle ge sitt medgivande till staten *om* de fick frågan, detta då en rationell och välinformerad person skulle inse de fördelar densamme får av att ingå i staten och därigenom stå under dess maktutövning. Denna tanke leder således fram till att det skulle existera en form av ett hypotetiskt kontrakt mellan staten och dess medborgare som bygger på medborgarnas tysta medgivande till staten. Även detta kan dock ses som otillfredsställande, för hur ska den person som de facto *inte* vill ingå i den statliga gemenskapen kunna undgå att inkluderas? Det vanligaste svaret till detta är att personen ifråga kan flytta utanför den berörda statens gränser, något som på ett kärnfullt sätt har ifrågasatts av David Hume:

Can we seriously say, that a poor peasant or artizan has a free choice to leave his country, when he knows no foreign language or manners, and lives from day to day by the small wages he acquires?<sup>2</sup>

Detta tycks i många avseenden vara en viktig invändning även mot den specifika frågan om svensk skolplikt; vilka reella möjligheter har en låginkomsttagarfamilj i norrlands inland eller en asylsökande familj i någon storstadsförort att flytta till ett annat land för att de motsetter sig det intrång den svenska skolplikten gör i deras barns liv?

Dessa problem till trots så tycks den vanligaste motiveringen till skolplikten röra sig någonstans inom dessa kontraktsteoretiska ramar. Uppenbart kan inte skolplikten till fullo karaktäriseras som en kontraktssituation, men vissa inslag av sådana teorier går att finna. I det resonemang Fjellström för om den obligatoriska skolan säger han att tanken på att staten sätter agendan för den obligatoriska skolan, och bestämmer dess innehåll, ”[inte är] kontroversiell när staten är demokratisk och skolorna ägnar sig åt allmänt uppskattade kunskaper och färdigheter”, däremot menar han, är det inte alls lika självklart ”när skolans fostran betonas och det samtidigt är så att samhället rymmer en mängd skilda kulturmönster och

---

<sup>1</sup> Fjellström, 2004, s.112

<sup>2</sup> Hume citerad i Wolff, 2006, s.42f. För en fylligare diskussion av rättfärdigandet av statligt maktutövande, se hela kapitlet i Wolff, s.34-61

uppfattningar om värderingar och normer”, då ”blir statens personlighetsdanande roll mer problematisk”.<sup>1</sup>

Ett inslag i den samtida debatten kring detta, som Fjellström lyfter upp och diskuterar, är Amy Gutmans tankar som hon lade fram i sin bok *Democratic Education* (1999). Gutman diskuterar olika tänkbara modeller för statens fostran, bland annat den platonska, för att söka nå fram till vilka krav som bör ställas på en samhälligt bedriven fostran. Två centrala tankegångar för vissa av de mer liberala modeller hon diskuterar är att barnen, som själva inte är fullvärdiga medborgare, för det första står under sina föräldrars bestämmanderätt för att det är deras naturliga rätt att bestämma över sina barn samt att föräldrarna, för det andra, är bäst lämpade att fatta beslut om sina barns skolgång då de har störst insikt i vad som är bäst för deras barn. Denna den andra motiveringen öppnar dock upp för frågan om det verkligen är så att föräldrarna alltid vet vad som är bäst för deras barn? Kanske vet staten och samhället i vissa fall vad som är bättre (minns exempelvis Rawls och invändningen om föräldrars olika förutsättningar att lyckas med fostran av sina barn)?<sup>2</sup>

Hos Gutman öppnar alltså detta upp för möjligheten att ett samhälleligt fostransansvar kan vara försvarbart, vilket hon också ringar in i sitt resonemang genom att hävda att barn och ungdomar tillhör såväl sina familjer som samhället. Enligt Gutman så innebär alltså denna dubbla tillhörighet att ”ingen av parterna har ett legitimt anspråk på exklusiv bestämmanderätt”.<sup>3</sup> Med inspiration från John Stuart Mill föreslår Gutman tillsist en modell för statlig fostran som kombinerar statligt, familjemässigt och individuellt inflytande över utbildningen. Idealet för Mill var individuellt självbestämmande och statens fostrande roll kan motiveras såtillvida att dess mål är att förbereda barnen och ungdomarna för att bli självbestämmande individer.<sup>4</sup>

Sammantaget kan vi alltså, så här långt, säga att rättfärdigandet av en statlig obligatorisk utbildning tycks kunna vila på en typ av ömsesidighetsprincip (mellan staten, vårdnadshavarna och eleverna) med elevernas bästa för ögonen. Utbildningens kunskapsmål tycks i en välfungerande demokrati finna sitt berättigande i själva beslutsprocessen för kunskapsmålen där, åtminstone men kanske inte fullt tillfredsställande, elevernas vårdnadshavare har demokratiska påverkansmöjligheter. De inslag av utbildningen som går ut på fostran och karaktärsdanande tycks kunna motiveras ur den tu- eller tredelade tillhörigheten hos eleverna; deras utbildning är såväl en statlig, familjär och individuell angelägenhet och utformandet av utbildningen måste därför i viss mån ske i samverkan mellan dessa.

Det kvarstår dock en aspekt på rättfärdigandet av ett statligt fostransansvar som i det hastigaste har nämnts, men som måste ges ytterligare lite utrymme i diskussionen. Detta rör i synnerhet målen för skolan och hur dessa står i överensstämmelse med olika individers och familjers önsknings- och mål för utbildningen. Den centrala tanken i de typer av kontraktsteori som diskuterats hittills är att individen har vissa naturliga rättigheter. Detta är något som framförallt Nozick tagit fasta på i sentida politisk filosofi. I sin bok *Anarki, stat och utopi*

---

<sup>1</sup> Fjellström, 2004, s.170

<sup>2</sup> Efter Fjellström, 2004, s.174f. För referensen till Rawls, se s.4 i föreliggande uppsats.

<sup>3</sup> Ibid. s.175

<sup>4</sup> Ibid. s.177



är ett av hans huvudsakliga mål att, framförallt inför anarkister, visa på vad sätt den minimala staten kan rättfärdigas. Detta gör han genom att beskriva ”hur man hamnar i en stat utan att egentligen anstränga sig”. En av de bärande idéerna hos Nozick är att varje individ har en naturlig rätt att försvara sig själv och det är detta som skapar vissa av de problem som karaktäriserar det av Thomas Hobbes beskrivna naturtillståndets allas krig mot alla. I detta kaos kommer vissa individer att köpa skydd av olika skydds företag för att öka sina chanser till överlevnad. Dock finns det en hake i deras köp av skyddstjänster: De måste överlåta sin självförsvarsrätt till skydds företaget. Härefter går Nozicks teori vidare till att beskriva hur det tillsist kommer att bli ett skydds företag som intar en monopolställning och därigenom transformeras till en typ av minimal stat med våldsmonopol inom det givna territoriet.<sup>1</sup> Det som är centralt i detta resonemang, i relief till diskussionen om skolplikten, är att på samma sätt som individerna i naturtillståndet överger sin naturliga rätt att försvara sig själva så måste vårdnadshavare i Sverige överge sin naturliga rätt (låt oss anta att en sådan finns) att undervisa sina egna barn. Det som gör att individerna i naturtillståndet vågar överge denna rätt är att de rimligtvis är förvissade om att de har större chans till överlevnad om de låter skydds företaget ombesörja deras säkerhet. Detsamma tycks behöva gälla vårdnadshavarna; de måste på något rimligt vis kunna förvissa sig om att den statliga utbildningen för deras barn uppfyller de krav de har för sina barns utbildning. Likväl som en individ i naturtillståndet också kommer att ha ett intresse av att dennes skydd är minst lika bra (eller åtminstone uppfyller en acceptabel lägstanivå) som andras kommer också en vårdnadshavare att ha ett intresse av att dennes barn inte blir förfördelade i den statliga undervisningen; deras barns undervisning måste vara minst lika bra som andras – kanske helst bättre! – för att de inte ska återkalla sitt beslut att säga upp sin rätt att undervisa sina barn.

Detta ställer, som jag ser det, rimliga och höga krav på de mål som den statliga obligatoriska utbildningen har. De måste tillgodose de mål och önsknings som vårdnadshavare och barn har för utbildningen, åtminstone de mest centrala och gemensamma, så att alla kan finna en ömsesidig acceptans för den. Samtidigt bör de också, om möjligt, premiera statens bästa. Vi ska nu, mot denna bakgrund, gå vidare och studera de övergripande målen för den svenska skolan för att se hur de bland annat kan ha en rättfärdigande inverkan på den statliga obligatoriska utbildningen samt varför också likvärdighetsprincipen, i och med detta, måste få en framtonad roll i svensk skolpolitik.

## Skolans mål

De mål för skolan som de flesta kommer att tänka på när ”målen för skolan” nämns, är de kunskapsmål som finns för respektive ämne samt de uppnående- och strävansmål som kommer till uttryck i läroplanerna. Dessa är i alla avseenden viktiga mål och de kommer att diskuteras lite närmre vid några tillfällen i uppsatsen. Härvidlag är det dock inte dessa mål som vi i huvudsak skall diskutera, utan vi ska snarare lyfta blicken en aning.

I skollagens första kapitel, i direkt anslutning till det stycke där skolans likvärdighet stadgas, beskrivs skolans mål som att ”Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter

---

<sup>1</sup> Nozick, 2001, del 1

samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar<sup>1</sup>. Detta utvecklas sedan i läroplanerna genom att säga att skolan skall ”överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället<sup>2</sup>. Ett särskilt stycke utvecklar in-  
neborörden av denna ”överföring av grundläggande värden”. Läroplanen säger att:

Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa. Skolan skall därvid vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling.<sup>3</sup>

Tillsammans med detta är det också viktigt att komma ihåg att det finns övergripande mål för skolan som inte formuleras i vad vi i direkt mening uppfattar som skolans styrdokument. Det som avses är regeringsformen vilken redan i sitt första kapitel stadgar att,

Den enskildes personliga, ekonomiska och kulturella välfärd skall vara grundläggande mål för den offentliga verksamheten. [...] Det allmänna skall verka för att demokratins idéer blir vägledande inom samhällets alla områden samt värna den enskildes privatliv och familjeliv. Det allmänna skall verka för att alla människor skall kunna uppnå delaktighet och jämlikhet i samhället.<sup>4</sup>

Sammantaget skulle jag önska beskriva detta som att skolans övergripande mål i huvudsak är tre. Dessa är att, genom att förmedla kunskaper, färdigheter, värden och normer, utan inbördes rangordning, (1) skapa förutsättningar för att eleverna ska kunna leva ett gott ekonomiskt liv genom att ge dem reella möjligheter att få eller skapa arbete, (2) få eleverna att bli ansvarskännande, delaktiga och demokratiska samhällsmedborgare samt (3) skapa förutsättningar för eleverna att uppnå sina livsmål.<sup>5</sup>

## **Helgar målen medlen?**

Vi ska för en stund uppehålla oss vid vad dessa tre sammanfattade mål, och i viss mån också vad de övriga lydelseerna som citerades, innebär för de många frågeställningar som har lämnats hängande från vissa av de tidigare avsnitten i denna uppsats. Först och främst ska vi återgå till den diskussion som fördes om skolplikten och elevernas olika tillhörigheter som föreslogs av Gutman. Det som bland annat tycktes vara ett problem i detta var vem som visste vad som var bäst för de ännu icke fullt utvecklade personerna som eleverna anses vara och vem det därigenom åligger att ansvara för barnens fostran. En ståndpunkt som tonade fram i Gutmans resonemang var att ”ingen av parterna” (det vill säga varken föräldrarna eller staten) ”har ett legitimt anspråk på exklusiv bestämmanderätt<sup>6</sup>. Här tycks

---

<sup>1</sup> Skollagen 1 kap 2 §

<sup>2</sup> Lpo94 1 kap, ”Skolans uppdrag” i Lärarförbundet, 2000, s.11

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> RF 1 kap 2 §

<sup>5</sup> Det tredje målet skiljer sig från de övriga två i många avseenden, bland annat skulle de första två i vissa avseenden, men inte alltid, kunna ses som en förutsättning för det tredje. Vidare är det tredje målet inte lika manifest uttryckt som de tidigare två i styrdokumentet, men det återkommer ständigt som en målbeskrivning bland skolaktörer. Se exempelvis Specialpedagogiska institutet, 2007 och Lärarnas Riksförbund, 2007.

<sup>6</sup> Fjellström, 2004, s.175

dock läroplanerna göra att annat ställningstagande då de hävdar att skolan skall vara ”ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling” (min kursivering). Genom denna lydelse är det alltså familjerna som ytterst ansvarar för barnens fostran och inte staten.

Det kan intuitivt kännas rimligt att ha denna ordning då barnen spenderar minst lika mycket tid med sina föräldrar som de gör i skolan samt då deras föräldrar vanligtvis också är deras formella vårdnadshavare. Som Fjellström så riktigt påpekar så är detta inte utan problem, för vad händer om föräldrar som har huvudansvaret för sina barns fostran kräver att skolan skall respektera deras vilja att barnen ska fostras till att hålla åsikten att det är en väsentlig skillnad på män och kvinnor i fråga om exempelvis moraliskt personskap? Måste då skolan stå tillbaka i sin humanistiska och demokratiska inriktning och tillåta eleverna ”att tänka och agera utifrån dem”, exempelvis genom att ”uttala sig nedsättande om kvinnans ställning”?<sup>1</sup> Fjellström fortsätter:

Om staten via skolorna har huvudansvar för fostran av barn och unga, blir homogeniteten större genom att kunskaper och fostran ges principiellt likartat innehåll. Men samarbetet med hemmen får då huvudsakligen en informerande och konsulterande karaktär, utbytet kommer att handla om att utverka samtycke från hemmens sida. En passus i läroplanerna, att alla som verkar i skolan alltid ska hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i läroplanen och ta klart avstånd från det som strider mot dem, tycks stärka tanken på skolan som huvudansvarig.<sup>2</sup>

Trots att läroplanerna alltså stärker föräldrarnas ansvar för elevernas fostran kontra skolans så tycks det andra övergripande målet för skolan, det vill säga att eleverna ska bli ansvars-kännande demokratiska samhällsmedborgare, tillsammans med skolplikten, starkt desarmera dess faktiska betydelse; de föräldrar som i likhet med exemplet i Fjellströms diskussion vill fostra sina barn till att hålla en ojämlig skillnad mellan män och kvinnor kommer i det svenska regelverket för skolan alltså att få stå tillbaka.

En andra fråga som vi nu ska återgå till var den vi lämnades med efter diskussionen om ett platoniskt och ett libertarianskt perspektiv på statlig obligatorisk utbildning. Det tycktes, som vi såg i den förra diskussionen, som om det mellan dessa båda positioner fanns en viss slitning dels mellan vilken grad av individuell frihet som är eftersträvansvärt för systemet och dels för vem eller vilkens nytta utbildningen ska vara, statens eller individens? Jag skulle vilja hävda att vad den svenska skolpolitiken historiskt sett har gjort, och som tydligt kommer till uttryck i mål- och regelverkets nuvarande utformning, är att söka medla mellan dessa båda positioner, detta med ett ganska klassiskt grepp. Redan i det antika Grekland fanns det nämligen tankar om att båda dessa intressen, det vill säga statens och individens, tycks konvergera:

I centrum av grekernas tänkande stod den politiska människan – människan som samhälls-medlem, som en deltagare i allmänna angelägenheter, som delägare i det goda samhället förlä-nar och (som bas för allt detta) människan som ett med förnuft och moral utrustat väsen. Det

---

<sup>1</sup> Fjellström, 2004, s.228

<sup>2</sup> Ibid.

är typiskt att grekerna insåg att den enskildes viktigaste bidrag till statens liv är att utveckla sin personlighet så mycket som möjligt och att statens huvudsakliga uppgift är att hjälpa honom att nå denna självfulländning.<sup>1</sup>

Denna konvergens återfinns också tydligt i nuvarande konstruktion av mål- och regelverket för den svenska skolan: När den svenska socialdemokratiska regeringen efter andra världskriget beslutade sig för att genomföra en genomgripande reform av det svenska skolsystemet uttalades att det främsta målet för skolan var att skapa ”fria personligheter” som genom sin ”fria samverkan” upprätthåller det demokratiska samhället.<sup>2</sup> Tanken är således att den kritiskt granskande, kunniga, självförverkligade, demokratiska och autonoma medborgaren blir en förutsättning för det demokratiska samhällets fortlevnad. Detta återspeglas också tydligt i de övergripande målen för skolan; om skolan kan förmå eleverna att (1) bli ekonomiskt självförsörjande, (2) delaktiga samhällsmedborgare och (3) kunna uppnå sina livsmål, det vill säga att de blir ”fria personligheter”, så kommer det också bäst att gagna samhället. Som tillsynes så uppfyller också dessa mål för skolan det villkor som Mill ställde på en moraliskt rättfärdigad obligatorisk skola, nämligen att den kan rättfärdigas om och endast om dess mål är att förbereda barnen och ungdomarna för att bli självbestämmande individer. Om de tre övergripande målen för den svenska skolan uppnås så tycks även Mills villkor vara uppfyllt.

En sista fråga som vi i detta avsnitt ska återvända till var den fråga som restes i samband med diskussionen om föräldrarnas rätt att själva besluta om sina barns utbildning. Denna diskussion, som främst behandlade en libertariansk syn på ”föräldrarnas naturliga rätt” att bestämma över sina barn, och som hämtade ett exempel ur Nozicks beskrivning av vägen från naturtillståndet till en minimal stat, lämnade oss med frågan vad som skulle krävas för att föräldrarna skulle överge denna sin förmodade rätt att bestämma över sina barns utbildning? Det som i naturtillståndet får individerna att överge sin självförsvarsrätt till skydds företaget tycks enligt Nozick främst vara att de finner att de har en större chans till överlevnad om det låter skydds företaget ombesörja deras säkerhet. På samma sätt tycks det vara rimligt att tänka sig att vårdnadshavarna måste kunna förvissa sig om att den statliga utbildningen *minst* uppfyller de krav de har för sina barns utbildning och de mål som de har för sina barn i framtiden.

Det är såklart omöjligt att veta vilka krav och mål dessa föräldrar och vårdnadshavare skulle ha på sina barns utbildning, detta av samma anledning som vi inte kan veta om de *faktiskt* ger den statliga skolplikten sitt medgivande eller ej; vi kan helt enkelt inte fråga alla hur de ställer sig till dessa frågor. Även om det är en lång beslutsprocess för vilka mål och vilket innehåll den svenska obligatoriska utbildningen ska ha, och som härigenom försvårar en reell individuell påverkan, så har *de flesta*<sup>3</sup> föräldrarna och vårdnadshavarna en demokratisk

---

<sup>1</sup> Schmandt, 1965, s.27

<sup>2</sup> Fjellström, 2004, s.35 efter 1946 års skolkommision

<sup>3</sup> De barn som omfattas av skolplikten är som vi såg de ”barn som är bosatta i landet”. Detta innebär att inte alla skolpliktiga barns föräldrar eller vårdnadshavare har en demokratisk påverkansmöjlighet på deras barns utbildning då rösträtt i riksdagsvalen endast tillfaller de med svenskt medborgarskap och i kommunvalen de stadigvarande boende sedan minst tre år tillbaka. Detta komplicerar både diskussionen om moraliskt rättfärdigande av staten genom medgivande i allmänhet och kanske skolplikten i synnerhet. För en fylligare diskussion, se Beckman, 2004.

påverkansmöjlighet på skolans mål och innehåll. Vad vi lämnas med, som jag ser det, är blott ett svagt men ändå tänkbart antagande att de tre ovan nämnda övergripande målen för den svenska skolan är nödvändiga och tillräckliga för att elevernas föräldrar och vårdnadshavare ska ge upp sin eventuella rätt att själva bestämma över sina barns utbildning. Det bör vara rimligt att anta att dessas personliga mål för sina barns utbildning i någon möjlig mån måste tillgodoses inom ramen för de tre beskrivna övergripande målen för den svenska skolan.

Jag skulle härvidlag vilja hävda att vi åtminstone tillfredsställande, men kanske inte fullständigt, har besvarat den fråga som ställdes i rubriken till detta avsnitt, nämligen om målen för skolan helgar dess medel, eller annorlunda uttryckt: Kan målen i sig, inför kanske framförallt föräldrar och vårdnadshavare, moraliskt rättfärdiga den obligatoriska skolan? Som vi har sett tycks de övergripande målen för den svenska skolan både kunna möta Mills villkor för en rättfärdigad statlig utbildning likväl som de skulle kunna tänkas bemöta en frihetlig anarkistisk kritik med samma metodologiska grepp som Nozick använder sig utav för att rättfärdiga den minimala staten.

Jag skulle dock bestämt vilja hävda att detta inte är fullt tillräckligt. Skälet till detta står främst att finna i frågan om hur de övergripande målen för skolan uppfylls. Låt oss betänka följande: Vi har hittills i diskussionen vid ett flertal tillfällen återkommit till barnen och elevernas föräldrar och vårdnadshavare och hur dessa ska kunna förmås acceptera en statlig obligatorisk utbildning. En viktig underförstådd premis för dessa resonemang har vid återkommande tillfällen varit att dessa föräldrar och vårdnadshavare i någon mening är rationella, individualistiska egoister<sup>1</sup>, det vill säga att de i sina överväganden har haft vad som är bäst för *deras* barn för ögonen. Om vi fortsätter att anta detta, och fortsätter analogin med Nozicks rättfärdigande av den minimala staten, så kan vi förstå att också måluppfyllelsen kommer att ha betydelse för föräldrarnas och vårdnadshavarnas acceptans för deras barns obligatoriska utbildning. Om inte skydds företagen i naturtillståndet skulle vara framgångsrika i att skydda sina klienter skulle inte de senare fortsätta att anlita de tidigare och desto mindre ge upp sin självförsvarsrätt. På samma sätt kan vi tänka oss att om inte den obligatoriska skolan är framgångsrik med att tillföra att eleverna efter genomgången utbildning kan leva ett gott ekonomiskt liv och vara delaktiga samhällsmedborgare med goda möjligheter att nå sina livsmål skulle inte heller föräldrarna och vårdnadshavarna fortsätta att avsäga sig sin (förmodade) rätt att ombesörja sina barns utbildning.

Mot samma bakgrund tycks vi också kunna skönja hur ett principiellt krav om lika möjligheter och lika förutsättningar för eleverna träder fram. De i exemplet tänkta rationella, egoistiska föräldrarna och vårdnadshavarna skulle med största sannolikhet inte acceptera, och därigenom ge sitt samtycke till, den statliga obligatoriska utbildningen om deras barn på några grunder förfördelades i utbildningen. Om deras barn systematiskt fick andra sämre förutsättningar att nå de för skolan satta målen, eller att de för den delen fick andra kanske lägre satta mål, skulle dessa föräldrar med största sannolikhet inte heller ge sitt samtycke till den obligatoriska skolan. En gemensam princip för en *garanterad* lägstanivå, både i fråga om

---

<sup>1</sup> Denna tanke är hämtad från Rawls "ursprungsposition" vilken är konstruerad för att rättfärdiga de rättvisepinciper han föreslår. Se kapitlet "Ursprungspositionen" och kanske särskilt avsnittet "Parternas rationalitet" s.148-155 i Rawls, 1996.

kunskapsmål och förutsättningar att nå dessa, tycks behövas för att tillfullo kunna åtnjuta föräldrarnas och vårdnadshavarnas acceptans.

## Likvärdighetsprincipen

Vad jag har gjort i uppsatsen fram till denna punkt är att, som jag ser det, beskriva den filosofiska – och faktiska – kontext i vilken vi måste förstå likvärdighetsprincipen. Som jag ser det är det moraliska rättfärdigandet av den gemensamma obligatoriska skolan beroende av dess mål att tillförse att *alla* elever når de tre övergripande målen för skolan. För att den obligatoriska skolan också ska kunna få föräldrarnas och vårdnadshavarnas medgivande *innan* de slutligen släpper iväg sina barn till skolan måste de också kunna förvissa sig om att detta just också är skolans mål och intention. Härigenom blir det nödvändigt att denna princip också finns formulerad i ramverket för skolan.

Det avslutande resonemanget i det förra avsnittet, om de rationella och egoistiska vårdnadshavarnas krav på den obligatoriska utbildningen, illustrerar på ett tydligt sätt den fördelningsaspekt som också finns på den gemensamma skolan. Denna fördelningsaspekt på skolan borde enligt Fjellström ”vara ofrånkomlig i en demokrati” då det offentliga enligt regeringsformen har ”till grundläggande mål alla enskilda medborgares personliga, ekonomiska och kulturella välfärd”<sup>1</sup>. Fjellström fortsätter:

Utän att modereras av en rättvis princip kommer marknadstänkande i skolan att leda till stora och ökande skillnader mellan starka och svaga elever, starka och svaga grupper, bostadsområden och regioner.<sup>2</sup>

Jag önskar hävda att likvärdighetsprincipen i svensk skola utgör denna rättvis princip som Fjellström nämner. I följande avsnitt har jag för avsikt att ge en karaktäristik av denna princip, samt föra en diskussion om vad den eventuellt kan tänkas innehålla och innebära, som tydligt kan visa på vad sätt den skulle kunna utgöra just en sådan rättvis princip, samt på vad sätt den, i linje med de tidigare resonemangen i denna uppsats, blir nödvändig för rättfärdigandet av den obligatoriska skolan.

Likvärdighetsprincipen för svensk skola formuleras som bekant i skollagens första kapitel. Skrivelsen lyder som följer:

Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.<sup>3</sup>

I ett kort stycke i läroplanen utvecklas innebörden av principen en aning. Först och främst slås det fast att ”normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen”. Läropla-

---

<sup>1</sup> Fjellström, 2004, s.233f efter RF 1 kap 2 §

<sup>2</sup> Ibid. s.234

<sup>3</sup> Skollagen 1 kap 2 § (1985:1100)

nen är dock väldigt tydlig med att säga att detta inte innebär ”att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika”; det finns många olika sätt att nå målen och det är elevernas ”olika förutsättningar och behov” som ska styra verksamhetens utformning och dess detaljerade innehåll. Skolan har också ”ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen”.<sup>1</sup>

Läroplanskommittén som hade till uppdrag att bereda de nya läroplanerna ägnade viss särskild uppmärksamhet till likvärdighetsprincipen. I sammanfattningen av sitt slutbetänkande återfinns en passage som tydligt visar vilken vikt de lade vid skolans likvärdighet:

Lika tillgång till utbildning, likvärdig utbildning, grundläggande demokratiska värderingar, varje människas egen värde, respekt för vår gemensamma miljö. Sådana värden, som även kommer till uttryck i bl.a. grundlagen, i FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna och i FN:s konvention om barnets rättigheter, kan kallas oförytterliga, genom att de i en given kulturkrets gäller under alla omständigheter.<sup>2</sup>

Även om kommittén, förmodligen av en viss försiktighet<sup>3</sup>, tillägger ”i en given kulturkrets”, så talar detta citat sitt tydliga språk: Likvärdighetsprincipen, såsom den stadgas i skollagen, ger enligt kommittén uttryck för, och tycks i viss mån i sig själv vara, ett ”oförytterligt” värde, det vill säga ett värde som är otvivelaktigt eller odiskutabelt. Förklaringen till att kommittén knyter denna vikt till likvärdighetsprincipen tror jag ytterst handlar om dess resonansbotten i såväl regeringsformen såsom den övriga värdegrunden för skolan. Både regeringsformen och skolans värdegrund vilar nämligen på en universalistisk människosyn som manifesteras av dess stadgande av alla människors lika värde.<sup>4</sup> Detta lika värde binder upp staten och det offentliga till att inte favorisera eller förfördela någon individ i sin myndighetsutövning, varför det också implicerar en likvärdighetsprincip för skolan. Denna opartiskhet stadgas också i regeringsformen:

Domstolar samt förvaltningsmyndigheter och andra som fullgör uppgifter inom den offentliga förvaltningen skall i sin verksamhet beakta allas likhet inför lagen samt iakttaga saklighet och opartiskhet.<sup>5</sup>

Att inte formulera en princip om att skolan skall vara likvärdig ”varhelst den anordnas i landet”, och att alla barn och ungdomar skall ha ”lika tillgång” till utbildning, tycks alltså vara otänkbart enligt läroplanskommittén då det skulle gå stick i stäv med den människosyn varpå det offentliga, och därigenom skolan, vilar. Det lika människovärdets ”oförytterlighet” tycks alltså i detta fall spilla över på likvärdighetsprincipen.

---

<sup>1</sup> Lpo94 1 kap, ”En likvärdig utbildning” i Lärarförbundet, 2000, s.10

<sup>2</sup> SOU 1992:94 s.10

<sup>3</sup> Se Fjellström, 2004, s.61

<sup>4</sup> Regeringsformen stadgar att ”den offentliga makten skall utövas med respekt för alla människors lika värde” (RF 1 kap 2 §) och läroplanen säger att ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde [...] är de värden som skolan skall gestalta och förmedla” (Lpo94 1 kap, ”Grundläggande värden” i Lärarförbundet, 2000, s.9).

<sup>5</sup> RF 1 kap 9 §

En sak som vi kommer att behöva återkomma till senare, men som måste nämnas redan här, är att likvärdighetsprincipen, som mål betraktat, även tycks få väldigt långtgående konsekvenser för läroplanskommittén. Kommittén föreslog i sitt slutbetänkande en ny målstruktur för den svenska skolan. Denna bestod i att staten skulle styra skolan genom att dels fastställa direkta uppnåendemål för varje ämne och för hela skolformen och dels genom strävansmål vilka aldrig helt skulle kunna uppnås men som ”skall vara utgångspunkter för undervisningen” och därigenom ”styra inriktningen av arbetet i skolan”<sup>1</sup>. En viktig sak att lägga märke till i kommitténs beskrivning av denna målstruktur, och som är av största vikt för en karaktäristik av likvärdighetsprincipen, är att den säger att uppnåendemålen, till skillnad från strävansmålen, anger ”de kunskaper alla elever skall *garanteras* att få i grundskolan”<sup>2</sup>. Det är uppfyllandet av dessa mål som enligt kommittén skall ligga till grund för den utvärdering som sker såväl lokalt som nationellt och som ska ”ge signaler om hur långt eleverna har nått i sin kunskapsutveckling och om resurser av olika slag behöver omfördelas”<sup>3</sup>.

Detta måste minst sagt anses vara ett mycket ambitiöst och imponerande mål. Vad det innebär i praktiken är att eleverna åtnjuter en garanterad rätt till vissa kunskaper, en rätt som kommer till uttryck genom att de garanteras att de ska kunna gå ut grundskolan med minst betyget godkänd i *varje* ämne. Min mening är att vi för förståelsen av denna målsättning åter måste vända blickarna mot skolans överordnade mål. För att kunna uppnå målen att (1) skapa förutsättningar för att eleverna ska kunna leva ett gott ekonomiskt liv, (2) få eleverna att bli ansvarskännande, delaktiga och demokratiska samhällsmedborgare samt (3) skapa förutsättningar för eleverna att uppnå sina livsmål, så måste eleverna uppnå minst godkändnivån i varje ämne. Inrättandet av ämnena kan nämligen inte förstås som en separat företeelse utan måste tolkas och förstås mot bakgrund av skolans överordnade mål; dessa är tätt sammanbundna vilket gör att skolans ämnesindelning måste förstås mot bakgrund av de personlighetsideal som finns för skolans daning av elevernas personer. Fjellström skriver i frågan:

[...] Det betyder bland annat att principer för urval av skolans läroämnen och urval av ämnenas närmare innehåll bör kunna föras tillbaka på en uppfattning om de önskvärda personligheter som man försöker åstadkomma.<sup>4</sup>

Vår tolkning av detta mål, det vill säga att alla elever skall garanteras vissa kunskaper, måste alltså bli sådan att för att de överordnade målen för skolan skall kunna ha den rättfärdigande funktion de tycks kunna ha för den obligatoriska utbildningen så måste också staten kunna garantera att alla når dessa målsättningar och blir de fria personligheter som eftersträvas.<sup>5</sup> Vidare måste också detta, åter i ett likvärdighetsperspektiv, förstås som att den

---

<sup>1</sup> SOU 1992:94 s.15

<sup>2</sup> Ibid. Min kursivering.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Fjellström, 2004, s.163

<sup>5</sup> Tanken tycks hisnande; går det att lära alla allt? Uppenbart har det inte gått hittills då en betydande andel grundskoleelever inte når målen i ett eller flera ämnen innan de slutar årskurs nio. År 2001 var denna siffra exempelvis närmare 26 procent (SOU 2002:121 s.107). *Varför* detta inte lyckats hittills behöver dock inte bero på att det inte går att ”lära alla allt”, utan skulle likväl kunna vara en resursfråga; fick skolan mellan åren 1998-2001 (de år dessa senare underkända elever gick i grundskolan) tillräckliga resurser för att klara uppgiften?



obligatoriska utbildningen skall rendera i en för eleverna gemensam lägstanivå ifråga om instrumentellt värde av utbildningen. Till detta har vi anledning att återkomma relativt snart.

## Likvärdighetsprincipens innebörd enligt Skolverket

Utbildningens likvärdighet är enligt Skolverket ”en bärande princip i den svenska skolan”<sup>1</sup>. Dock är likvärdigheten som princip betraktat inte entydig utan den får konstant vid olika tidpunkter olika uttolkningar och betoningar.<sup>2</sup> Grundläggande är dock att principen som sådan ”bygger på vissa värdegrundande premisser av vilka en är att alla barn och ungdomar har förutsättningar att var och en på sina villkor få utbyte av skolan och vad den erbjuder”<sup>3</sup>.

Skolverket gör i sin framställning också en referens till Bo Rothstein som i sin bok *Vad bör staten göra?* (1994) diskuterar två principer för statens verksamhet hämtade ur den politiska filosofin. Dessa är att (1) staten måste behandla medborgarna med ”lika omtanke och respekt” (minns tidigare referens till regeringsformen), vilket alltså implicerar att ”staten inte får fördela resurser ojämnt därför att vissa medborgare anses mer värda än andra”, samt att (2) staten måste förse medborgarna med vissa basresurser ”för att de skall kunna förverkliga sina självständigt valda livsprojekt”<sup>4</sup>.

Dessa två principer sammantagna ger enligt Skolverket grunden för förståelsen av den likvärdiga skolans metafor ”en skola för alla”. Skolverket betonar också särskilt vilka implikationer dessa principer får. I och med att skolan skall behandla alla barn och ungdomar med omtanke och respekt så innebär det också ”ett erkännande av att alla barn och ungdomar är olika” men att de ändå, ”var och en på sina villkor”, ska få utbyte av skolan och vad den erbjuder.

Det betyder också att det utbyte var och en får av skolan, har samma värde både för individer och samhälle på kort och lång sikt, även om det är olika från individ till individ. Utbytet skall således ha samma värde för alla men det skall däremot inte vara detsamma om skolan skall möta alla barn och ungdomar olika efter vars och ens förutsättningar.<sup>5</sup>

Det faktiska utbytet kan alltså variera från individ till individ, men *värdet*, både för individen och för samhället, skall vara detsamma. Här tycks vi alltså ha återkommit till utbildningens lika instrumentella värde för individen som nämndes tidigare i uppsatsen, dock med den skillnaden att detta inte längre tycks handla om att eleverna skall uppnå en gemensam lägstanivå av instrumentellt värde av utbildningen, utan att värdet ska vara *detsamma*. Detta komplicerar onekligen saken. Med denna definition tycks vi vid en rigid tolkning kunna

---

<sup>1</sup> Skolverket, 1996, s.10

<sup>2</sup> Ibid. Detta är något som Ninni Wahlström har tagit fasta på i sin artikel *Likvärdighet – ett begrepp med skilda demokratiska dimensioner* där hennes syfte är att ”belysa hur förskjutningar och brott i tolkningen av ett styrningsbegrepp samtidigt innebär skillnader i hur skolans demokratiska uppdrag får sin uttolkning”. Se Wahlström, 2005, s.1

<sup>3</sup> Skolverket, 1996, s.10

<sup>4</sup> Efter Skolverket, 1996, s.11. Se också Rothstein, 1994.

<sup>5</sup> Ibid.

säga att det vid första uppkomsten av en elev som inte uppfattar att dennes utbildning har haft samma värde som andra elevers så är skolan inte heller likvärdig.<sup>1</sup>

Vad detta värde skulle bestå i är inte heller självklart och många olika forskare och andra skolaktörer har haft delade meningar om detta. Vanliga förslag på begreppsanvändning är ”lika tillgång, lika chans, lika möjlighet, lika mål, lika undervisning, lika resultat, lika bedömning och lika utfall”<sup>2</sup>.

Sveriges Kommuner och Landsting (SKL), som sedan kommunaliseringen är lärarnas huvudsakliga arbetsgivare, har av naturliga skäl behövt intressera sig för hur begreppet likvärdighet kan förstås och vilken innebörd det kan ges som princip. I en promemoria på ämnet, som också skall fungera som ett diskussionsunderlag för organisationen, görs en uppställning på följande sätt:

- A. **lika insatser** = lika insatta resurser, lika kostnader för tjänsteproducenten, lika metoder, som följer samma regelverk, på samma sätt
- B. **kompenserande insatser** = insatser anpassade efter servicemottagarnas förutsättningar och behov, insatser anpassade efter lokala förutsättningar
- C. **lika resultat** = lika servicevolym, lika tillgänglighet, lika effekter, lika avgifter och kostnader för tjänstemottagarna, i utbildningssammanhang lika kunskaper och betyg
- D. **lika tillfredsställelse** = lika högt värderat av servicemottagarna<sup>3</sup>

I denna uppställning berör kategorierna A och B ”serviceproduktionens inputsida” och kategorierna C och D dess output. Tydligt är att vi i fallet den svenska skolan får tänka oss att det kan råda en sorts blandning dessa kategorier emellan. Normerna för likvärdigheten i den svenska skolan anges som vi har sett av de nationella målen som fastställts av staten (A). Dock betyder detta inte alls, enligt läroplanen, att resurserna måste fördelas exakt lika då vissa skolor och elever kommer att behöva mer resurser för att kunna nå målen än andra (B). Som vi har sett finns det dock, från läroplanskommitténs sida, en uttalad tanke om att alla elever skall garanteras att uppnå de för grundskolan satta uppnåendemålen, det vill säga att det för skolan finns en formulerad acceptabel lägstanivå (i viss mån C) som alla elever *skall* nå. Detta innebär alltså, och får som följd, att en resultatsvariation är acceptabel, dock ska de olika former av kunskapsresultat som eleverna når ha ett lika värde såväl för dem själva såsom för staten (D).

Den lista på likvärdighetsdimensioner som SKL här räknat upp behöver på intet vis vara fullständig. Det tycks dock som att dessa dimensioner, sett mot bakgrund av det som jag tidigare redogjort för i uppsatsen, och som sammanfattades i stycket ovan, är grundläggande

---

<sup>1</sup> Denna linje hålls dock inte, vad jag förstår, inom Skolverket. En fråga som alljämt sedan den omnämnda rapporten, och som även reses däri, har varit central för Skolverkets arbete kring likvärdighetsprincipen är vilken variation i resultat som kan uppvisas i landets utbildningsväsende utan att dess likvärdighet kan ifrågasättas. Olika resultat elever emellan skulle nämligen kunna vara en faktor som påverkar deras uppfattning av vilket, i detta fall, instrumentellt värde deras utbildning har haft. Se framförallt Skolverket, 2006.

<sup>2</sup> Skolverket, 1996, s.30

<sup>3</sup> SKL, 2005, s.4

de för att kunna diskutera likvärdighetsprincipens innebörd för den svenska skolan. Så tycks också fallet vara i och med att Skolverket i huvudsak uppehåller sig kring dessa dimensioner då de konstruerar en tankemodell kring likvärdighetsprincipen för skolan.

Denna tankemodell tar sin utgångspunkt i de lagar och förordningar som omgärdar skolan och då främst i skollagen. Den tar fasta på tre saker, nämligen (1) lika tillgång till utbildning, (2) likvärdig utbildning och (3) utbildningens lika värde, och sammanställs i följande figur:

<b>Lika tillgång till utbildning</b>	<b>Likvärdig utbildning</b>	<b>Utbildningens lika värde</b>
offentliga skolväsendet barn och ungdomar, SL 1:2	offentliga skolväsendet barn och ungdom samt vuxna SL 1:2, 1:9	
- oberoende av		- inför
<b>kön</b>	<b>- inom varje skolform</b>	<b>vidare studier</b>
<b>geografisk hemvist</b>	<b>- varhelst den anordnas</b>	<b>samhälle</b>
<b>sociala förhållanden</b>	<b>i landet</b>	<b>yrkesliv</b>
<b>ekonomiska förhållanden</b>		

*Figur 1.* Likvärdighet i skolan efter Skolverket, 1996, s.31 figur 4:1. Referenserna SL 1:2 etc. hänvisar till var i skollagens skrivelserna återfinns.

Det första området, lika tillgång till utbildning, går som synes tillbaka på den formulering som återfinns i skollagens första kapitelns andra paragraf. Enligt Skolverket så innebär denna skrivelse i praktiken mer än att alla ska ha formella möjligheter att få utbildning, det ankommer nämligen ”på huvudmännen att utforma sitt skolväsende och sin utbildning så att inte något barn eller någon ungdom i realiteten förhindras att få del av utbildning på grund av sitt kön, sin bostadsort eller sina sociala eller ekonomiska förhållanden”<sup>1</sup>. Några områden som Skolverket särskilt framhåller ifråga om lika tillgång till utbildning är bland andra det faktiska utbildningsutbudet, huvudmännens information om utbud och valmöjligheter till vårdnadshavare och elever, skolornas intagning och kommunernas möjligheter att tillföra att elever kan gå i skola nära hemmet oavsett deras geografiska hemvist.<sup>2</sup>

Beträffande det andra området, likvärdig utbildning, återgår Skolverket till samma paragraf som ovan och mer specifikt stadgandet att ”utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet”. Vad detta i huvudsak faller tillbaka på är att det är de nationellt fastställda målen som anger normen för utbildningen. Skolverket gör här en referens till skollagens stadga att,

<sup>1</sup> Skolverket, 1996, s.31

<sup>2</sup> Ibid. s.32

Den som är huvudman för en del av det offentliga skolväsendet ansvarar för att utbildningen genomförs i enlighet med bestämmelserna i denna lag och de bestämmelser som kan finnas i annan lag och förordning.<sup>1</sup>

Detta innebär alltså, bland annat, att huvudmannen har till ansvar att tillföra att utbildningen sker enligt gällande läroplan, program mål och kursplaner, att eleverna erbjuds den undervisningstid de garanteras enligt gällande timplan, att personalen på skolan, det vill säga främst lärarna och i viss mån också rektorn, har den utbildning och behörighet som krävs för att få undervisa i det ämne och i den verksamhet dessa är satta att verka i, att eleverna får det stöd och den hjälp de behöver för att nå målen samt att huvudmannen har en fungerande utvärdering och uppföljning av verksamheten.<sup>2</sup>

Ett sakområde som Skolverket särskilt betonar för denna del av modellen, utöver de som räknats upp i stycket ovan, är betygsättningen av eleverna. För att utbildningen skall vara likvärdig krävs det nämligen enligt Skolverket att ”eleverna bedöms på lika villkor enligt gällande betygsystem”<sup>3</sup>.

Det sista området i tankemodellen, utbildningens lika värde, går som bekant tillbaka på vissa av de diskussioner som förts tidigare i uppsatsen. Enligt Skolverket gäller utbildningens lika värde ”i förhållande till dess uppgift att förbereda för vidare studier, medborgarskap och yrkesliv”<sup>4</sup>. Sett till vad som tidigare diskuterats i denna uppsats så är analogin till de tre sammanfattade övergripande målen för skolan tydlig; det värde eleverna skall få av utbildningen består i att den ska tillföra att de kan leva ett gott ekonomiskt liv, bli ansvars-kännande, delaktiga och demokratiska samhällsmedborgare samt att de ska kunna förverkliga sina individuella livsprojekt. Skolverket skriver:

I detta ligger att överföra ett bildningsinnehåll och ett kulturarv – värden, traditioner, språk och kunskaper – från en generation till nästa. Däri ligger också att erbjuda en bas av kunskaper, värden och normer som förberedelse för yrkesverksamhet. Likvärdigheten är relaterad till individen, men också förankrad i kollektiva krav.<sup>5</sup>

De områden som Skolverket framhåller som centrala i fråga om utbildningens lika värde är huruvida utbildningen ger eleverna de kunskaper som krävs för att ta sig vidare i utbildningssystemet, även – och kanske framförallt – i fråga om att ta sig vidare från gymnasiet till högskole- och universitetsutbildningar; ”har utbildningen i gymnasieskolan lika värde vid intagning till universitet och högskolor?”<sup>6</sup> Också hur skolan förmår förmedla och förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på hos eleverna samt förbereda dem för ett kommande yrkesliv är enligt Skolverket centrala aspekter på vilket värde utbildningen kommer att ha för eleverna.

---

<sup>1</sup> Skollagen 1 kap 12 § (1985:1100)

<sup>2</sup> Efter Skolverket, 1996, s.35

<sup>3</sup> Ibid. s.36

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

## Utbildningens värde för eleverna

Som jag ser det krävs det härvidlag att vi stannar upp för att göra några reflektioner. Då jag tidigare i uppsatsen behandlat frågor som kan härröras till bland annat elevernas lika tillgång på utbildning, som vi då fann stå i relief till framförallt regeringsformens stadga av alla människors lika värde, så tänker jag här uteslutande behandla frågan om utbildningens lika värde.

Som jag tidigare har diskuterat i uppsatsen så tycks de tre sammanfattade övergripande målen för skolan kunna ha en rättfärdigande effekt på den svenska offentligfinansierade obligatoriska skolan. Härtill har vi också funnit att det tycks nödvändigt att en likvärdighetsprincip formuleras och stadgas för att ett rättfärdigande också ska vara möjligt. Som en konsekvens av detta har vi också sett att detta sammantaget för läroplanskommittén har gett upphov till ett hävdande att uppfyllelsen av grundskolans uppnåendemål skall garanteras samtliga elever. Vad detta innebär i realiteten är att uppnåendet av betyget godkänd i grundskolans samtliga ämnen utgör en form av acceptabel lägstanivå för den svenska skolan. Som vi också har sett så ligger det i systemets natur att resultaten i viss mån kommer att variera eleverna emellan, däremot ska utbytet av utbildningen ”ha samma värde för alla”<sup>1</sup>.

Det tycks alltså som att en grundläggande tanke i fråga om utbildningens värde, som också uttrycktes av Skolverket ovan då de hävdade att ”likvärdigheten är relaterad till individen”, är att (i) eleverna måste värdera sin utbildnings värde lika, även om värdet i sig kan bestå i olika saker eller kanske till och med återfinnas inom exempelvis olika sakområden. Samtidigt tycks det också, mot bakgrund av framförallt Skolverkets betoning av att utbildningen också ska ha ett *faktiskt* lika värde för exempelvis fortsatta studier och yrkesliv, som att (ii) utbildningen ska ha ett värde som inte står i direkt förhållande till elevens egna värderingar av sin utbildning, utan kanske snarare efter en av någon annan instans givna värdeskala, något som till del skulle kunna anses komma till uttryck i Skolverkets hävdande att likvärdigheten också är ”förankrad i kollektiva krav”. Jag tror att det skulle vara möjligt att sammanfatta detta genom att säga att det för individen tycks finnas två värdedimensioner som utbildningen skall uppfylla:

- (1) Ett **instrumentellt värde** för eleven som framförallt innebär att uppnåendet av den för eleven garanterade lägstanivån har samma värde för denne som för andra elever. Detta manifesteras genom att utbildningen uppfyllt samma mål, att betygen är satta efter samma kriterier och att de därigenom är jämförbara med andras betyg ((ii) ovan).
- (2) Ett **självförverkligande värde** som i huvudsak grundar sig i att eleven uppfattar och uppskattar sin utbildnings värde för vad den gjort för dennes möjligheter att förverkliga sig själv och sina livsprojekt samt att detta har gällt för den enskilde eleven i samma utsträckning som för andra elever ((i) ovan).

---

<sup>1</sup> Skolverket, 1996, s.11

Utan att vilja gå händelserna i förväg vill jag redan här påpeka att det är min tro att denna distinktion mellan dessa två typer av värden är av elementär betydelse för förståelsen av den typ av kritik som exempelvis Noddings riktar mot dem som argumenterar för att rättvisan bör låtas vara vägledande för konstruktionen av utbildningssystem. Som vi såg tidigt i denna uppsats hävdar hon just att rättvisa inte är tillräckligt för ändamålet, utan att det krävs ett omsorgsetiskt angreppssätt för att kunna hantera denna problematik på ett adekvat sätt. Vad detta tycks innebära är alltså att ett alltför stort fokus på (1) ovan äventyrar möjligheten att hos eleven uppnå (2). Vad jag kommer att argumentera för i det kommande är dock att (1) tycks vara en förutsättning för (2) varför utformandet av regelverket för den svenska skolan, och skolans efterlevnad av dessa, måste sträva efter att möjliggöra (1). Detta ligger också till grund varför jag i viss mån kommer att argumentera emot Fjellströms diskussion om lärares betygsättning av eleverna.

## Omsorg och rättvisa – motsättningar för en likvärdig skola

---

Som vi har kunnat börja ana av det som hitintills diskuterats och redogjorts för i uppsatsen så tycks det ifråga om utbildning av våra barn och ungdomar finnas en spänning mellan dels individuella och kollektiva krav på utbildningen, dels individualisering och mer rigid likabehandling och dels frihet och obligatoriegörande. Det kan säkert tänkas finnas fler spänningar av denna typ, men vad som tycks gemensamt för flertalet av dessa är att de på något vis kan föras tillbaka på den typ av värdedistinktion som gjordes ovan. Som jag skrev i samband med distinktionen så tycks också denna typ av distinktion vara grunden för en förståelse av Noddings kritik mot ett alltför rättvisorienterat utbildningssystem.

Som titeln på detta kapitel skvallrar om så kommer detta kapitel att behandla den typ av motsättning som tycks finnas mellan framförallt Noddings omsorgsetiska kritik av ett rättvisorienterat utbildningssystem samt den karaktäristik som vi har funnit av det svenska utbildningssystemet i allmänhet och dess likvärdighetsprincip i synnerhet. Målet är att visa på vad sätt en omsorgsetik som den som Noddings förordar undergräver själva grundvalarna i den svenska likvärdighetsprincipen samt, av dessa anledningar, argumentera emot en sådan position. I denna framställning kommer Fjellströms diskussion om lärares betygsättning av sina elever att användas som ett praktisknära exempel som illustrerar hur dessa motsättningar kan komma till uttryck och vilka konsekvenser de kan få.

### Den omsorgsetiska utmaningen

Ett typexempel i Noddings argumentation var, som vi såg i de inledande delarna av uppsatsen, tanken att själva viljan att obligatoriegöra samma kurser för alla elever genom en nationellt standardiserad läroplan för att uppnå akademisk jämlikhet, i många avseenden kan leda till nya ojämlikheter i sin strävan att motverka äldre. Det huvudsakliga problemet som Noddings ser med denna strävan är som vi såg att dessa stela byråkratiska mål helt tycks åsidosätta elevernas olika talanger och intressen. För att på ett aningen djupare plan förstå varför Noddings motsätter sig detta måste vi vända oss till hennes omsorgsetiska grundvalar.

Omsorgsetiken, som formulerades av Noddings i hennes bok *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (1984), är i huvudsak ett försök att formulera en feminin etik som står i motsats till, och på andra grundvalar än, den enligt henne traditionella ”faderliga” etiken. En viktig skillnad dessa två emellan är enligt Noddings att emedan den faderliga etiken orienterar sig emot abstraktion och avskildhet från de omständigheter som studeras så söker den feminina etiken sig till det konkreta där ”känslor kan omformas genom att man tar hänsyn till fakta, andras känslor och personliga bakgrund”<sup>1</sup>. Härur skall också benämningen av etiken förstås; om utgångspunkt tas i det konkreta och det för de inblandade personerna högst påtagligt verkliga, och deras känslor inför det, så är det också att inta en

---

<sup>1</sup> Noddings översatt och citerad i Tännsjö, 2005, s.115 efter hennes egen bok *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (1984).

vårdande inställning alternativt en inställning baserat på omsorg.<sup>1</sup> Mot denna bakgrund formulerar sedan Noddings ett riktighetskriterium för handlingar och beslut som säger att en handling är rätt eller orätt beroende på ”hur troget det har sin grund i en vårdande inställning – dvs. i ett autentiskt svar på ett uppfattat behov hos andra”.<sup>2</sup>

Som synes så innebär detta att Noddings omsorgsetik i många avseenden påminner om en dygdetik; en handlingens riktighet beror på om den reflekterar den handlande agentens dygd, en dygd som i detta fall är att inta en vårdande inställning. Förutom att detta innebär att Noddings omsorgsetik kan utsättas för sådan kritik som har riktats mot mer generell dygdetik<sup>3</sup>, så finns det också ett för omsorgsetiken särskilt problematiskt område mot vilket mycken kritik har riktats. Detta berör den starka partiskhet som omsorgsetiken tycks föreskriva. Denna partiskhet kommer bland annat till uttryck på följande sätt hos Noddings:

In the theory I am defending, care as a moral orientation requires receptivity, motivational displacement (the direction of a carer's energy toward the project or needs of the cared-for), and completion in the cared-for. Any policy that systematically precludes such interaction is ipso facto contrary to caring.<sup>4</sup>

Viktigt att notera är alltså att ombesörjaren måste visa mottaglighet och personlig ”motivationsförflyttning” mot uppfyllandet av *den ombesörjdes* behov och intressen, inte mot några andras. Detta kommer sig av att den personliga relationen mellan ombesörjare och ombesörjd är en förutsättning för en vårdande inställning i Noddings omsorgsetik. Kritiken, som exempelvis Tännsjö framfört mot denna hållning, är att denna partiskhet tycks svårsmält; varför ska vi inte kunna inta en vårdande inställning ”till dem som svälter i andra delar av världen, till framtida generationer, eller till varelser av andra arter”<sup>5</sup>?

Även Fjellström diskuterar denna partiskhet. Enligt honom tycks det som om många omsorgsetiker ger upp tanken på universalism, ”framför allt i synen på det individuella handlandet”, men att den kvarstår i människosynen, något som sammantaget enligt Fjellström tycks vara ”en fruktbar tanke”. Fjellström fortsätter:

Metaetisk universalism kan omsorgsetikerna bevara, eftersom det handlar om en partiskhet som inte bara gäller för en själv eller några få utvalda andra, utan den föreskrivs alla i deras omsorgsrelationer. Den är alltså möjlig att universalisera, att formulera som en universell giltig princip.<sup>6</sup>

Ett problem kvarstår dock enligt Fjellström, och det är att avgöra vilka de relevanta grunderna för partisk omsorg skulle vara. Noddings, som i förordet till skriften vari hennes

---

<sup>1</sup> Vissa, som exempelvis Tännsjö, kallar denna etik för ”vårdetik” snarare än omsorgsetik (översättningen från engelskans ”care” tycks tillåta båda tolkningarna). Personligen tycker jag att detta är missvisande då det mer för tankarna till vården och vårdsammanhang som har en egen form av specifik områdesetik. Av denna anledning väljer jag hellre att kalla denna etik för ”omsorgsetik” då en av dess grundvalar är just att det är omsorgen för andras situation och känslor som skall vara vägledande i moraliska beslut.

<sup>2</sup> Tännsjö, 2005, s.115

<sup>3</sup> Se exempelvis Tännsjö, 2005, s.93-107

<sup>4</sup> Noddings, 1999, s.16

<sup>5</sup> Tännsjö, 2005, s.116

<sup>6</sup> Fjellström, 2004, s.78



uppsats om omsorgsetiken och skolan ingår tonar ned sin för skolan omsorgsetiska ensidighet<sup>1</sup>, lutar åt att anse att opartiskheten och rättvisan måste vara aktuella när det gäller att utforma institutioner och grundläggande principer för dessa, som i skolans fall exempelvis kan manifesteras genom en princip om allas rätt till utbildning, men att omsorgen behövs i förfinandet och implementeringen av principerna.<sup>2</sup>

Härur skall vi alltså förstå Noddings kritik av ett utbildningssystem som i för stor utsträckning fokuserar på processuell rättvisa; att exempelvis resa starka krav på en nationellt standardiserad läroplan, och härigenom omöjliggöra ett mellan läraren och eleven fullödigt omsorgsförhållande, är att helt ignorera, till och med starkt nedvärdera, elevernas olika intressen och talanger.

Ett paradexempel som Noddings återkommer till för att visa vilket felaktigt utfall dessa typer av rättvisesträvanden kan få är vad som skulle hända om alla elever tvingades läsa samma collegeförberedande matematikkurs (i svensk terminologi högskoleförberedande). Det är sant menar hon, att ett obligatoriegörande av en sådan matematikkurs kan ses som ett uttryck för en formell rätt till lika möjligheter samt att det skulle möjliggöra för alla studenter att klara av en kurs som tidigare endast gavs till ett privilegierat fåtal. Men samtidigt, ett sådant obligatoriegörande skulle enligt Noddings också innebära ”massiva misslyckanden” bland studenterna vilket skulle förstöra ett flertals studie- och kunskapslusta.<sup>3</sup>

Samtidigt skulle också det ökade antal studenter som läser kursen innebära att fler studenter än tidigare också klarar kursen. Detta ser såklart Noddings som en vinst. Från ett omsorgsetiskt perspektiv menar Noddings att detta starkt tyder på att studenter tycks kunna klara av kursen bara de får rätt hjälp och vägledning, det vill säga om läraren kan visa omsorg om eleverna i allmänhet, men kanske de mer svagpresterande i synnerhet. Noddings nöjer sig dock inte här utan anmärker på att hela denna tanke om akademisk jämlikhet ändå tycks märklig; om studenterna inte har ett intresse av denna matematik, varför ska de då lära sig den? Noddings skriver:

But we would want to press the questions: Why *should* they [studenterna]? How do they feel about such studies? What would they really like to do in life? What special talents do they have that we should encourage? Looking at the youngsters who fail, we would be less concerned with whether they get a ”fair chance” at another try than with the implication [...] that any other course of study is necessarily of lower status.<sup>4</sup>

Ur ett dagsaktuellt svenskt perspektiv lyfter Noddings i samband med detta citat, och hennes därpå följande resonemang, en mycket angelägen fråga som gymnasieutredningen behandlar i sitt slutbetänkande, nämligen frågan om alla elever måste bli akademiker?<sup>5</sup> Enligt Noddings måste vi, om vi verkligen visar omsorg om våra elever, respektera ”alla former av ärligt arbete” samt att vi också ger de elever som inte har yrkesdrömmar som kräver högs-

---

<sup>1</sup> Se Noddings förord i Katz et al, 1999

<sup>2</sup> Ibid. s.1 samt Fjellström, 2004, s.78

<sup>3</sup> Noddings, 1999, s.14

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Se SOU 2008:27 samt Dir.2007:8

kole- eller universitetsstudier samma chans att förbereda sig för sitt kommande yrkesliv ”utan att få mindre uppmärksamhet, lägre status eller mindre visad omsorg”.<sup>1</sup> Detta menar Noddings, vilar också på en insikt att utbildningen inte endast är en förberedelse för ett kommande ekonomiskt liv och medborgarskap, utan det är också, med en referens till utbildningsfilosofen och pedagogen John Dewey, ”livet självt”. Skolan måste förbereda eleverna för ”en omsorg om familjelivet, barnuppfostran, grannskap, estetisk uppskattning, moralisk medvetenhet, miljömedvetenhet, religiös och spirituell intelligens och andra aspekter av livet som helhet”<sup>2</sup>.

Tanken på att det tycks fel att tvinga elever att läsa sådana kurser som nämnts ovan återfinns också inom svensk specialpedagogisk forskning. Hans Atterström och Roland Persson menar exempelvis i sin bok *Brister eller olikheter?* (2000) att det största problemet med den svenska skolpolitiska synen på specialpedagogik genom nutidshistorien är att det ”i ett rationalistiskt samhälle med behov av ämneskunskaper är lätt att se ensidigt på barns utveckling” och att ”det oftast är samhällets, snarare än individens, behov som avgör”<sup>3</sup>. Detta manifesteras enligt författarna dels av den i Sverige förhärskade synen på IQ-kompetens som önskvärd och implementerandet av en specialpedagogisk bristmodell där man endast ser till de brister som eleven har, snarare än till dess styrkor, intressen och talanger. Detta skall enligt författarna hindra eleverna att utveckla en egen specifik kompetens som nödvändigtvis inte är akademisk.

Istället presenterar och förespråkar författarna en differentieringsmodell som erkänner individens rätt till individuella egenskaper och som förespråkar lika värde för alla typer av färdigheter och kompetenser. Denna modell menar de är imperativ i och med att alla elever inte kan bygga en självkänsla på IQ-relaterade färdigheter. Utan att hävda att läraren skall göra avkall på de statliga styrdokumentens mål anser författarna att ”all typ av undervisning behöver ta hänsyn till den kompetens ett barn *kan* utveckla snarare än den kompetens som systemet ofta kräver”<sup>4</sup>.

Jag skulle vilja mena att denna hållning, som i vissa avseenden alltså tycks delas av Noddings samt Atterström och Persson, inte är utan problem. För att inledningsvis återgå till Noddings kritik kan vi snabbt sluta oss till att det svenska skolsystemet tycks hålla med henne ifråga om att skolan inte endast skall förbereda eleverna för ett kommande ekonomiskt liv och medborgarskap; den svenska skolan *skall* ju också, för att använda regeringsformens egna ord, ha varje individs ”personliga och kulturella välfärd” som grundläggande mål för sin verksamhet, något som också låg till grund för att vi sammanfattningsvis kunde säga att ett av den svenska skolans tre övergripande mål var att skapa förutsättningar för eleverna att uppnå sina livsmål.

Beträffande obligatoriegörandet av kurser så är det återigen min mening att vi måste tolka ett sådant mot bakgrund av den svenska skolans tre övergripande mål. Att tvinga alla elever att läsa avancerade matematikkurser i grundskolan kan inte anses ha något särskilt egenvär-

---

<sup>1</sup> Efter Noddings, 1999, s.14. Min översättning.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Atterström & Persson, 2000, s.14

<sup>4</sup> Ibid. s.48. Min kursivering.

de ur ett grundskoleperspektiv, möjligen att det ur ett statligt perspektiv skulle kunna anses höja den allmänna kunskapsnivån i nationen men det är också en uppgift som i många avseenden kan hänskjutas till gymnasiet. Dock skall grundskolan, som vi tidigare har sett, garantera samtliga elever vissa grundläggande kunskaper upp till en viss nivå, vilket i sig skall garantera att de kan anses ha uppnått grundskolans tre övergripande mål. Att ur ett sådant perspektiv som Noddings säga att ”varför ska de läsa sådana kurser”, eller som Atterström och Persson att skolan snarare ska ta hänsyn ”till den kompetens ett barn *kan* utveckla snarare än den kompetens som systemet ofta kräver”, blir som jag ser det djupt problematiskt.

För det första blir det problematiskt om vi ser till det första målet, att skolan ska skapa förutsättningar för att eleverna ska kunna leva ett gott ekonomiskt liv genom att ge dem reella möjligheter att få eller skapa arbete. Detta innebär att skolan skall förbereda eleverna för att leva och verka i ett, i Sveriges fall, marknadsekonomiskt system med förhållandevis hård konkurrens. Om eleverna då går ut skolan utan den ”kompetens som systemet ofta kräver”, för att använda Atterströms och Perssons egna ord, kommer de ganska snabbt att bli utslagna i konkurrensen. I relief till de tidigare diskussioner som förts i denna uppsats, om rättfärdigandet av den obligatoriska skolan och föräldrarnas och vårdnadshavarnas medgivande till den, så tycks ett sådant resultat för vissa elever starkt undergräva den obligatoriska skolans legitimitet.

Likaså finns det i förhållande till skolans andra mål, att få eleverna att bli ansvarskännande, delaktiga och demokratiska samhällsmedborgare, problem om eleverna inte går ut grundskolan med de kompetenser som systemet kräver; för att kunna bli denna ideala medborgare tycks det krävas god läsförståelse (bland annat för att kunna ta del i samhällsdebatten i tidningar, litteratur, myndighetstexter etc.), samhällsvetenskapliga kunskaper och insikter (bland annat för att kunna göra välvägda val i kommun- och riksdagsval, folkomröstningar etc.), grundläggande matematikkunskaper (bland annat för att kunna sköta sin privatekonomi, kontrollera sin deklaration etc.) och mer därtill.

Det är viktigt att vi inser att denna diskussion i stort faller tillbaka på det som tidigare sagts om utbildningens värde för eleverna. Det är uppenbart att det här tycks råda en konflikt mellan de två olika värdedimensioner som tidigare diskuterades i denna uppsats och vad som särskilt aktualiserats genom framförallt Noddings kritik är på vad sätt utbildningens lika värde ”är relaterad till individen” men också ”förankrad i kollektiva krav”.

Det som tycktes vara en grundläggande tanke i Sverige i fråga om utbildningens värde var att (i) eleverna måste värdera sin utbildnings värde lika, även om värdet i sig kan bestå i olika saker eller kanske till och med återfinnas inom exempelvis olika sakområden. Samtidigt tycktes det också som att utbildningen ska ha ett *faktiskt* lika värde för exempelvis fortsatta studier och yrkesliv vilket innebar att (ii) utbildningen ska ha ett värde som inte står i direkt förhållande till elevens egna värderingar av sin utbildning, utan kanske snarare efter en av någon annan instans given värdeskala.

Härur tror jag att vi måste förstå diskussionen om obligatoriegörandet av vissa ämnen som eleverna inte har ett minsta eget ämnesteorietiskt intresse av; det instrumentella värdet av

utbildningen för eleven, som alltså nödvändigtvis inte står i direkt förhållande till elevens egna värderingar av sin utbildning eller dennes egen värdeskala, ska i Sverige vara lika för alla i förhållande till den värdeskala som används inom yrkeslivet och för fortsatta studier. Då båda dessa sfärer, i Sverige, baseras på en tanke om utbud och efterfrågan är det alltså skolans uppgift, om den ska lyckas med de högt satta målsättningarna, att se till att *samtliga* elever kan ingå i utbudet (och själva ta del av ett utbud) men att de också själva har det som efterfrågas (och att de kan få det som de senare själv efterfrågar). Som jag också skrev i samband med den värdedistinktion för utbildningen som gjordes tidigare är det min tro att det instrumentella värdet utbildningen har för eleverna i dessa avseenden också till stor del utgör en grundläggande förutsättning, eller ett nödvändigt villkor, för att eleverna också under sin livstid skall kunna förverkliga sig själv och sina livsprojekt. Det skulle nämligen som jag ser det vara naivt att tro att ett förverkligande av sådana mål kan ske över en natt eller i alla fall i direkt anslutning till en avslutad grundskoleutbildning. Snarare tror jag att människor överlag reviderar och modifierar dessa mål genom hela livet, något som för mig starkt talar för att den obligatoriska utbildningen som ges till alla skall vara så allsidig som möjligt, vilket också innebär att det ingår ämnen och kurser som inte alla har ett direkt intresse av där och då, men som kan förändras overtid, för att också få ett, i förhållande till individens *hela* liv, så långt bäst-före datum på utbildningen som möjligt.

Den uppmärksamme läsaren har härvidlag redan lagt märke till att det kvarstår en del av ”den omsorgsetiska utmaningen” att behandla, och det är vilken effekt partiskheten hos omsorgsetiken skulle kunna få på den svenska likvärdighetsprincipen. För att diskutera detta kommer jag att lyfta exemplet betygsättning och i synnerhet Fjellströms diskussion utav det.

## Exemplet betygsättning

Själva utformningen av betygssystemet ligger i realiteten utanför en lärares möjligheter att påverka. Det är möjligt att läraren, likt andra medborgare, skulle kunna påverka det genom sin röst i ett riksdagsval (dock under förutsättning att det skulle göras till en explicit valfråga), men det är ändå av marginell påverkan. En annan möjlighet, som skulle kunna ha större påverkan från lärarens perspektiv sett, är att förmå sitt fackförbund att agera i betygsfrågan. Faktum kvarstår dock att den individuella påverkan på betygssystemet som institution, för den enskilde läraren, är ringa.

Trots detta så måste en stor del av Sveriges lärarkår förhålla sig till, och agera med grund i, betygssystemet. Detta är något som Fjellström tar fasta på i sin artikel *Betygsättandets etik*. En utgångspunkt i hans artikel är antagandet att betygssystemet som större institutionellt system är acceptabelt. Vad han snarare riktar sin uppmärksamhet mot är hur den enskilde läraren ska hantera det i konkreta situationer, det vill säga att ”om betygssystemet handlar om samhällets skoletik, handlar betygsättning på den konkreta nivån om lärares moral”<sup>1</sup>.

Den huvudsakliga anledningen till att vikten av dessa handlingar inte får förringas är att betygsättningen av elever är en myndighetsutövning. På samma gång så är också handling-

---

<sup>1</sup> Fjellström, 2002, s.1

en betygsättning enligt Fjellström en ”flertydig handling”, detta då det både är ett konstaterande av elevernas aktuella kunnande samtidigt som det är ”en stöt i en orsakskedja, vilken påverkar elevens framtida kunnande”<sup>1</sup>. Om läraren har denna vetskap, och vet att ett visst betyg på en viss elev skulle kunna få negativa konsekvenser för framförallt denna elevs framtida kunskapsinhämtning, borde inte då läraren vara skyldig att göra en moralisk bedömning av situationen, snarare än att följa en väldigt rigid tolkning av betygssystemet och dess betygskriterier?<sup>2</sup>

Mot denna bakgrund konstruerar sedan Fjellström ett exempel med läraren Meta och hennes elev Ismail. Ismail, som går i åttonde klass, ska snart få sitt första betyg i svenska av Meta och Meta är orolig för vad som kommer att hända om hon sätter det icke godkänd<sup>3</sup> som Ismails kunskaper faktiskt motsvarar. Ismail har länge haft svårt med svenska, mycket på grund av hans invandrarbakgrund, men har på senare tid börjat jobba bättre och bättre, dock utan att nå de vederbörliga nivåerna för betyget godkänd. Samtidigt får han liten uppmuntran hemifrån, har ett vacklande självförtroende och är ensam om sin situation i klassen varför Meta är rädd att han skulle uppfatta ett icke godkänd i ämnet svenska som om han inte duger som svensk. Samtidigt tvekar också Meta ifråga om skolan har gjort tillräckligt för Ismail genom åren?

Ett godkänt i svenska i åttan skulle kunna göra att Ismail vill och orkar jobba vidare så att han i nästan kan få vederbörligt godkänt. Å andra sidan finns risken att godkänt nu gör att han tror sig inte behöva satsa mer kommande år. Bör Meta godkänna honom eller inte?<sup>4</sup>

Fjellströms exempel är som han själv säger ”tillspetsat” i det avseendet att Meta inte på något vis tvekar över att Ismail inte har nått kunskapskraven för ett godkänt betyg. Samtidigt är det min mening att exemplet i flera avseenden duckar inför de verkligt svåra frågorna som Fjellström egentligen vill diskutera. Som exemplet är formulerat nu så finns det ingen motsättning på det sätt som Fjellström tänker sig mellan å ena sidan Metas vilja att ge Ismail godkänt och det svenska betygssystemet i stort. Betygssystemet är nämligen så konstruerat att betygen i åttan sätts mot bakgrund av de mål och de kriterier som är satta för årskurs nio, varför betygen i åttonde klass endast är en prognos över vilka kunskaper och vilka nivåer läraren bedömer att eleven, om denne fortsätter sin utveckling som tidigare, kommer att nå vid slutet av grundskolan. Det finns dock krav från statligt håll att varje högstadieskola konkretiserar dessa mål och skapar kriterier för det åttonde året. Detta görs dock i väldigt liten utsträckning varför betygen i åttonde klass inte alls kan ses som likvärdiga över landet och desto mindre som en för eleven värdebärande av ett instrumentellt värde.<sup>5</sup> De aspekter som Meta kanske främst bör ta hänsyn till i detta fall är i så fall endast den i klassen inbördes rättvisan som eleverna kommer att diskutera sinsemellan så fort de kommit ut ur klassrummet med sina första betyg i ett kuvert.

---

<sup>1</sup> Fjellström, 2002, s.3

<sup>2</sup> Ibid. s.4

<sup>3</sup> Intressant att notera med betygsbenämningarna, som Riksrevisionen anmärker på, är att det heter ”Godkänd” och inte ”Godkänt”. Benämningen skulle alltså på ett sätt kunna insinuera att det är personen, och inte dennes kunskaper, som är Godkänd. Se Riksrevisionen, 2004, s.19 not 1

<sup>4</sup> Fjellström, 2002, s.2

<sup>5</sup> Jörgen Tholin visar och diskuterar detta närmre i sin avhandling *Att kunna klara sig i ökänd natur*. Se Tholin, 2006

I detta avseende tycks det alltså inte finnas någon djupare motsättning mellan de formella kraven från betygsystemet, samt kraven som impliceras av likvärdighetsprincipen, och Metas vilja att hysa omsorg om sin elev i exemplet. Med vissa modifieringar skulle dock detta exempel kunna bli tillspetsat på allvar.

Låt oss därför anta att ett och ett halvt år har gått och Ismail nu står i begrepp att sluta högstadiet och grundskolan. Under tiden från hans första betyg i åttan har hans utvecklingskurva verkligen tagit fart och han har gjort stora framsteg i framförallt matematik och naturvetenskapliga ämnen där han nu kunskapsmässigt återfinns bland skolans toppskikt. I svenskan har det dock gått väldigt trögt. Trots att Ismail har fått stödundervisning så har språkanvändningen, framförallt i skrift och läsförståelse, inte släppt och hans kunskapsnivåer når härav inte upp till kraven för godkänd. Detta har också fått en viss återverkan på hans resultat i samhällskunskap, historia och andra ämnen där språket och språkförståelsen har en framtonad roll. Vissa av dessa ämnen har han lyckats få godkänt i, andra inte. Om Ismail underkänns i svenska kommer han att behöva gå det individuella programmet, något som Meta tror kommer att ha en stark negativ effekt på hans studielust. Om han istället får godkänt kommer han att kunna påbörja det naturvetenskapliga programmet, något som han verkligen är intresserad av och vill läsa. Hur ska Meta göra?

Det som talar för att Meta ska godkänna Ismail tycks vara det faktum att han är duktig i matematik och naturvetenskap. Kanske skulle han också klara svenskan, samhällskunskapen och de andra ämnena om han kan få draghjälp i dessa ämnen av hans studielusta införde ämnen han tycker om och är intresserad av? Samtidigt finns det skäl som talar emot att Meta ska godkänna Ismail.

För det första skulle det innebära att Ismail går ut grundskolan *utan* vissa av de kunskaper som han är garanterad att få efter genomgången grundskola (något som hans vårdnadshavare teoretiskt sett i termer av samtycke till den obligatoriska skolan borde resa krav på som vi har sett tidigare). För Ismail själv skulle detta alltså i många avseenden innebära att hans grundskoleutbildning inte skulle ha samma värde som andras samt att han inte tillfullo kan anses ha uppnått de tre övergripande målen för skolan.

För det andra skulle det också innebära att alla de andra elever som har blivit godkända i svenska har fått ett betyg som är satt på andra grunder än Ismails vilket gör att de exempelvis tvingas konkurrera om platserna på det naturvetenskapliga programmet med olika förutsättningar (vilket dessas föräldrar som vi tidigare ha sett, teoretiskt sett, i termer av samtycke till den obligatoriska skolan, borde motsätta sig). Likaså kan också alla de andra eleverna som *de facto* blivit icke godkända i svenska, och som tvingas att läsa det individuella programmet emedan Ismail slipper, känna sig förfördelade av skolan som institution; varför kunde skolan se mellan fingrarna i Ismails fall och inte i mitt?

Ur detta perspektiv blir det enligt min uppfattning tydligt att den partiskhet som Meta hyser inför Ismail, och som gör att hon överväger att godkänna honom i svenska, får långtgående konsekvenser inte bara för Ismail utan även för de andra eleverna i hans klass, på hans skola, i hans kommun och kanske även, i viss mån, i landet. Det tycks för mig alltså som om

den moraliska handling som Metas betygsättning utgör inte endast snävt kan avgränsas till att endast vara en handling mellan henne, ombesörjaren, och Ismail den ombesörjde, utan att det likväl har betydelse för andra elever som står utanför dessa tus relation till varandra. I det avseendet skulle jag vilja hävda att Noddings omsorgsetiska principer för skolområdet tycks inadekvata.

Det är inte orimligt att invända mot detta resonemang och säga att det drar för stora växlar av Metas handlande; varför skulle en enskild lärares extra omsorg om en elev på sådant allvar skaka grundvalarna i den svenska likvärdighetsprincipen? Jag vill med anledning av en sådan invändning påpeka att en diskussion av denna typ ändå förs på en normativ nivå. Om Meta skulle finna att det rätta är att godkänna Ismail, vad är det då som säger att det inte skulle finnas andra lärare som skulle bedöma någon av sina elevers situation på samma sätt? Och vad är det som säger att Meta inte borde kunna universalisera sin funna princip; det som är rätt för henne torde väl också kunna vara rätt för andra lärare? Vi bör här också påminna oss om det citat från Fjellström som tidigare anfördes, nämligen att,

Metaetisk universalism kan omsorgsetikerna bevara, eftersom det handlar om en partiskhet som inte bara gäller för en själv eller några få utvalda andra, utan den föreskrivs alla i deras omsorgsrelationer. Den är alltså möjlig att universalisera, att formulera som en universell giltig princip.<sup>1</sup>

Denna omsorgsetiska princip, som ligger till grund för Metas resonemang, skulle alltså i detta avseende kunna gälla för *samtliga* lärare i och med att den föreskrivs i samtliga omsorgsrelationer. Det är min mening att en sådan hållning starkt kommer att undergräva den svenska likvärdighetsprincipen, och därigenom också det tänkta moraliska rättfärdigandet av skolan, i och med att (1) alla elever kommer att bedömas på olika grunder då (2) alla inte kommer att ha likvärdiga relationer till sina lärare. Härigenom kommer också (3) alla elever att få olika förutsättningar för (a) att leva ett gott ekonomiskt liv, (b) bli delaktiga och ansvarskännande samhällsmedborgare och (c) för att förverkliga sig själva och sina individuella livsprojekt, detta i och med att (4) deras utbildningar, framförallt, kommer att ha olika instrumentellt värde.

Min slutsats av detta är således att det tycks vara lärares moraliska skyldighet att inte ensidigt och partiskt bedöma sina elever, som denna har en relation till, efter vad som skulle vara bäst för dessa, utan att de också, i sitt handlande, tar ett ansvar för hela skolsystemet. Inte för att de är tjänstemän som skall verkställa statliga direktiv och uppnå nationellt satta mål, utan för att de är en professionell yrkeskår som har en hel generations elevers bästa för ögonen och som de hyser en aldrig sinande omsorg för.

---

<sup>1</sup> Fjellström, 2004, s.78

## Avslutning med slutsatser

---

Som uppsatsen har visat så måste den svenska likvärdighetsprincipen förstås och tolkas i det komplexa sammanhang vari den ingår. Jag är inte på något vis övertygad om att den karaktäristik som givits av den i denna uppsats, och den kontext vari den skall förstås, är fullständig; det finns med stor sannolikhet fler aspekter av den som inte har kunnat redogöras för i denna uppsats. Dock är det min mening att denna uppsats har bidragit till att ringa in vissa särskilt principiellt viktiga aspekter av likvärdighetsprincipen, såsom exempelvis de olika värdedimensioner för individen som likvärdighetsprincipen tycks innehålla, samt att den har visat på behovet av fortsatta filosofiska studier av densamma inom skolområdets etik.

Något som jag också anser att uppsatsen har bidragit till är att vidga diskussionen om ett moraliskt rättfärdigande av den svenska obligatoriska utbildningen. Uppsatsen har sökt precisera vad de specifika omständigheterna kring just utbildning, till skillnad från den generella politiska filosofins diskussion av statlig maktutövning, innebär för ett tänkbart rättfärdigande samt vilka villkor som måste uppfyllas för att ett sådant rättfärdigande skall vara möjligt. Som uppsatsen har visat så är det min mening att den svenska likvärdighetsprincipen har en viktig funktion att fylla för att möjliggöra ett tänkbart moraliskt rättfärdigande av den svenska skolplikten.

Härtill har också uppsatsen visat hur tätt sammankopplat en lärares agerande, främst i fråga om betygsättning av elever men också i fråga om tolkning av mål och kriterier, är med upprätthållandet av likvärdighetsprincipen och därigenom också, som jag menar, med den obligatoriska utbildningens moraliska status; likvärdighetsprincipen tycks förpliktiga lärarkåren att, med resonansbotten i deras omsorg för *en hel generation* elevers bästa, inta en opartisk hållning gentemot enskilda elever, både för den enskilde elevens och för elevkollektivets bästa. Detta blev särskilt flagrant då likvärdighetsprincipen kontrasterades mot framförallt Noddings omsorgsetiska principer samt Fjellströms diskussion om betygsättandets etik.

Då jag kontinuerligt i uppsatsen har redogjort för de mer specifika slutsatser som vi har kunnat dra av uppsatsens diskussioner har jag härvidlag, som en avslutning, endast tänkt ge några sammanfattade slutsatser i punktform.

- Likvärdighetsprincipen vilar på ett starkt värdemässigt fundament vilket visar varför en fördjupad normativ filosofisk diskussion behövs för att närmre kunna finna vad den tycks innebära samt vad den förpliktigar till.
- Likvärdighetsprincipen utgör en omistlig del i den typ av moraliskt rättfärdigande av den svenska obligatoriska utbildningen som jag har skisserat, detta då den bland annat tycks kunna uppfylla några av de villkor som elevernas vårdnadshavare skulle kunna tänkas ställa på utbildningen i en typ av teoretisk ursprungsposition.
- Centralt i diskussionen om vad den svenska likvärdighetsprincipen implicerar måste utbildningens värde för eleverna stå. Detta värde tycks, i förhållande till de uttalade



målen för skolan i exempelvis skollagen och regeringsformen, vara tvådelat. Dels tycks värdet bestå i (1) *ett instrumentellt värde* för eleverna som är oberoende av elevernas egna värderingar av sin utbildning och dels (2) *ett självförverkligande värde* som står i förhållande till hur eleven själv uppfattar, uppskattar och värdesätter sin utbildning.

- Ett omsorgsetiskt angreppssätt på utbildningssystemet, såsom det kommer till uttryck hos Nel Noddings eller Roger Fjellström, tycks undergräva likvärdighetsprincipen, detta då det främst tycks omkullkasta det instrumentella värdet av utbildningen för eleverna. Som en följd av detta tycks också det förslag jag utformat till moraliskt rättfärdigande av den obligatoriska grundskolan hotat.
- Denna typ av moraliskt rättfärdigande hotas av omsorgsetiken genom att (1) alla elever kommer att bedömas på olika grunder då (2) alla inte kommer att ha likvärdiga relationer till sina lärare. Härigenom kommer också (3) alla elever att få olika förutsättningar för (a) att leva ett gott ekonomiskt liv, (b) bli delaktiga och ansvars-kännande samhällsmedborgare och (c) för att förverkliga sig själva och sina individuella livsprojekt, detta i och med att (4) deras utbildningar, framförallt, kommer att ha olika instrumentellt värde.
- Lärarkåren har som jag ser det, med anledning av detta, en moralisk skyldighet att inte ensidigt och partiskt bedöma sina elever, som dessa har en relation till, efter vad som skulle vara bäst för dessa, utan att de också, i sitt handlande, tar ett ansvar för hela skolsystemet.

## Litteraturförteckning

---

### Offentligt material

- Dir. 2007:8. *En reformerad gymnasieskola*. Utbildningsdepartementet.
- Högskoleverket. (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 1: Reformuppföljning och kvalitetsbedömning*. Rapport 2005:17 R.
- Riksrevisionen. (2004). *Betyg med lika värde? – en granskning av statens insatser*. Rir. 2004:11. Stockholm: Riksdagen.
- Skolverket. (1996). *Likvärdighet – ett delat ansvar*. Skolverkets rapport nr 110. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 2000*. Skolverkets rapport nr 190. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006). *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola? En kvantitativ analys av variation och likvärdighet över tid*. Skolverkets rapport nr 275. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag och riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2004:49. *Engagemang, mångfald och integration. Om möjligheter och hinder för politisk jämlikhet*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes.
- Sveriges Kommuner och Landsting (SKL). (2005). *Diskussionsunderlag om likvärdighet*. Promemoria. [<http://www.skl.se>]. (2006-04-10).

### Litteratur

- Andersson, Christian. (2007). *Lärartätthet, lärarkvalitet och arbetsmarknaden för lärare*. Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU). Rapport 2007:5.
- Andersson, Håkan. (red.). (2002). *Att bedöma eller döma*. Stockholm: Skolverket.
- Atterström, Hans & Persson, Roland. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Beckman, Ludvig. (2004). ”Demokratin och debatten om de utländska medborgarnas rösträtt” i *Engagemang, mångfald och integration. Om möjligheter och hinder för politisk jämlikhet*. SOU 2004:49. Stockholm: Fritzes.
- Dorion, Louis-André. (2006). *Sokrates*. Översättning: Jan Stolpe. Furulund: Alhambras PocketEncyklopedi.
- Englund, Tomas. (red.). (1995). *Utbildningspolitiskt systemskifte?*. Stockholm: HLS Förlag.
- Fjellström, Roger. (2002). ”Betygsättandets etik” i Andersson, Håkan. (red.) (2002). *Att bedöma eller döma*. Stockholm: Skolverket. Artikeln kan laddas ned från Fjellströms hemsida [<http://www.umu.se/philos/personal/fjellstrom/Fjellstrom/RFETIK1.pdf>]. (2007-10-10).
- Fjellström, Roger. (2004). *Skolområdets etik. En studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.

- Fjellström, Roger. (2006). *Lärares yrkesetik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansson, Sven Ove. (2003). *Verktygslära för filosofer*. Stockholm: Thales.
- Katz, Michael S., Noddings, Nel & Strike, Kenneth A. (1999). *Justice and Caring. The Search for Common Ground in Education*. New York: Teachers College Press.
- Larsson, Hans Albin. (2002 a). *Skola eller kommunal ungdomsomsorg?* Stockholm: SNS Förlag.
- Larsson, Hans Albin. (2002 b). *Vår demokratis värdegrund. Aspekter på en högst väsentlig del av lärarutbildningens allmänna utbildningsområde*. Jönköping: Jönköping University Press.
- Läraryrkesförbundet. (2000). *Lärarens handbok. Skollag, Läroplaner, Yrkesetiska principer*. Stockholm: Läraryrkesförbundet.
- Lärarnas Riksförbund. (2007). *Lärarröster om den nya lärarutbildningen*. Rapport från Lärarnas Riksförbund (Forum för lärarutbildning och utbildningsvetenskaplig forskning). Stockholm: Lärarnas Riksförbund.
- Lärarnas Riksförbunds Studerandeförening (LR Stud). (2007). *Dimensionering av lärarutbildningen – för ökad kvalitet och likvärdighet*. Rapport 2007. Stockholm: LR Stud.
- Manning, Rita C. (1999). "School Vouchers in Caring Liberal Communities" i Katz Michael S., Noddings, Nel & Strike, Kenneth A. (1999). *Justice and Caring. The Search for Common Ground in Education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, Nel. (1986). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, Nel. (1999). "Care, Justice, and Equity" i Katz Michael S., Noddings, Nel & Strike, Kenneth A. (1999). *Justice and Caring. The Search for Common Ground in Education*. New York: Teachers College Press.
- Nozick, Robert. (2001). *Anarki, stat och utopi*. (org.utg. 1974). Stockholm: Timbro.
- Platon. (2000). *Skrifter. Bok 1*. Översättning: Jan Stolpe. Stockholm: Atlantis.
- Rawls, John. (1996). *En teori om rättvisa*. (org.utg. 1971). Göteborg: Daidalos.
- Rothstein, Bo. (1994). *Vad bör staten göra? Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik*. Stockholm: SNS Förlag.
- Schmandt, Henry J. (1965). *De politiska idéernas historia*. (org.utg. 1960). Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Specialpedagogiska institutet. (2007). *Elever i särskilda undervisningsgrupper – elevers och föräldrars perspektiv*. Härnösand: Specialpedagogiska institutet. [<https://www.sit.se/download/PDF/broschyler/00075.pdf>]. (2008-05-30).
- Strike, Kenneth A. (1999). "Justice, Caring, and Universality: In Defense of Moral Pluralism" i Katz Michael S., Noddings, Nel & Strike, Kenneth A. (1999). *Justice and Caring. The Search for Common Ground in Education*. New York: Teachers College Press.
- Tholin, Jörgen. (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur*. Borås: Institutionen för pedagogik och didaktik Högskolan i Borås.
- Tännsjö, Torbjörn. (2005). *Grundbok i normativ etik*. Stockholm: Thales.
- Wahlström, Ninni. (2002). *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro: Universitetsbiblioteket.
- Wahlström, Ninni. (2005). "Likvärdighet – ett begrepp med skilda demokratiska dimensioner" i Ekström, Mats. (red.). (2005). *Demokratins transformationer*. Örebro: Örebro Studies.
- Wolff, Jonathan. (1992). *Robert Nozick – En introduktion*. Göteborg: Daidalos.
- Wolff, Jonathan. (2006). *An Introduction to Political Philosophy*. Oxford: University Press.

## **Elektroniska referenser**

- Abrahamsson, Mikael. (s). (2008). ”Den onyanserade debatten om byskolorna”. Bloggportalen s-blogger.se. [<http://www.s-info.se/page/blogg.asp?id=1311&blogg=20802>]. (2008-05-30).
- Berliner, Agneta och Nilsson, Ulf. (fp). (2007). ”En likvärdig skola – i hela Sverige”. Folkpartiet Liberalerna. [[http://www.folkpartiet.se/FPTemplates/ListPage\\_\\_\\_\\_\\_63936.aspx](http://www.folkpartiet.se/FPTemplates/ListPage_____63936.aspx)]. (2008-05-30).
- Lärarutbildningskonventet. (2008). *Lararutbildning.nu – Beskrivning av Sveriges lärarutbildning*. [<http://www.lararutbildning.nu>]. (2008-01-23).
- Riksdagen. (2008). *Svensk författningssamling (SFS)*. [<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3910>]. (2008-01-23).
- Skolverket. (2008). [<http://www.skolverket.se>]. (2008-04-05).

## **Övriga referenser**

- Fjelkner, Metta. (2008). ”Göran Persson sänkte medvetet lärarnas status”. Dagens Nyheter, 2008-05-13.
- Fjellström, Roger. (1997). ”Läroområdets etik har en egen problematik”. Pedagogiska Magasinet, 3/97.
- Lärarnas Riksförbund. (2007). *Ett litet land behöver stora kunskaper – 10 steg till en bättre skola*. Broschyr utgiven av LR. Stockholm: Lärarnas Riksförbund. [[http://www.lr.se/lrweb/home.nsf/ByKey/UHAN-6ZQGJX/\\$file/Ett%20litet%20land%202007\\_mindre.pdf](http://www.lr.se/lrweb/home.nsf/ByKey/UHAN-6ZQGJX/$file/Ett%20litet%20land%202007_mindre.pdf)]. (2008-05-30).