

Roger Fjellström

BETYGSSÄTTANDETS ETIK

En känslig sak

Att betygssätta elever är en känslig sak. Det är något med stor, ibland avgörande betydelse för de ungas bild av sig själva och sina framtidsutsikter. I handlingen att sätta betyg sätts också läraren på prov, ett mognadsprov som lärare och människa. Har han/hon tillräcklig beredskap härför? Vad skulle en sådan beredskap kräva?

Jag tänker inte på själva betygssystemet, det regelverk som ålägger lärare att sätta betyg vid vissa tillfällen och som tillhandahåller kriterier för betygssättningen. Detta är en del av ett större institutionellt system, demokratiskt beslutat av samhället, och till vilket läraren förhåller sig som en underlydande genom att acceptera att gå in och arbeta i det. Betygssystemet är väl värt en etisk diskussion, men jag tänker inte föra den här. Låt oss anta att det är acceptabelt. I alla händelser finns ett legitimt samhällsligt krav på läraren att tillämpa det. Likväl kan man fråga hur den enskilde läraren ska hantera betygssystemet i *konkreta situationer*. Den frågan rör något som vederbörande har större möjlighet och ansvar att påverka, i klassmiljön är läraren en legitim beslutsfattare. Om betygssystemet handlar om samhällets skoletik, handlar betygssättning på den konkreta nivån om lärarnas moral.

Är det en konstig tanke? Någon invänder att den senare ju bestäms av den förra: vad läraren har att göra i betygssättningssituationer, liksom alla andra skolsituationer, är entydigt föreskrivet av skolans institutionella regelverk och de beslut som dess företrädare fattat. Min frågeställning tycks innebära att den enskildes ställningstagande i viss mån är *obestämt* av skolsystemet, att lärarens moraliska "böra" är omöjligt att reducera till samhällets demokratiskt fastställda

regler. Och det är just vad jag menar. Eftersom den enskilda beslutssituationens relativa självständighet är viktig för mitt resonemang ska jag inledningsvis uppehålla mig vid den, för att därefter gå in på vad som följer härav.

Ett exempel

Låt mig börja med ett exempel. En lärare, kalla henne Meta, ska sätta betyg i svenska för en åttondeklass i Sålundaskolan, Vårstad. Där finns en elev med invandrarbakgrund, Ismail, som Meta har problem med i svenska. Ismail arbetar visserligen rätt bra med svenskan, har reagerat positivt på tillsägelser att jobba mer och på de särskilda språkstödjande insatser som gjorts för honom. Ändå har han svårt att prestera en god svenska, särskilt i skrift. Han får inte det stöd hemma han skulle behöva för sin språkträning. I klassen är han ensam om sin speciella situation, de andra har svenskan naturligt och uppfyller alla kriterierna för godkänt. Ismail ligger under gränsen, enligt Meta. Likadant är det i engelskan – till en del beroende på problemen med svenskan. Men att han inte skulle få något godkänt betyg just i svenska riskerar enligt Meta att medföra mycket dåliga konsekvenser för Ismail. Han har en vacklande självkänsla, verkar känna sig mindre värd än sina ”normalsvenska” klasskamrater, något som förstärks av att hans familj har det sämre ekonomiskt ställt än de andras. Det är oroande, eftersom Ismail är synnerligen mån om sin stolthet och har visat tendenser att reagera med aggressivitet på sitt underläge. Det här är det första skolbetyget i det nya landet – frånvaro av godkänt i svenska tror Meta att han lätt skulle uppfatta som att han inte duger som svensk. Hans problem är inte självförvållade. Han har en oturlig belägenhet. Och har verkligen Sålundaskolan stött honom tillräckligt genom åren? Ett godkänt i svenska i åttan skulle kunna göra att Ismail vill och orkar jobba vidare så att han i nian 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?

Jag har valt ett tillspetsat exempel, i det att läraren inte tvekar om att eleven underpresterat för betyget godkänd utifrån gällande betygskriterier. Ofta är det emellertid oklart hur kriterierna ska tolkas och tillämpas i värderingen av elevernas prestationer, och då förstärks naturligtvis bedömningsproblematiken. Läroplanen har inte längre ambitionen att vara detaljreglerande. Myndigheternas avsikt är att den ska ges en mer bestämd utformning på lokal nivå. Den är alltså ett slags skiss som kräver tolkning och utfyllnad för att bli praktiskt tillämpbar. Därigenom finns ett visst spelrum för skollädaingen och lärarens omdöme.

Den flertydiga handlingen

Det som kan verka upprörande med mitt exempel är att läraren i sitt övervägande inte bara tar in utförda prestationer i ämnet, utan även möjliga/troliga framtida prestationer. Bakgrundsanalysen är att betygssättningen enligt Meta kan bli en självuppfyllande profetia – på ont eller gott. Att sätta ett betyg för en elev framträder i ljuset av detta som en flertydig handling. Den framstår både som ett konstaterande av elevens aktuella kunnande, utifrån en tillbakablick på gjorda prestationer, och som en stimulering, en stöt i en orsakskedja, vilken påverkar elevens framtida kunnande. Det finns därtill ytterligare aspekter på handlingen.

För att tydligare se handlingens flertydighet kan man jämföra med ”betygssättning” inom ett annat område – *sport*. När domaren tilldömer ett fotbollslag ett mål konstaterar han fakta, men han gör också något mer, nämligen eggat laget till seger, förbättrar därtill oddsen för att laget ska vinna – och gläder sin son som sitter på läktaren och hejar på laget ifråga. Allt detta är inte vad domaren har i uppgift att göra, eller för avsikt att göra (åtminstone inte som överordnad avsikt). Men eftersom domaren i alla fall har en föreställning om följderna, är alltsammans likafullt vad domaren i en mening *gör*. Detta gäller i synnerhet som mänskligt handlande utspelas i ett socialt rum där handlandet begreppsbestäms och beskrivs ur gemenskapens synvinklar. De upplevda/tolkade konsekvenserna spelar därvid ofta lika stor roll som de direkta avsikter den

handlande hade. Tänk exempelvis på en spelare som många skulle se som rufflare – för sig själv och kanske det egna laget skulle han/hon istället vara en lysande kämpe.

På liknande sätt gör vi alla ständigt saker utan att direkt vilja eller eftersträva att göra dem. Man kan uttrycka detta förhållande så, att det finns många sanna beskrivningar av vårt handlande i en situation, och att flera av dessa speglar handlingens vidare sammanhang. Att vara medveten om det här är naturligtvis viktigt för dem som liksom lärare spelar en viktig samhällsroll, jag vill påstå att det borde vara ett inslag i deras social kompetens. Om nu, som ofta är fallet, läraren är medveten om starkt negativa psykiska konsekvenser för en elev av en viss betygssättning, tillräckliga för att lärarens åtgärd sant kan beskrivas även som nedgörning eller utstötning, bör inte det kunna påverka hur denne till sist beslutar?

Sportjämförelsen kan dock vändas mot min poäng. Inte ska väl en fotbollsdomare få döma till mål för att stimulera ett visst lag till seger? Även om domslut som handlingar är flertydliga när man betraktar dem filosofiskt, följer ingalunda att domaren/läraren är berättigad att ta hänsyn till de olika aspekterna. Sant. Men det är skillnad mellan sportevenemang och skolan, och skillnaden är sådan att invändningen åtminstone tappar i styrka. Sport utgör ett relativt isolerat revir, i hög grad sig självt nog. Skolan är inte en spelplan för fullfjädrad prestation. Den är något mer delikat, på en gång platsen för historisk förmedling och för elevernas omedelbara liv, individuellt och samhällsligt, liksom deras träningsplan för kommande prestationer. I synnerhet det sistnämnda torde innebära att den stimulerande aspekten bör spela större roll i skolans bedömningar än i sportens.

Stimulans och prestation

För att stödja den tanken kan man jämföra med ett annat område där prestation och bedömning visserligen är lika viktiga som inom sporten, men den konstaterande aspekten i regel betraktas som mindre väsentlig än den stimulerande: barns *skapande och konstnärliga handlingar*, när de spelar teater, musicerar, målar,

skriver berättelser, etc. Skapande verksamhet anser vi i regel har ett egenvärde oavsett resultatets halt. Inte ens om man hyllar praktfulla prestationer kan man alltid förvänta sig sådana av barnen. Därtill kommer att barns presterande kan utvecklas i så olika takt och på så olika sätt, språngvis och på skenbart underliga vägar. Alltsammans gör att uppmuntran i eventuella omdömen anses länge spela en större roll än den konstaterande.

Länge – men inte i längden. Till sist måste en prestationsbaserad bedömning dominera, åtminstone för dem som ska satsa på konsten eller överväger att göra det. Liksom sport är konst en prestationssak. Men märk, och det är vad som är intressant i sammanhanget, även när konsteleven eller den unga konstnären blivit duktig kommer stimulansen att fortsätta vara viktig och påverka det totala omdömet: den duktiga violinisten får gärna applåder som skulle tillkomma en violinvirtuos. Alla vet ju att uppskattningen eggjar till ytterligare ansträngningar att glädja publiken. (Ofta får f.ö. även etablerade konstnärer bra recensioner på medelmåttiga verk, för att inte bli alltför nedslagna.) På samma sätt, misstänker jag, ges nog många elever MVG för att bli duktigare trots att det är tveksamt om de verkligen uppfyller de ofta högt ställda betygskriterierna.

Skulle det vara lättare att acceptera att stimulansaspekten inverkar på ”betygssättningen” av duktiga konstelever, eller på bedömningen av duktiga elever överhuvudtaget, än på bedömningen av exempelvis Ismail, som förtvivlat behöver bli godkänd i svenska? Borde det inte vara tvärtom, eftersom det väl är viktigare att en elev blir godkänd än mycket väl godkänd? I utbildningen ska hänsyn tas till elever med särskilda behov, så tidigare skollagen. Idag säger styrdokumentet att hänsyn ska tas till elever i behov av särskilt stöd. I alla händelser bör man enligt läroplanen visa solidaritet med svaga. Så borde inte stimulans till de svaga i ett ämne vara mer acceptabel än stimulans till de starka?

Kanske spökar komplexet *hylla styrka/förakta svaghet*, detta som Harald Ofstad ansåg vara kärnan i all fascism och nazism¹, i skolans kollektiva psyke (liksom i många svenska hems). Eller kanske där finns ett annat spöke, det gamla hederliga löne- och strafftänkandet – att goda handlingar ska belönas och dåliga ska bestraffas. Om något av dessa tänkesätt rör sig i bakgrunden för lärarens betygssättningshandling, kan det inte vara helt adekvat av en elev att reagera på ett uteblivet godkänd som på en utstötning och bestraffning?

Kraven på saklighet och rättvisa

Den givna invändningen mot varje form av stimulansinslag i betygssättningar är att det krockar med de krav på *saklighet* och *rättvisa* som lärare som ämbetsmän har att uppfylla. Dessa krav motiveras, kan man framhålla, bland annat av att skolans huvudkaraktär att utgöra en allvarets spelplan, en förberedelse för arbete och samhällsliv där själva prestationerna är avgörande, vare sig man vill det eller ej. Genom prestationerna i grundskolan bestäms exempelvis vilka program i gymnasiet eleverna ska komma in på, vilket i sin tur påverkar vilken ekonomisk och social "division" de kommer att spela i. Därför bör den sakligt och rättvist konstaterande aspekten härska, kan tyckas.

Det är intressant att jämföra med ytterligare ett annat område för bedömningar, vilket i likhet med skolan ofta är livsavgörande och som brukar uppfattas som förkroppsligandet av saklighet och rättvisa: *rättsskipningen*. Omdömen rörande vilken typ av brott en gärning utgör och vilken skuld den åtalade har antas bygga uteslutande på vad som har hänt. Vilken roll hade den åtalade i dödandet, var det avsiktligt, var det planerat? Vi förväntar oss att domen ska vara alltigenom saklig, i meningen baserad på fakta, och rättvis, i meningen att alla behandlas lika inför lagen. Vi skulle inte godta att en domare frikänner en mördare för att dennes framtidsutsikter skulle försämrans genom en fällande dom,

¹ Ofstad 1972.

eller att någon fälls för dråp istället för överlagt mord för att vederbörande ska stimuleras till att avhålla sig från mord i fortsättningen.

Nej, men även i detta strikta bedömningssystem finns en legitim plats för framtidsperspektivet och stimulansaspekten, nämligen i övervägandet om vilken *påföljd* som ska utmätas. Straff ska ju ha en, som det heter, avskräckande och allmänpreventiv effekt. Det ska avskräcka förövaren från att fortsätta begå brott och det ska utgöra ett skydd för samhället genom att visa andra vad som drabbar en brottsling. En förhärdat förbrytare får därför strängare straff än den tidigare icke dömda, en ung människa med ordnade förhållanden kan få villkorlig dom där ligisten får ovillkorlig. De straffsatser som utmätas har i regel en bas i gängse samhällsetiska bedömningar, som inte bara rymmer föreställningar om vad olika människor förtjänar för behandling utan också har omsorg om varje människas väl och ve.

Skrapar man på ytan finner man att tanken på allmänprevention bottnar i ett brett hänsynstagande till samhällsnytta, och att åsikter om konsekvenser för förövarna inverkar på hur man ser på vad som gagnar samhället. För att ta ett exempel, en professor i kriminologi, Jerzy Sarnecki, argumenterade i ett TV-inslag emot en tingsrättsdom mot en ung man som fått fyra års fängelse för att ha anstiftat, anført och deltagit i våldsamt upplopp under kravallerna i samband med EU-toppmötet i Göteborg i juni 2001, med skälet att domen riskerar att förvandla den unge mannen och hans sympatisörer till terrorister. Påföljden borde därför ha blivit mildare.

Om skolan ska jämföras med rättsapparaten, är betygen att likna vid en mix av rättsskipningens gärningsbeskrivning, skuldfastställande och påföljdsbeslut. Den stora skillnaden är kanske den att påföljden sällan ges medvetet utrymme i betygssättningen; man skiljer i regel skarpt mellan betygssättning och åtgärder för att stödja eleven. Likväl brukar lärare inse vilka konsekvenser betygssättningen får för eleverna, varför de (i enlighet med det resonemang som tidigare fördes) hör till vad läraren gör. Bör alltså lärare medvetet kunna väga in konsekvenserna för den

enskilda eleven och för samhället i betygssättningen? På vilka grunder och i vilken omfattning, i så fall? Med vilka ytterligare åtgärder skulle det behöva kombineras? Ska exempelvis alla konsekvensöverväganden som påverkar bedömningen klargöras för eleven och föräldrarna?

Betygssättning för vad?

I läroplanen diskuteras inte dessa frågor. Skrivningarna i den är som om de inte skulle existera. Kravet i styrdokumentet att läraren ska kunna ge förklaringar och tydliga kriterier för sin betygssättning antyder att denna enbart ska handla om konstaterande prestationsbedömning. Men det måste inte tolkas så. Man kunde hävda att det helt enkelt inte finns plats för ovannämnda, komplicerade moraliska betygssättningsfrågor i den skiss som läroplanen utgör. Arbetet med att besvara dem hör till det konkreta pedagogiska verket. Avsaknad av diskussion betyder således inte att man måste dra slutsatsen att betygssystemet ska anses som mekaniskt och uniformt tillämpligt, att det står över allt annat. Tvärtom finns det i dess *kontext* mycket som talar för flexibilitet.

Skolan är viktig som en tillväxtzon, skapad för barnens och samhällets bästa. Det framgår av otaliga avsiktsförklaringar. Som utbildningsdepartementet sammanfattande skriver i sitt förord till en utgåva av Lpo 94: ”Det är i skolan framtiden byggs. Av våra barn.” Den omedelbara uppgiften för grundskolan är att få eleverna att växa och så småningom komma ut som åtminstone godkända i de behörighetsgivande ämnena (för ett nationellt program), dvs. svenska, engelska och matematik. Ett rationellt mål-medel-tänkande innebär att betygssättningen måste ses som ett av flera *instrument* att förverkliga skolans mål. Det måste därför hanteras med det förnuft som målet kräver, bland annat så att det harmonierar med bruket av de övriga instrumenten för samma syfte. Om strikt tillämpning av betygsinstrumentet i ett konkret fall gör att en elev slås ut, är inte dess användning lyckad. Att ignorera detta är dogmatism. Behandlas inte betygssystemet som ett medel, blir det ett självändamål i skolan – och det har väl ingen tänkt.

Läroplanens skissartade utformning innebär alltså att skolledning och lärare måste skjuta till sitt goda omdöme i vägningen av tidigare och framtida prestationer i betygssättningen. Vad lärarna har att åstadkomma kan formuleras som den *kloka individualiseringen* av betygssättningen, utifrån insikten att barn är olika och utvecklas olika, bland annat reagerar olika på med- och motgång. Detta är förenligt med kraven på saklighet och rättvisa. De tillgodoses genom att lärarnas handlingar styrs av ett medvetet och principorienterat tänkande: de omständigheter som skulle berättiga till viss särbehandling av eleven Ismail skulle också berättiga till samma behandling av eleven Lisa, liksom varje annan elev, i en belägenhet som i relevanta avseenden är densamma som Ismails.

Det finns förstås problem med en sådan individualisering. Det är svårt att vara klok nog. Drivs individualiseringen för långt och tillämpas för ofta hotar betygssystemet att kollapsa; det måste vara fråga om undantag. (Om det anses otillräckligt, får diskussionen övergå till att gälla själva betygssystemet.) Elevernas tilltro till läraren kan också komma i gungning. Det kan vara svårt att presentera försvaret för exempelvis Ismails betygssättningen inför hans klass, eftersom det skulle kunna förvärpa läget för honom. Många barn skulle troligen också ha svårt att förstå och acceptera en mer nyanserad syn på rättvisa. Men varför ska en fyrkantig och barnslig rättviseuppfattning få styra skolan? Och kanske kan diskussioner i klassen ge ett utmärkt tillfälle till en lektion i moraliskt tänkande.

Fostrans roll och innebörd

Hittills har diskussionen kretsat kring en konstaterande respektive stimulerande aspekt i bedömningen av kunskapsprestationer. Men uppgiften för det kloka omdömet är inte begränsad till den avvägningen. Kunskaper och färdigheter är inte skolans enda mål, enligt läroplanen. Skolans verksamhet ska även, som det heter i skollagens portalparagraf (1 kap. 2 §), ”ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar”. Elevernas *fostran* har en

obestridlig plats i skolan, bekräftad genom en serie av läroplaner. Likväl är dess mer precisa ställning vacklande och dess innehåll oklart.

En viktig fråga rör fostrans *status* som mål. Det finns i läroplanen en uppdelning i uppnåendemål och strävansmål. Skolan ska vara målstyrd och det som hänförs till uppnåendemålen är vad som kommer att prägla skolans arbete. Kunskaper och färdigheter hör till dessa, medan fostran är ett strävansmål. Enligt läroplanskommittén är det kunskapsmålen som ska ”vara en grund för utvärdering, lokalt och nationellt, och ge signaler om hur långt eleverna har nått i sin kunskapsutveckling och om resurser av olika slag behöver omfördelas.”² Enligt den skrivningen skulle fostrande synpunkter vara ovidkommande för utvärdering och därmed betygssättning.

Men läroplanskommittén är inte helt konsekvent. Det finns textpassager som uttalar att en ”värdegrund” ska vara den normativa basen för skolan, utifrån vilken ”skolans normer och handlingar mot enskilda elever skall formas”.³ Eftersom betygssättning är en handling och utgör ett normativt ställningstagande, skulle rimligen den också omfattas. En sådan tolkning har visst auktoritativt stöd, med tanke på den förskjutning i tänkandet som ägt rum bland åtskilliga av skolans ledande tänkare efter att läroplanen kom. Ett exempel är den reflektion av ordföranden i läroplanskommittén, Ulf P. Lundgren, och kommitténs huvudsekreterare, Berit Hörnqvist, som gjordes sju år efter läroplansarbetet. De vidgår otillräckligheten i den egna utformningen av värdegrundens ställning. Och de förefaller stödja tanken på fostran som ett generellt uppnåendemål.⁴

² *Skola för bildning*, s. 15.

³ *Ibid.*, s. 119.

⁴ De skriver:

Värdegrunden är inte läroplanens ”poesidel”. Värden har konsekvenser. Det ligger ett stort ansvar på de verksamheter i skolan – och på skolans huvudmän – att skapa en verksamhet där värdegrunden får praktiska konsekvenser och där det förs en

Samma omprövning visar Skolverkets värdegrundsprojekt, initierat av skolministern, vilken gjorde 1999 till ett speciellt "värdegrundsår". Syftet med projektet var att "få värdegrundsfrågorna att utgöra basen för arbetet i skolan utifrån en helhetssyn på värdegrunden, dvs. att få skrivningarna i läroplanerna att genomsyra förskolans och skolans verksamhet i sin helhet" (Modigh och Zackari 2000).⁵ Det finns således en stark aktuell tendens att övergripande humanistiskt-demokratiska värden ska övergå från vara retorik och ideologi till att bli något som präglar allt handlande hos skolpersonalen – således även betygssättningen?

Ges fostransmålet en starkare ställning blir det förstås viktigt att dess *innebörd* klargörs. Så länge det mest ingår i en ideologisk retorik är inte suddighet något problem, men för att det ska bli operativt behövs mer klarhet och skärpa. Då blir det hela riktigt svårt. Fostransmålet är nämligen mer komplext än man kanske alltid vill se. Att skolan ska överföra de värden som finns i den s.k. värdegrunden är strängt taget bara ett av de fostransmål som finns i läroplanen. Dit hör också att forma elevernas karaktär på en mångfald sätt, till "solidaritet", "rättskänsla", "generositet", "tolerans" och "ansvarstagande", vilka nämns i det inledande avsnittet i Lpo 94.

Dessa karaktärsegenskaper tänks motiverade av "den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism". Vad det mer precis innebär framgår inte. I en passage sägs att skolan ska eftersträva en "en trygg identitet" hos eleverna och det framhålls att de ska finna sin "egenart". Vidare ska skolan åstadkomma viss socialisering, nämligen "förbereda eleverna för att leva och verka i samhället", så att de kommer att fungera som "ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar", som det står i avsnittet om skolans uppgifter. Som sådana tänks de omfatta "vårt samhälles gemensamma värderingar" och låta dem "komma till uttryck i praktisk vardaglig handling".

levande debatt om värden och värdens konsekvenser med och mellan skolans personal, elever och föräldrar. (Lundgren och Hörnqvist 1999, s. 14)

⁵ Författarna hörde till ledningsgruppen för värdegrundsprojektet.

Vårt samhälles gemensamma värderingar, uttryckta i praktiskt handlande, sammanfaller nu inte direkt med det som i skolsammanhang kallas värdegrunden. De förra inkluderar exempelvis ett rundligt tilltaget mått av egoism, det rangordnande och elithyllande tänkandet kring sport och konst, liksom tanken på förtjänta straff som finns bakom rättssystemet. Värdegrunden är mer ideal och högsyftande. Den beskrivs i styrdokumentet i några vaga satser: aktning och respekt för varje människans egenvärde, människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, jämställdhet mellan kvinnor och män, solidaritet med svaga och utsatta. Vad detta innebär, vilka handlingar dessa värden förpliktar till, är notoriskt oklart. Kan man exempelvis motivera godkännande av Ismail i svenska med hänvisning till solidaritet med svaga och utsatta, eller med omsorg om hans egenvärde och integritet? Eller lämpar sig värdegrunden bäst för retorik – och att skolans praktiska verksamhet, som det antogs i resonemanget tidigare om skolans huvudkaraktär, genom bland annat betygssättningar konsekvent ska förbereda eleverna för slagen av den hårda konkurrens- och marknadsvärld som tar vid där skolan slutar?

Både den ”ideala” och den ”realistiska” synpunkten är befogad, enligt såväl läroplanen som sunna förnuftet. Det går nog inte att komma ifrån att skolan är något av ett slagfält för en kraftmätning mellan anpassning till krass realitet och världsförbättring. Hur ska alltså kombinationen av fostran, kunskaper och färdigheter i skolans (uppnående)mål praktiskt hanteras av lärarna, exempelvis i betygssättningen? Är lojalitet mot de enskilda eleverna viktigare än den mot betygskriterierna, skolledaren eller skolkontoret? Och hur säker ska läraren vara på sina bedömningar av betygssättningseffekter för att vara berättigad att frångå ett betygskriterium?

Läroområdets etik

Det är naturligt att först vända sig till skolans styrdokument för svar. Men det är också uppenbart att läraren behöver tillskott, om inte annat så av det skälet att

förekommande skrivningar ger föga vägledning genom att de är i akut behov av tolkning. För att klara anpassningssidan behöver lärarna mer kunskap om förutsättningarna för och behoven av olika former av kompetens hos eleverna respektive samhället. I en sådan analys kan det vara svårt att skilja mellan det faktiska och det önskvärda. Och verkningsfulla prestationer förutsätter i regel att människorna bakom dem mår bra. I ambitionen att göra individerna och samhället bättre, anger läroplanerna egentligen bara några stödjepunkter: demokrati, kristen tradition och västerländsk humanism. Inom ramen av denna treenighet ska den nödvändiga fördjupningen sökas. Skolan, lärarna och skolforskarna, som är de som ska göra jobbet, kommer här oundvikligen ut på fältet för filosofi och etik.

Med *etik* avses ibland den studiedisciplin som undersöker, diskuterar och formulerar de mest överordnade normer och värden som tänks idealt reglera mänsklig verksamhet. Men ordet används även som en beteckning för själva dessa normer och värden. Studiedisciplinens kärna är den s.k. normativa etiken, som tar ställning och är föreskrivande i fråga om normer och värden. Centralt är också den s.k. metaetikens, eller värdeteorins, kritiska analys och diskussion av norm- och värdespråket och av giltighetsanspråk för normer och värden.

Under de senaste decennierna har den normativa etiken förgrenat sig; man talar om tillämpad etik, eller områdesetik, som behandlar de överordnade normerna och värdena och beslutsproblemen inom skilda sfärer av mänskligt liv: vård, medicinsk och biologisk forskning, miljöfrågor, etc. De överordnande normerna är ju inte nödvändigtvis desamma för alla områden, och det finns ofta särskilda omständigheter på områdena som modifierar förpliktelser och värden. Exempel på sådana inom skolområdet är de ojämlika relationer som finns mellan de parter som ingår, framför allt beroende på att eleverna inte är de mogna, rationella individer som förutsätts för traditionellt etiskt tänkande.

Etiska normer och värden är ett slags abstraktioner som utgör en bakgrund för konkreta individers frågor om hur just de ska besluta och handla i konkreta situationer. För att framhäva särarten hos det sistnämnda vill jag använda

beteckningen *moral*. Moralen avser alltså faktiska individers tolkning och sammanvägning av en mängd olika normer och värderingar, ofta från skilda värdekällor. Som framgått av analysen ovan utgör exempelvis de normer och värden som hålls för relevanta i skolan en lika oklar som komplex mängd. Det går inte att utan vidare peka ut någon enskild norm eller något enskilt värde, eller ens någon enskild norm- och värdekälla, som universellt utslagsgivande.⁶ Ett gott moraliskt omdöme behövs hos de handlande.

Det finns tyvärr en eftersläpning i utvecklingen av en områdesetik för skola och lärande, mycket på grund av att tänkandet här länge varit dominerat av beskrivande teoribildning, hämtad från beteende- och samhällsvetenskap. Pedagogiken avspjälkades från den praktiska filosofin en bit in på 1900-talet. Nu kan det vara dags att åter göra förbindelsen intim. Det behövs ett forskningsområde som prövar skolsystemets yttersta normer och värden liksom det praktiska skolarbetets skiftande moraliska problem. Detta har jag försökt ringa in och döpt till ”läroområdets etik”.⁷

Hittills har etiken varit en gren av *filosofin*, vilket innebär att dess forskning i huvudsak varit icke-empirisk, och istället kännetecknats av rationell argumentation, spekulation och tankeexperiment. Men genom framväxten av områdesetik har verksamheten kommit att bli alltmer tvärvetenskaplig, och så tror jag att man måste tänka sig läroområdets etik.

⁶ Detta gör att det är bättre att tala om ”områdesetik” istället för ”tillämpad etik”, eftersom det sistnämnda innehåller en tanke om praktiska beslut som härledbara från ett entydigt, universellt etiskt system. En sådan, av naturvetenskapen inspirerad, tanke har alltmer kommit att framstå som förfelad i etiken. Se exempelvis Alasdair MacIntyre 1981, Bernard Williams 1985, och John Kekes, 1995.

⁷ Fjellström 1997; temat utvecklas i Fjellström 2002. I Norden är det Norge som kommit längst med att utveckla etiskt tänkande kring skola och lärande, genom forskare som Tryggve Bergem, Steinar Kvale och Erling Lars Dale.

Läraren som moraliskt subjekt

Det tilltagande intresset för områdesetik, i förening med insikten att etikens principer inte alstrar praktikens svar, gör att den handlandes personliga utrustning för att hantera moraliska problem alltmer kommit i fokus. Det har medfört en renässans för klassisk grekisk moralfilosofi i Aristoteles' utformning, i vilken det Aristoteles kallar *phronesis*, eller praktisk vishet, har en central roll.⁸ Den praktiska visheten är en förmåga till kloka/riktiga moraliska beslut. Med en mer samtida terminologi skulle man kunna tala om *moralisk kompetens*.

En moralisk kompetens kan sannolikt läras och övas upp, som Aristoteles tänkte sig. Men till sitt innehåll måste den nog ges en mindre egocentrisk inriktning än vad den har hos greken. Utmärkande för moralisk kompetens skulle utifrån samtida etiskt tänkande vara förmåga och benägenhet att väga beslut ur många olika perspektiv, där dessa inte bara förstås utan också respekteras. Den kräver att man kan leva sig in i och hantera komplexa situationer, att man har medkänsla med andras väl och ve, i synnerhet med deras lidande, och att man i beslutsfattandet tål hög grad av osäkerhet.⁹

I skolmiljön skulle detta bland annat betyda att man har insikt om och respekt för den sammansatta mängd av normer och värden som finns där, bland vilka elevers och föräldrars normer och värden inte är de minst viktiga. Detta är något annat än både social och didaktisk kompetens. Och det är viktigt att erkänna att den moraliska kompetensen kräver förtrogenhet med den moralfilosofiska traditionen och dess oavbrutna kritiska analys och diskussion av giltighetsanspråk hos normer och värden.

Läraren kan alltså inte nöja sig med att bara verkställa regler, utan måste medvetet axla rollen som *moraliskt subjekt*, dvs. bli en som kreativt tar ansvar och gör självständiga bedömningar och handlingar för elevers och samhällets bästa, i betygssättning liksom allt annat. Uppövande av lärarnas

⁸ I svensk områdesetisk debatt, se särskilt Gunilla Silfverberg 1999.

⁹ Se bland annat Harald Ofstads syn på moralisk förmåga (Ofstad 1982, kap. 4).

kompetens härvidlag borde vara ett självskrivet inslag i all lärarutbildning och – fortbildning. Tyvärr är det osäkert om den omprövning som de senaste årens värdegrundsdiskussion inneburit verkligen också medför nytänkande. Utveckling av moralisk kompetens är exempelvis inte något som tydligt ingår i riktlinjerna för en ny lärarutbildning, enligt utredningen *Att lära och leda* (SOU 1999:63).¹⁰

Det finns ett intellektuellt hinder för den syn jag förespråkar, i den traditionella lärarbilden med dess emfas på läraren som offentliganställd och ämbetsman, alltså en som förväntas rätta sig efter klara direktiv och beslut som överordnade fattat. Det är en bild som är hämtad från den statliga byråkratin och som illustrerar hierarkiskt tänkande. Den har visst fog för sig. Skolan *är* en samhällsinstitution, och läraren är bara *en* bland många ansvariga, därtill inte den som har den ytterst beslutande ställningen. Rektor och skolstyrelse, i sin tur, är underställda kommunens skolkontor. På de nivåerna måste förstås många viktiga beslut tas. Men de högre instanserna kan bara, liksom läroplanerna, ange en ram och riktpunkter – det kommer alltid att finnas ett betydande utrymme för och behov av lärarnas moraliska kompetens i det vardagliga arbetet.

Ibland kan det t o m bli nödvändigt att gå emot överordnade riktlinjer eller personer. Är det en omtumlande tanke? Nja. Det är tveksamt om det längre är aktuellt ens för dagens ämbetsmän (åtminstone de med ansvar jämförbart med lärarnas) att mest tillämpa instruktioner och lyda order. Det gäller även på de mest princip- och lydnadsorienterade områdena. Sålunda kräver en professor i straffrätt, Madeleine Leijonhuvud, att jurister i sista hand tar ett eget humanistiskt ansvar.¹¹

¹⁰ För en kritisk diskussion, se Fjellström 1999 och 2001.

¹¹ Hon skriver exempelvis:

Under nazisttiden i Tyskland utvecklades det tyska rättssystemet till ett från grunden oetiskt system. Oavsett om konstitutionens krav efterlevdes, och oavsett om den politiska majoriteten i vederbörlig ordning tog beslutet om nya lagar, var de lagar och den rättstillämpning som diskriminerade och ledde till dödandet av miljontals judar givetvis rakt igenom oetiska. (Leijonhuvud 1996, s. 26.)

På det militära området accepteras att soldater har rätt att vägra lyda en order om de bedömer att den strider mot humaniteten och mot internationellt överenskomna etiska krigslagar.¹²

I skolans värld tillkommer att lärarnas handlingar rimligen måste harmoniera med skolans komplexa fostransuppdrag, som att de ska göra eleverna ansvarstagande, självständiga och kritiskt tänkande. Lärarna måste få visa vad det innebär, få vara goda förebilder. De kan därvid hämta inspiration från självständiga yrkesutövare som konstnärer, hantverkare, advokater, läkare, psykologer. Något som stärker detta, och ökar chansen att lärarna respekteras i sin professionalitet av arbetsgivarna, är lärarfackens arbete med att ge lärarna en etisk plattform i form av en yrkesetisk kod. En sådan kan emellertid aldrig ersätta en pågående moralisk debatt bland lärare och mellan lärare och elever, och en ständig uppövning av lärarnas moraliska kompetens.

/I H. Andersson (red.), *Bedömas eller dömas*. Sthlm: Skolverket, 2002

¹² Soldater har rätt att vägra lyda order om de finner ordern strida mot humanitet och folkrätt, trots att detta inte formuleras i lagen (1994:1809) om totalförsvarsplikt. I handboken *Svensk soldat* (1994) heter det att en ”order som uppenbarligen strider mot grundläggande moraliska principer, som de t ex är uttryckta i folkrättens regler, ska dock inte åtlydas.” (s. 93).

Referenser

Att lära och leda. SOU 1999:63.

Fjellström, Roger (1997). "Lärooverådets etik har en egen problematik". *Pedagogiska magasinet* 3/97.

Fjellström, Roger (1999). "Hur ny blir den nya lärarutbildningen?". *Pedagogiska magasinet* 4/99.

Fjellström, Roger (2001). "Värdegrundad eller målstyrd?". *Tidningen Skolbarn* No. 6.

Fjellström, Roger (2002). *Läraren som fostrare*. Lund: Studentlitteratur.

Kekes, John (1995). *Moral Wisdom and Good Lives*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Leijonhufvud, Madeleine (1996). *Etiken i juridiken*. Sthlm: Norstedts Juridik.

Lundgren, Ulf P. och Hörnqvist, Berit (1999). "Värdegrunden – de oförytterliga värdena". I *Ständigt. Alltid!* Sthlm: Skolverket.

MacIntyre, Alasdair (1981). *After Virtue*. London: Ducksworth.

Modigh, Fredrik och Zackari, Gunilla (2000). *Värdegrundsboken*. Sthlm: Regeringskansliet.

Ofstad, Harald (1972). *Vårt förakt för svaghet. Nazismens normer och värderingar och våra egna*. Sthlm: Prisma.

Ofstad, Harald (1982). *Ansvar och handling*. Sthlm: Prisma.

Silfverberg, Gunilla 1999. *Praktisk klokhet: om dialogens och dygdens betydelse för socialpolitik*. Lund: Symposion.

Skola för bildning. SOU 1992:94.

Svensk soldat (1994).

Williams, Berhard (1985). *Ethics and the Limits of Philosophy*. London: Fontana Press.