

Roger Fjellström

## BEHÖVS VÄRDEN OCH IDEAL FÖR FOSTRAN?

– om progressivismen och läroområdet etik

*Vi ana furstar*

*Där barn vi blicke,*

*Men vuxna kungar*

*Vi finna icke!*

*Detta beror ej endast på livets tragiska förmåga att förminska och förstöra sina egna tillgångar. Det beror även på uppfostrares oförmåga av vördnad inför de livets tillgångar, som möta dem i den nya varelsen. Innan far och mor lägga sin panna i stoft inför barnets höghet; innan de inse att ordet barn endast är ett annat ord för begreppet majestät; innan de känna att det är framtiden, som i barnets gestalt slumrar i deras famn, historien som leker vid deras knä, så skola de ej heller inse att de lika litet hava makt eller rätt att skriva lagar för denna nya varelse som de hava makt och rätt att skriva dem för stjärnornas banor!*

Ellen Key<sup>1</sup>

### Fostran och barnen

Länge var det en lärares rätt, ja plikt, att slå vett i landets barn. Agan kunde drabba dem när de avvek från det räta ledet, kom tio minuter för sent eller inte

---

<sup>1</sup> Ellen Key, *Barnets århundrade* (1900; citerad från nyutgåva, Sthlm: Informationsförlaget, 1996), s. 147.

kunde psalmversen. Så sent som år 1958 togs agan ur den svenska skolan, efter ett långt och ibland flitigt bruk. Först 1962 avskaffades betyg i uppförande och ordning i svenska gymnasier. Men fortfarande kunde man relegeras för dåligt uppförande.

Jag minns fortfarande skammen över att få stå i skamvrån i 50-talets folkskola, liksom rädslan för sänkt sedebetyg efter att fröken Rydenäs plitade in en del anmärkningar i sin röda bok. Vad jag kommer ihåg blandade lärarna aldrig in orden ”etik”, ”moral” eller ”värden” i sitt fostrarnit. Det gör att dessa termer för mig på något sätt håller en annan slags fostran i utsikt. Man talade om ”olydig” och ”lydig”, ”dum” och ”snäll”, en var ”odåga”, en annan var ”duktig”, man var ”slapp” och ”slö” eller ”flitig”. Det var alltid beteenden som skulle ändras, men åtgärderna tog på djupet. De psykiska ränderna satt.

Bestraffningssätten under seklets tidiga del var så brutala att det under resten av århundradet blev tabu att tala om avsiktliga negativa sanktioner i skolsammanhang. De försvann i ideologin, men därför inte nödvändigtvis i praktiken. De tonade bort på ytan och mildrades säkert, men blev i gengäld som dolda svårare att identifiera och kanske svårare att värja sig emot. Även om rottingen var borta fanns alltid den verbala pekpinnen till hands, och det går ofta att oskyldigt piska upp några hänskratt.

Nuvarande skola har ett dubbelt rotsystem.<sup>2</sup> Det ena rotsystemet är folkskolan, med dess stränga bakgrund i katekesinpräntande, kyrkotukt och preusseri. Under 1600-talet utvecklades en folkundervisning som syftade till att sprida den rätta tron och den rätta synen på kyrka och överhet. När folkskolestadgan kom 1842 vidgades motivet till främjande av patriotism, hembygdskänsla och samhälleligt ansvar, allt inom den kristna trons ram. Sådan var vad Ulf P. Lundgren kallat ”den moraliska läroplanskoden”.<sup>3</sup> Det handlade

---

<sup>2</sup> Framställningen nedan bygger bl.a. på Sven G. Hartman, *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria* (Linköping: Skapande vetande, 1995).

<sup>3</sup> Ulf P. Lundgren, *Att organisera omvärlden* (Sthlm: Utbildningsförlaget, 1989).

om att befästa uppfattningar och attityder som innebar samhällelig kontroll över människornas sinnen och beteenden. Därtill kom naturligtvis behovet att utrusta dem med kunskaper och färdigheter så att de skulle kunna arbeta och verka i det framväxande industrisamhället.

I 1919 års utbildningsplan begränsades det kyrkliga inslaget, till fördel för ett brett spektrum av andra ämnen. Nyorienteringen var påverkad av radikala tänkare som Ellen Key, men framför allt av Fridtjuv Berg och dennes humanistiska orientering, med hyllande av bildning, fantasi och skönhetssinne. Först efter andra världskriget, genom 1946 års skolkommision med Alva Myrdal och Stellan Arvidsson, blev huvudmålet att skapa en demokratisk skola. Det skulle emellertid inte ske genom indoktrinering av eller argumentation för det demokratiska idealet, eftersom sådant var i strid med den opartiska och vetenskapliga hållningen. I stället skulle det ske genom en deweyt inspirerad betingning<sup>4</sup>, genom vilken elevernas karaktär skulle formas på önskvärd sätt:

Demokratin bygger på alla medborgares fria samverkan. En sådan samverkan måste i sin tur bygga på fria personligheter. Skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor.<sup>5</sup>

Demokrati skulle genomsyra både skolans inre arbete, dess innehåll, uppbyggnad och infattning i samhället. Så skulle man ”vaccinera” mot totalitära tendenser bland eleverna och därigenom i samhället på sikt. Objektiva kunskaper, särskilt i samhällskunskap, tillsammans med en allmänt höjd bildningsnivå, tänkte man skulle verka i den riktningen. Effekten skulle förstärkas av en progressiv pedagogik, den s.k. aktivitetspedagogiken, som lade

---

<sup>4</sup> ”Direct instruction in morals has been effective only in social groups where it was part of the authoritative control of the many by the few. Not the teaching of it but the reinforcement of it by the whole regimen of which is it an aspect made it effective. To attempt to get similar results from lessons about morals in a democratic society is to rely upon sentimental magic”; Dewey, *Democracy and Education* (1916), citerad från J. L. Jarrett, *The Teaching of Values: Caring and Appreciation* (London: Routledge, 1991), s. 57.

<sup>5</sup> 1946 års skolkommision (SOU 1948:27), s. 3.

vikt vid lärandets individualisering, det förtroendefulla samspelet mellan lärare och elev, samt elevernas självständighet och aktivitet. Dessa saker kombinerades med en serie jämlikhetsfrämjande strukturella åtgärder, som att teoretiska och praktiska aspekter skulle integreras, eftersatta grupper från arbetarklass och glesbygd ges bättre möjligheter till fortsatta studier, och att läroplanernas konkretisering skulle knytas närmare kommunerna och lärarna.

Ambitionen hos 1946 års reformatorer var att folkskolan skulle växa samman med lärdomsskolan. Den senare utgör den moderna skolans andra rotsystem. Lärdomsskolans utgångspunkt var kyrkans behov av utbildning för kyrkliga ämbeten. Under 1600- och 1700-talen växte ett skolsystem med tre delar: trivialskola, katedralskolan och gymnasium. Under 1800-talet utvecklades lärdomsskolan till att bli en utbildningsväg för ämbetsmän, politiker och företagsledare. Samtidigt stärktes sambandet med universitetet, så att de tillsammans kom att utgöra ett eget slutet system.

Lärdomsskolans ämnesmässiga uppläggning och pedagogik kom i hög grad att bestämmas av universitetens kunskapssyn och uppfattning om sitt uppdrag. Ett genomgående tema är vaktsläendet om den akademiska friheten, rätten att utveckla kunskap, undervisa och examinera utan ingripande från staten eller andra parter. Tidigare sågs uppgiften huvudsakligen som att man skulle tradera existerande vetande. Men från 1800-talets mitt, genom påverkan av den tyska s.k. nyhumanismen, sågs sanningssökande, förutsättningsfri forskning som viktig, och det målet accentuerades under hela 1900-talet. Först med Olof Palmes universitetsreform på 60-talet framhölls samhällsnytta som ett viktigt mål för forskning och utbildning. Särskilt under 90-talet har detta mål blivit alltmer framträdande.<sup>6</sup>

Visionen för 1946 års skolkommision var en skola på vetenskaplig grund. Skolan skulle vara konfessionslös, religiös tro skulle ersättas med

---

<sup>6</sup> Se t.ex. Sverker Sörlin, *Universitetets värde* (Sthlm: SNS, 2000).

vetande. Skolans arbetssätt skulle forskningsanknyttas och huvudsakligen grundas på den psykologiska vetenskapen. Följaktligen borde lärarutbildningen föras närmare till universitetet och lärarna fås att tänka mer som vetenskapsmän och tekniker – de skulle bli en särskild sorts sociala ingenjörer. På 90-talet infördes exempelvis omfattande examensarbeten av akademisk karaktär i flertalet lärarutbildningar. Samtidigt minskade praktikinslaget.

Skolkommissionens strategi har dominerat fram till 90-talet och den har genomförts bit för bit. Mot bakgrund av de växande problemen i landets skolor betonas i läroplanerna från 60-talet ytterligare vikten av fostran och grundläggande värden på kristen och humanistisk grund. I propositionen som presenterade skolberedningens betänkande *Grundskolan* (SOU 1961:30) framhölls att ”Den obligatoriska skolans mål och uppgifter bör mer än förr inriktas på den enskilde elevens allsidiga utveckling och fostran”.<sup>7</sup> Fostransmålet framträder också i 80-talets men framför allt i 90-talets läroplaner, Lpo 94 och Lpf 94, vilka växte fram ur läroplanskommitténs betänkande *En skola för bildning* (SOU 1992:94).

Men det är egentligen först genom beslutet i oktober 2000 om en ny lärarutbildning, med ett gemensamt block om värdefrågor, som fostranstanken får ett större genomslag. Förslaget utarbetades i lärarutbildningskommitténs betänkande *Att lära och leda* (SOU 1999:63). Parallellt med dessa statliga drag, fördes i de lärarfackliga organisationerna diskussioner som utmynnade i ett förslag till en gemensam yrkesetisk plattform, tänkt att antas av Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund. På många sätt drar emellertid de nya läroplanerna och modellen för ny lärarutbildning ut linjerna från 1946 års skolkommission. Samtidigt finns i betoningen av värden och fostran en viss nyorientering, men den är ytterst vagt och föga underbyggd.

---

<sup>7</sup> Prop. 1962:54, s. 1.

Denna snabba bakgrundsteckning visar hur på en gång central och samtidigt marginaliserad skolans etiska roll varit under senare halvan av 1900-talet. Frågan är om inte alltså Erik Melanders karaktäristik från 1963 är giltig: ”Fostran, etisk fostran samt bildningsideal [...] är föga behandlat av svenska pedagoger, filosofer och teologer.”<sup>8</sup> En förklaring till marginaliseringen tror jag är att ett filosofiskt tänkande dominerat som betraktat konstruktion av värden och ideal – etik – för skolans fostran som i stort sett överflödigt.

### **Tanken på en naturlig växt**

När vi talar fostran talar vi förmodligen av barn och unga i väsentliga avseenden och kanske för livet. De stora klassiska frågorna är *vem* som ska bestämma över deras fostran, och *vad* den ska innehålla. Dessa frågor hänger samman med varandra. För att det ska vara meningsfullt för oss att diskutera fostransmål förutsätts ju att vi har ett gemensamt ansvar för och en legitim inverkan på barn och ungas fostran i vårt samhälle. Men en än mer grundläggande förutsättning för att det ska vara meningsfullt att fundera över fostran av barn och unga, är att vi bör forma barn och unga utifrån genomtänkta värderingar och ideal.

Kanske ska man snarare tänka sig att vi behöver *avfostra* dem, skala bort all uttänkt påverkan och all välvillig moral såsom illegitima pålagor på barnen? Istället skulle vi låta barn och unga *växa naturligt*, växa utifrån sina inre förutsättningar. Som Ellen Key uttryckte det i det inledande citatet: vi måste inse att vi ”lika litet hava makt eller rätt att skriva lagar för denna nya varelse” som vi ”hava makt och rätt att skriva dem för stjärnornas banor”. För barnets växt skulle det således finnas givna lagar, vilka en fostrare måste rätta sig efter. Samma tanke fanns exempelvis hos den samtida skolreformatorn Fridtjuv Berg:

---

<sup>8</sup> Erik Melander, *Etisk fostran i svensk obligatorisk skola från 1842* (Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1963), 256f.

Barnet får icke betraktas såsom ett ler, hvaraf skolan allt efter sitt behag kan forma ett kärl till heder eller till vanheder. Det måste fastmer behandlas som en planta, hvilken har sin gifna inre byggnad och sina inneboende utvecklingslagar. Uppfostraren är icke en krukomakare, han är en vårdare och en handledare.<sup>9</sup>

Ellen Key och Fridtjuv Berg är exponenter för en inflytelserik tanke som föresvävade många runt förra sekelskiftet och som i mer eller mindre medveten och precis form kommit att präglade 1900-talets pedagogiska tänkande. Tanken är att det finns en given, naturlig och stegvis process av mentalt och moraliskt mognande för människan från hennes yngsta år. Människan tenderar naturligt att förändras mot sitt utvecklingsmål. Fostran bör därför grundas på kännedom om lagarna för barnets naturliga växt. Att finna dessa är en vetenskaplig uppgift. Pedagogikens roll blir att finna och tillämpa kunskaper om vad som hindrar och vad som stimulerar växten. Om detta synsätt vore riktigt behöver man inte bekymra sig om fostransmål, och formuleringen av dessa skulle strängt taget inte kräva etiskt genomtänkande.

En orsak till genomslaget för utvecklingstanken är att den har djupa rötter i vår kultur. 1800-talets varianter av den är nyformuleringar av tankar hos filosofer under antiken. Enlig Herakleitos och stoikerna finns en ordning och ett förnuft – ett *logos* – i tillvaron. Den skulle utgöra tillvarons inneboende lagbundenhet, och är något som har andlig, gudomlig karaktär. Logos tänktes bestämma världens öde, men också de mänskliga individernas öden. Lagmässigheten ansågs dock inte i alla avseenden vara tvingande: våra val är inte helt förutbestämda, människor kan handla i strid med logos, vilket förstås straffar sig i långa loppet.

Närmare en modern utvecklingstanke är den aristoteliska metafysiken, som dominerat västerländsk filosofi till modern tid. Aristoteles

---

<sup>9</sup> *Svensk Läraretidning* nr 39/1892, citerad efter Melander, *Etisk fostran i svensk obligatorisk skola*

metafysik knöt an till Platons teori om en evig och gudomlig urform, eller idé, för tillvarons arter. Han gjorde denna tanke mer verklighetsnära och knöt den till iakttagelser av de förmodat naturliga arternas livsprocesser, av biologisk växt, den stegvisa processen från exempelvis frö till blomma. Den färdiga blommans kvaliteter tänkte han sig vara något som fanns potentiellt i fröet, de ingick i fröets ursprungliga, givna form. I dess potentiella form fanns artens hela mening och mål. Att försöka få ett kaktusfrö att utveckla tulpanblad vore fåfängt och dumt. Lika dumt vore det att försöka fostra en apa eller någon med slavnatur till statsman. Och det gick inte att hoppa över något stadium på vägen till blomman: varje tillstånd fyllde en nödvändig funktion. Däremot kunde den naturliga utvecklingen deformerar, bromsas eller avbrytas: en planta kunde skadas genom otillräcklig stimulering eller fysisk åverkan, och en blomma kunde trampas ner.

Människoarten hade naturligtvis för Aristoteles sin givna natur. Han fann den genom en reflektion över vad som skiljer människor från växter och djur. Det var inte liv eller medvetenhet eller känslor. Det unika och utmärkande för oss, menade han, ligger i vår förmåga att reglera våra känslor och impulser med förnuftet. Detta reglerande skedde utifrån principer som vi väljer. Att sålunda reglera oss själva och vårt handlande optimalt och under ett helt liv – vilket Aristoteles identifierade med moralisk *dygd* – var den specifikt mänskliga existensens potentialitet, liksom dess mening och mål. Det var också något som sammanföll med lycka för oss. Vår natur framstod således som oskiljaktig från det goda för vår art; moralens mål var självförverkligande, där självet utgjordes av vår arts väsen.

Aristoteles metafysik är statisk. Den mänskliga naturen och innehållet i vårt självförverkligande var givet en gång för alla. Den var också tillämplig på varje individ. På 1800-talet kom hans tänkande av Friedrich Hegel och Karl Marx att ges en dynamisk, s.k. historicistisk karaktär, liksom en

---

*från 1842, s. 121.*

inriktning på människokollektivet.<sup>10</sup> Man tänkte sig visserligen alltså att det finns en tillvarons och mänsklighetens väsen som innehåller formen för dessas självförverkligande. Men självet är kollektivt, förverkligandet sker inte hos varje individ utan hos övergripande helheter, ytterst via samhällsformer och genom Historien. Mänsklighetens mål kunde alltså bara förverkligas historiskt. Och först vid historiens fullbordan kunde vi egentligen tydligt se vad vårt självförverkligande innebär. På vägen dit var samhällens och enskildas liv mer eller mindre ofullkomligt mänskliga.

Det historiska skeendet framstod, trots ett evigt växelspel mellan olika former av omänsklighet, som uttryck för en tillväxt av Förnuft i tingens ordning. För Hegel framstod hans egen filosofi och den dåtida preussiska staten som det historiska förnuftets kulmen. För Marx hägrade i en inte alltför avlägsen framtid det kommunistiska samhället. Enligt båda var politiskt handlande utifrån moraliska ideal något tvivelaktigt. Det fanns nämligen en inneboende drift till högre utveckling som skulle ha sitt spelrum. Enligt Hegel kunde vi inte riktigt bestämma vad som utgjorde utveckling; den rätta förståelsen av historiska förändringar var möjlig först i efterhand. ”Minervas ugglor flyger bara i skymningen”, som han uttryckte det. Marx var mer optimistisk ifråga om vad kunskap om historien kunde innebära. Det gick enligt honom att förutsäga socialismens/kommunismens ankomst och att i grova drag ange dess karaktär. Sin socialism kallade han därför ”vetenskaplig” och han var skoningslös mot dem som ställde socialismen på moralisk grund, vilka han beskrev som ”utopiska” socialister.

Genom Charles Darwin fick utvecklingstanken ett annan utformning och ett mer vetenskapligt anslag, befriad från den aristoteliska metafysiken, tanken på givna arter med en inneboende målinriktning och förutbestämda

---

<sup>10</sup> För en djupare inblick i historicismens och evolutionens tankar, se Maurice Mandelbaum, *History, Man, & Reason* (Baltimore and London: John Hopkins Press, 1971).

utvecklingsstadier. Darwin studerade samspelet mellan miljö och arter och undersöker mekanismer för utslagning och framgång i miljön, där individuella variationer ger skiftande framgångsrik anpassning till miljön. Härigenom tyckte han sig kunna förklara utvecklandet av nya arter från gamla. Detta hindrade emellertid inte darwinistiskt inspirerade filosofer att försöka urskilja ett *mönster* och en *tendens* i utvecklingens helhet. När exempelvis Herbert Spencer vid 1800-talet slut försökte beskriva evolutionen, fann han en utvecklingsriktning i den mänskliga världen mot tilltagande komplexitet, vilket gav ökad anpassbarhet och större oberoende, eller autonomi – något som gick väl samman med liberala böjelser.<sup>11</sup> Hans pedagogiska tanke var att individerna inte skulle hindras utan snarare stimuleras till att medverka i det stora skeendet.

Spencer filosofi utgör huvudkällan till Ellen Keys och Fridtjuf Bergs syn. Det spencerska synsättet är också i grunden vad man finner hos den av såväl Hegel som Darwin påverkade John Dewey, portalgestalten för den s.k. progressiva pedagogiken. Vad som står på den historiska dagordningen för Dewey är det fullt genomförda demokratiska samhället, vilket är en form för förenad samlevnad och gemensamt kommunicerad erfarenhet. Dewey har haft ett dominerande inflytande på hela 1900-talets pedagogiska filosofi, inte minst den svenska; genom honom har utvecklingstänkandet som något av ett dogma fortplantats genom en serie progressiva läroplaner.

I svenskt skoltänkande fick det sitt stora genombrott via 1946 års skolkommision. Den förstärktes i 60- och 70-talets läroplaner. I Lgr 69 ersattes t.o.m. ordet ”fostran” med ”personlighetsutveckling”. Mål för skolan sades vara att främja elevens personlighetsutveckling till självförverkligande främst genom egen kraft. Den självförverkligade personen är, tänkte man sig, ”fri, självständig och harmonisk”. Detta självförverkligande var dock inte något som hade

---

<sup>11</sup> Se Herbert Spencer, *Grundena för Etiken* (Uppsala: Almqvist & Wiksell, 1884; översättning av *The Data of Ethics*, 1879, första delen av hans *Principles of Morality*).

egenvärde, utan ingick i en sådan samverkan som Dewey identifierade med att samhället är demokratiskt. Progressivismen på fostrans område har fått sina törnar under de senaste decennierna. Att fostransbegreppet togs till nåder igen i läroplanssammanhang berodde troligen delvis på att, som Anders Törnvall hävdade, den optimistiska synen på den fria eleven och dennes självfostran som fanns framför allt i Lgr 69 inte kunde vidmakthållas med vetskap om hur brister i hem, kamratgrupper och samhälle verkar.<sup>12</sup> Men denna insikt har haft ringa genomslag. Först i den senaste läroplanskommitténs betänkande förekommer kritik av progressivismen, men då endast med tanke på tänkande och kunskaper i traditionell mening.<sup>13</sup> I synen på fostransuppgiften är den alltså närvarande.

## Utvecklingslogik

Eftersom utvecklingstanken alltså spelar en så stor roll i skoltänkandet bör den granskas mer ingående. Som vi sett har den haft två distinkta *fokus*, dels mänskliga individer, dels mänskligheten som helhet. Medan 1800-talet främst var upptaget av mänskligheten har 1900-talet varit intresserat av individen. Att det skulle finnas en bestämd utvecklingsprocess hos individer har fått ett visst naturvetenskapligt stöd genom studier som påvisar det stegvisa utbildandet av organ och organfunktioner. Det skulle, menar somliga, även finnas en given, förutbestämd ordning i människors kunskapsmässiga och moraliska utveckling. Den kunde likaså framställas i schematisk form, genom ett antal distinkta stadier som människor går igenom, med sin höjdpunkt i det sista stadiet.

---

<sup>12</sup> Anders Törnvall, *Läraren och fostran*, s. 20. I Lgr 80 har fokus förskjutits till konfliktlösning, menar Törnvall. Men alltså finns progressivismen bland annat i betoningen att skolan ska stödja barnen i att "själva" ta ställning.

<sup>13</sup> *Skola för bildning*, s. 68 ff. Man skriver bland annat: "Frågan har alltså varit hur relationen mellan individens utveckling (mognad) och inläring ser ut./ I ljuset av senare års forskning framstår denna fråga som allt mindre fruktbar. Det är inte meningsfullt att uppehålla åtskillnaden mellan inläring och utveckling. Till detta kommer en förändring i uppfattningen att människans kognitiva utveckling huvudsakligen är psykiskt och biologiskt bestämd till att den också i hög utsträckning är socialt och kulturellt bestämd" (s. 69).

Det finns olika sätt att förstå den s.k. *utvecklingslogiska* tanken. En försiktig tolkning är att man bara hävdar att senare stadier *förutsätter* att tidigare stadier genomlöpts, de måste ha uppnåtts innan nästa steg kan tas. En djärvare, och vanligare, tolkning är att man hävdar att varje (normal) individ under normala omständigheter kommer att genomgå serien av stadier. Liksom det för våra organ finns en naturlig tendens till utveckling genom vissa givna stadier, skulle detsamma gälla för mänskliga individer. Den senare tolkningen knyter an till Aristoteles. Den ligger också nära till hands, eftersom stadierna antas vara entydigt länkade till varandra, så att det inte finns utrymme för alternativa utvecklingsformer. I den mån utveckling sker, sker den till en högre form (återgång till tidigare stadium antas vara omöjlig).

Versioner av utvecklingslogik i den starka tolkningen förekommer inom flera olika psykologiska riktningar. Den finns i en psykoanalytisk skola med Erik Homburger Eriksson som främsta namn, och som bygger vidare på Freuds teori om stadierna i libidots utveckling.<sup>14</sup> En annan skola är den s.k. symboliska interaktionismen, som utgår ifrån George Herbert Mead.<sup>15</sup> En tredje skola utgår ifrån Jean Piagets kognitiva utvecklingspsykologi, vilken förenats med kantianskt etiskt tänkande i den harwardbaserade filosofen Lawrence Kohlbergs inflytelserika teori om moralisk utveckling.<sup>16</sup> John Rawls har knutit an till den, liksom Jürgen Habermas.

Medan Habermas har försökt förfina och underbygga Kohlbergs schema genom att koppla samman det med sina egna teorier,<sup>17</sup> är John Rawls otypisk i sammanhanget på ett sätt som inte alltid förstås. Rawls antar ingen

---

<sup>14</sup> Se exempelvis hans arbeten *Identity and the Life Cycle* (1959) och *The Life Cycle Completed* (1982) – svensk utgåva, *Den fullbordade livscykeln* (Sthlm: Natur och kultur, 1985).

<sup>15</sup> George Herbert Mead, *Mind, Self and Society* (1934) – svensk översättning, *Medvetandet, jaget och samhället* (Uppsala: Argos, 1976).

<sup>16</sup> Se Jean Piaget, *The Moral Judgement of the Child* (New York, 1953) och Lawrence Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development* (San Francisco: Harper & Row, 1981).

<sup>17</sup> Jürgen Habermas, *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln* (Frankfurt am Main, 1983). På svenska, se främst uppsatsen "Moralutveckling och jag-identitet", i *Kommunikativt handlande* (Gbg: Daidalos, 1988).

naturlig tendens hos människor till moralisk utveckling genom vissa stadier. De tre stadier han urskiljer – auktoritetsmoral, sammanslutningsmoral och principmoral – tänker han sig inte är universella. Tvärtom, han begränsar dem uttryckligen till det normala skeendet i moralens utveckling i ett samhälle som är välordnat och rättvist utifrån hans egna rättvisepprinciper, hypotetiskt accepterade i ett slags samhällskontrakt. Det innebär att man på det högsta stadiet, där rättvisepprinciper autonomt accepteras för deras egen skull, kommer att acceptera samma rättvisepprinciper som hela samhället medvetet vilar på. Man kan tycka att detta antagande upplöser gränsen mellan sammanslutningsmoral och principmoral. I alla händelser finns inga slutsatser att dra från Rawls för samhällen som inte uppfyller hans förutsättningar.<sup>18</sup>

Den gängse tanken bland utvecklingstänkarna är att tillblivelsen av tänkande och värderande mänskliga subjekt sker i en universellt förekommande irreversibel följd av avgränsade, kvalitativt särpräglade och som helheter integrerade stadier. Stadierna tänks vara något oföränderligt (invariant) mellan individer och kulturer. De är hierarkiskt ordnade, så att senare stadier uppfattas som rikare, mer komplexa, dugligare kort sagt: *högre* – än tidigare. Inget stadium kan hoppas över, och övergången mellan stadierna förlöper i regel under kriser som kan innebära tillfälliga återfall i tidigare stadium. Stadierna avser visserligen primärt vårt tänkande och våra bedömningar, men dessa tänks gärna – i synnerhet av Kohlberg, som i likhet med Platon ser det kognitiva som det centrala för moralen – präglade vår motivation och vårt praktiska handlande. Stadieteorin skulle då också avse hur vi lever våra liv.

Man tänker sig vanligen att utvecklingslogiken har biologisk grund men kräver mänskliga och sociala stimuli av allmän art. För att en utveckling ska sker krävs endast socialpsykologiska processer av ett slag som förekommer i alla samhällen. Som Eriksson formulerar det, och Habermas med gillande

---

<sup>18</sup> Trots det utnyttjas hans tanke av exempelvis Kohlberg. För Rawls teori, se hans *Theory of Justice*

citerar: ”Identiteten skapas genom socialisation, dvs. därigenom att den uppväxande först integreras i ett bestämt socialt system via tillägnelsen av symboliska generaliteter; den säkras och utvecklas senare genom individuation, dvs. just genom ett växande oberoende i förhållande till sociala system”.<sup>19</sup> Utvecklandet av de olika stadierna tänks alltså inte vara beroende av någon specifik kultur eller undervisning. Såväl Piaget som Kohlberg postulerar, som Richard Peters framhåller, ett slags inneboende motivation som leder barnen till att organisera material i omvärlden på ett sätt som gör att de utvecklar sin inneboende natur.<sup>20</sup>

Kohlberg menar sig bara ha utvecklat den utvecklingstanke som finns hos John Dewey. Utmärkande för progressivismen (framför allt Dewey), skriver Kohlberg, är nämligen att man definierar ”utveckling som en progression genom invariants, ordnade, successiva stadier. Fostransmålet är det slutliga uppnåendet av högre nivå eller stadium av utveckling i vuxen ålder, inte blott barnets friska fungerande på befintlig nivå.”<sup>21</sup> Deweys mål, framhåller Kohlberg, är också det gängse i utvecklingstraditionen: autonomi, ”byggandet av en fri och kraftfull karaktär”.<sup>22</sup>

Eftersom Kohlberg är den som fylligast och mest precist utformat en moralisk utvecklingslogik, och han därtill haft auktoriteterna Piaget och Dewey i ryggen, har hans inflytande på det pedagogiska tänkandet varit betydande. Det

---

(Oxford: Oxford U P, 1971), Part III, §§ 69-72 och § 75.

<sup>19</sup> Erik H. Eriksson, *Identity and Life Cycle*, s. 107.

<sup>20</sup> Richard S. Peters, *Moral Development and Moral Education* (London: Allen & Unwin, 1981), s. 110.

<sup>21</sup> *Ibid.*, s. 54. Det är emellertid osäkert om Dewey skulle godta Kohlbergs utvecklingslogik eller dess bruk, bland annat för att Dewey är mer historicistisk än Kohlberg. I *Democracy and Education* skriver Dewey: “It is of course possible to classify in a general way the various valuable phases of life. In order to get a survey of aims sufficiently wide [...] to give breadth and flexibility to the enterprise of education, there is some advantage in such a classification. But it is a great mistake to regard these values as ultimate ends to which the concrete satisfactions of experience are subordinate. They are nothing but generalizations, more or less adequate, of concrete goods”; citerat från W. Frankena, *Philosophy of Education* (New York: Macmillan, 1965), s. 24f.

<sup>22</sup> Dewey och McLellan (1895), citerade hos Kohlberg, *ibid.*, s. 74.

finns därför anledning att koncentrera diskussionen av utvecklingslogiken till hans teori.

### **Moralutvecklingens förmodade stadier**

Kohlberg tycker sig urskilja tre huvudstadier med vardera två understadier i barn och ungas moraliska utveckling. De tre huvudstadierna sammanfaller i stort sett med de tre stadier Piaget menade sig finna: egocentrisk, transcendental och autonom moral. Kohlberg benämner sina huvudstadier det prekonventionella, det konventionella och det postkonventionella stadiet.

På det *prekonventionella* stadiet bedömer barnet handlingar utifrån rädsla för straff och hopp om belöningar. Dess lägre form är lydnads- och strafforientering. Man gör ”det rätta” för att man inte vågar göra något annat. Dess högre form är egoistiskt lustsökande, där man håller sig till ”det rätta” för att det antas öka ens egen lust. På det *konventionella* stadiet bedömer man handlingar utifrån ett erkännande av den egna kulturens krav och regler. Dess lägre form är inriktning på att ses som duktig och att behaga andra. Dess högre form är orientering mot auktoritet, fasta regler och bevarande av social ordning. Man gör ”det rätta” för att det är konventionellt påbjudet och normalt ger uppskattning.

Det *postkonventionella* stadiet innebär att man gör det som är rätt för dess egen skull, vilket bedöms utifrån principer som tänks omfatta och vara giltiga för alla människor (universalism). Dess lägre form är en orientering mot rättighetsteori, av kontraktmässig och legalistisk sort; dess högre form är universell etisk principorientering. Här bestäms det rätta av samvetet i överensstämmelse med självvalda etiska principer som åberopar sig på att vara logiskt täckande, universella och konsistenta. Man återfinner här av filosofer formulerade, universalistiska principer om rättvisa, mänskliga rättigheter samt respekt för människors värdighet. Detta stadium i Kohlbergs schema uttrycker kärnan i Kants etik, men bestäms noggrannare av honom i riktning mot John

Rawls rättviseteori. Habermas, för sin del, beskriver emellertid detta stadium som "formalistisk etik", och tillfogar ett än högre stadium, "universell språketik", vilket råkar sammanfalla med hans egen diskursetik.<sup>23</sup>

Det som är invariant på stadierna, framhåller Kohlberg, är inte moralens *innehåll* utan dess *form*. Kulturer skiljer sig beträffande vad barn fruktar eller belönas med, vad som gör att barnen framstår som duktiga och trevliga, vad man anser utgöra individernas rättigheter, etc. Men frågan är om åtskillnaden mellan form och innehåll är poängfull. Alla moraliska ståndpunkter involverar språkliga abstraktioner som ytterst har logiskt generaliserad form, exempelvis "Gör/gör inte handlingen H, därför att H innebär X", där X är sådant som lydnad, att man följer gruppens rättesnöre, etc. En ståndpunkt på Kohlbergs konventionella stadium som "Gör X för att framstå som duktig" skulle då vara form, medan dess kulturella innehåll skulle kunna vara "Lyd prästerna för att framstå som duktig". Men det senare är också en form, vilken först i en *konkret* situation, där prästerna och deras vilja är identifierad, levererar ett bestämt handlingsinnehåll.

Kohlbergs stadier skulle alltså vara generaliseringar av kulturspecifika moraliska former snarare än innehåll. Men även som högst generaliserade kommer dessa former att bestämma innehåll på ett sätt som liknar hur de kulturspecifika moraliska formerna bestämmer handlingar, och i båda fallen måste de kompletteras med ett bestämt sammanhang för att ge konkret utslag. Det innebär att Kohlbergs stadier skulle sammanfatta vissa slag av moralisk präglning. Därmed kommer de att ligga nära olika teorier i normativ etik, såsom etisk egoism, teorier om den samhälleliga positionens etiska status, teorier om människors rättigheter, teorier om samhällskontrakt, etc. Detta blir särskilt tydligt på det postkonventionella stadiet, där kärnan i Kants etik – det kategoriska imperativet – framställs som kulturövergripande moralisk form.

---

<sup>23</sup> Habermas, "Moralutveckling och jag-identitet", *Kommunikativt handlande*, s. 226ff.

Debatten om Kohlbergs teori har varit omfattande. Den mest intensiva kritiken gäller just vad det postkonventionella stadiet (underförstått: det högsta moraliska stadiet) innefattar. Det gäller exempelvis den feministiska kritiken mot Kohlberg för att projicera ett specifikt manligt perspektiv på moralisk utveckling, genom dess fokus på principer, universalism och rättvisa. I ett kvinnligt perspektiv, däremot, skulle emotionella band, gemenskap och omsorg om närstående spela stor roll. Dessa saker anser man nedvärderas i Kohlbergs schema.<sup>24</sup> Det är troligen träffande, och Kohlberg har senare försökt modifiera sitt schema för att inte drabbas av kritiken. Men frågan är om inte den modifikationen äventyrar hela schemat, eftersom omvårdnadsetik är en form av etisk egoism som utvidgats till de närstående. Den borde därför exemplifiera det lägsta snarare än det högsta i Kohlbergs ursprungliga schema.

Sistnämnda punkt illustrerar en mer fundamental kritik mot Kohlberg, nämligen att hans utvecklingsschema är alltför dåligt grundat. Kohlbergs utvecklingslogik är inte empiriskt belagd, vilket även hans förespråkare Habermas påpekar.<sup>25</sup> Visserligen ligger en trivial sanning i att ingen utvecklar en autonom och universalistisk moral som inte tidigare följt konventioner, och att vi dessförinnan mest reagerat som oreflekterade egoister. Men Kohlberg hävdar så mycket mer, och då uppstår problem. Särskilt tvivelaktig, enligt min mening, är tanken på vårt tänkande och handlande som integrerade moraliska helheter och att vi befinner oss i den ena eller andra helheten. Inte ens en till Kohlberg sympatiskt inställd analytiker som Richard Peters finner detta trovärdigt. En person med autonom moral fungerar inte bara på denna nivå, framhåller Peters. Hon styrs också av rädsla för straff och

---

<sup>24</sup> Se Carol Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (Cambridge, Mass.: Harvard U P, 1982).

<sup>25</sup> "Denna empiriskt underbyggda klassifikation av olika former av det moraliska omdömet skall leva upp till det teoretiska anspråket på att framställa det moraliska medvetandets utvecklingsstadier. Om vi önskar påta oss denna bevisbörda, som Kohlberg inte har infriat, måste vi..."; *Kommunikativt handlande*, s. 217.

belöningar, och handlar ofta som hon gör för bli uppfattad som en anständig ("duktig") person, eller för att en auktoritet kräver handlandet ifråga.<sup>26</sup>

Det är en viktig anmärkning. Den har också gott stöd i vardagserfarenheten. Vi tycks skifta mellan olika förhållningssätt i olika relationer och sammanhang. Ibland tänker vi som egoister, ibland är vi osjälviska, kanske t.o.m. sätter hela jordens bästa framför vår egen framgång, ibland böjer vi oss för konventionernas bud, och ibland gör vi vad vi uppfattar som i princip rätt och riktigt. Det finns nog inga vuxna människor som enbart tänker, vill och handlar utifrån etisk universalism – det är snarast något för veritabla änglar. Peters beskriver förhållandet så att moral på ett lägre utvecklingsstadium fortsätter att reglera mycket av vårt tänkande och handlande som autonoma personer. Men hans analys visar snarast att hela stadietänkandet är felaktigt, eftersom en återgång till tidigare stadier skulle vara omöjlig.

Man skulle måhända kunna försvara Kohlbergs schema om man upplöser den intima koppling han antar finns mellan moraliskt tänkande å ena sidan och handlingsval å den andra. Richard Peters är inne på den tanken. Man kunde hävda att schemat endast gäller våra moraliska föreställningar, inte våra karaktärer eller handlingar. De senare skulle vara mindre enhetligt strukturerade och inte alltid överensstämna med det aktuella stadiet av moraliskt tänkande. Nackdelen med det försvaret är att schemat i så fall förlorar mycket av sin betydelse som grund för skolans moraliska fostran – om de moraliska föreställningarna utvecklas på egen hand men inte präglar handlandet är de knappast vad pedagoger bör intressera sig för.

Men vardagserfarenheten talar inte bara emot schemats giltighet för vuxna. Den bekräftar knappast heller att ungdomar i mindre grad än vuxna skulle handla rätt för att det är det rätta. De senare är i mycket högre grad integrerade i samhällskonventionerna och har därtill dryga materiella åtaganden

---

<sup>26</sup> Richard S. Peters, *Moral Development and Moral Education*, s. 134.

som gör dem egocentrerade och anpassliga. Även synen på små barns etiska tänkande är förenklad hos Kohlberg. Som den svenska forskaren Eva Johansson visat i sin avhandling tänker redan förskolebarn i termer av egna och andras rättigheter, och de bryr sig om andras välbefinnande (samtidigt som de förstås är egoister, liksom styrda av rädsla och auktoriteter).<sup>27</sup> En barnpsykiater vid Harvard, Robert Coles, har t.o.m. bestridit Kohlbergs schema på den grunden att barn enligt hans erfarenhet är moraliskt överlägsna vuxna.

Kohlberg själv gör emellertid sådana reservationer för sin teori att man kan undra hur allvarligt den egentligen ska tas. Att empiriskt belägga moralstadiernas universalitet skulle nämligen enligt honom inte gå, eftersom stadierna inte förekommer i alla mänskliga samhällen! Den tredje nivån, med dess två stadier, skulle saknas i illitterata eller halvlitterata bykulturer, något som enligt honom ”för tanken till en mild doktrin om social evolutionism”.<sup>28</sup> Kohlberg menar att det sista stadiet inte ens uppnås av den vuxna amerikanska befolkningen, sånär som på fem procent. Att det skulle vara så även i det förmodat högt utvecklade USA förklarar han med att uppnåendet av de universella utvecklingsformerna ”beror på erfarenheter”.<sup>29</sup>

Anmärkningen om social evolutionism och beroendet av erfarenheter slår i själva verket undan benen på hans teori. Till skillnad från romantikens tänkare som antog en naturligt god mänsklig natur, tänker sig 1900-talstänkaren Kohlberg att människor i hög grad är sociala produkter och att all utveckling sker genom samspel med samhället. En förutsättning för att alla mänskliga individer skulle genomgå samma moralstadier är att de befinner sig i vissa *normala* samhällsliga omständigheter, inte i speciella sådana. Stadieteorin skulle alltså behöva betona det gemensamma och bortse från människors *särpräglade* kulturella och sociala omständigheter och personliga erfarenheter. Det senare är

---

<sup>27</sup> Eva Johansson, *Etik i små barns värld* (Gbg: Acta universitatis gothoburgensis, 1999).

<sup>28</sup> *Ibid.*, s. 128.

<sup>29</sup> *Ibid.*, s. 88.

däremot just vad som krävs av en evolutionism som avser mänskligheten, ty där är det de individuella varianterna i de specifika miljöerna – exempelvis det tänkande och den undervisning som förekommer – som leder till de intressanta förändringarna.

Kohlberg opererar alltså med två olika typer av utvecklingsteori. Den ena avser utveckling på individnivå, den andra avser utveckling på mänsklighetens nivå. Det högsta stadiets moral framstår som en produkt av historisk evolution, därtill en produkt i en troligen avlägsen framtid – än så länge skulle den bara finnas hos fem procent i USA. Men de två teorierna går inte riktigt ihop: det högsta utvecklingsstadiet borde gälla alla individer, på samma sätt som full hjärnfunktion följer av hjärnans normala tillväxt. I Kohlbergs mer nogräknade analys är emellertid den fullt utslagna moraliska människotulpanen ett historiskt perspektiv.

Kohlbergs inpass, att uppnåendet av vissa utvecklingsformer ”beror på erfarenheter”, innebär således att man måste tänka sig moral hos vuxna individer mer som ett resultat av omständigheter, inläring och eget tänkande än som en naturlig utvecklingsprodukt. Då faller den invändning mot att utvecklingsbegreppet sammankopplas med visst slags tänkande som D. W. Hamlyn formulerat : ”Vi kan med rätta tala om utvecklandet av tankeförmågan i den mån vi kan tänka oss dess växt som befrämjar inläringen. Men vi *utvecklar* inte, strängt taget, förmågan att tänka exempelvis kritiskt. Kritiskt tänkande är något vi lär oss och inte en ’sorts funktion’.”<sup>30</sup> Ska man alls tala om utvecklingslogik på individnivå måste därför det postkonventionella stadiet utelämnas. Men Hamlyns kritik når än längre. Den drabbar med samma kraft tanken om konventionellt moraliskt tänkande som ett utvecklingsstadium; om

---

<sup>30</sup> D. W. Hamlyn, “The Concept of Development”, i Paul H. Hirst & Patricia White (eds.), *Philosophy of Education*, Vol. II (London and New York: Routledge, 1998), s. 152 f. Hamlyn lägger till: “As for moral development, I do not think there is any such thing.”

kritiskt tänkande är inlärt vore det konstigt om dess alternativ konventionellt tänkande inte skulle vara det.

Det uteblivna förverkligandet av det sista stadiet, i såväl Kohlbergs som Habermas' tappning, visar utvecklingslogikens spekulativa karaktär. Det ger också bränsle till misstanken att stadierna i själva verket är etapper i en sådan moralisk tillväxt som man menar *bör* ske. Det sista stadiet skulle vara mänsklighetens *ideala* moral. Hela teorin skiftar då från socialpsykologi till normativ etik. Men därmed havererar Kohlbergs anspråk, nämligen att moralisk fostran skulle baseras på vetenskap.

Progressivismen uppfattade Kohlberg som ett alternativ till den drill och indoktrinering som skolan tidigare ägnat sig åt. Dessa metoder var inte bara osympatiska, utan innebar också att etisk fostran blev identisk med socialisering, och sålunda skulle komma att skifta med det samhälle som förelåg. Etiken miste därmed den universalistiska karaktär den haft sedan antiken, den relativiserades på ett sätt som föreföll problematiskt. Kohlberg underströk i argumentationen för sin teori just dessa fördelar. Utvecklingslogiken skulle underbygga en icke-relativistisk, hög universalistisk moral som skolan skulle förmedla.

### **Personlig utvecklingslogik?**

Men även om man för resonemangets skull antar att Kohlbergs utvecklingslogik stämmer, har man inte den nytta av teorin som han och andra progressivister tänkte sig. Trots en föregiven vetenskaplighet avstod man naturligtvis inte från rekommendationer för barnens fostran som strängt taget inte går att härleda från själva schemat.

Till att börja med, utvecklingen fick inte utan vidare ha sin gång. Liksom Marx såg sin och den socialistiska rörelsens roll som att avkorta och minska historiens födslovåndor i framfödandet av nästa, högre stadium, har utvecklingslogikerna fattat lärarnas roll som att undanröja hindren för och

istället påskynda barnens egen stegvisa mognad. Att *stimulera* barnens utveckling, är parollen. Med Kohlbergs ord:

[...] den moraliska fostrans mål är att stimulera den ”naturliga” utvecklingen av barnets eget moraliska omdöme och av de förmågor som tillåter det att använda sitt moraliska omdöme för att kontrollera sitt beteende. Det tilltalande i att definiera den moraliska fostrans mål som stimulering av utveckling snarare än lärande av bestämda dygder är att det innebär att hjälpa barnet att ta nästa steg i en riktning som det redan går, snarare än att påtvinga det ett främmande mönster.<sup>31</sup>

Men varför skulle en påskyndad utveckling vara bättre än en normal eller fördröjd? Barnen kanske skulle må bättre av en långsammare mognad, borde inte en sådan sak värderas? Eftersom den utvecklingsbaserade etiken bara tänker i termer av övergripande stadier och deras succession finns ingen grund för värdeomdömen om *hur* övergången mellan dem bör vara. För det krävs en annan etisk grund, oklart vilken, liksom argument för att en speciell typ av övergång bör användas. Rör man sig alltså med två olika etiska system?

Likaså tyckte sig progressivismen finna skäl för vissa *metoder* att stimulera utvecklingen. Jag tänker bl.a. på krav på individualisering av undervisningen.<sup>32</sup> Sådana reformförslag tycks ha uppfattats som tekniska tillämpningar dikterade av utvecklingslogiken. Progressivismen kom härigenom att bli den perfekta partnern för ett ensidigt hyllandet av fakta och vetenskap och en skepsis mot metafysik, känslor och värderingar som 1800-talets s.k. positivism lämnade i arv till 1900-talet.

---

<sup>31</sup> Lawrence Kohlberg, “Moral and Religious Education and the Public Schools: A Developmental View”, i T. Sizer (ed.), *Religion and Public Education* (Boston: Houghton-Mifflin, 1967), s. 169.

<sup>32</sup> Donald Broady beskriver i *Den dolda läroplanen* (Sthlm: Symposium, 1981) “progressivism” som “en bred samhällsreformatorisk rörelse, som på skolans område krävt en individualiserad undervisning utgående från elevernas erfarenheter, inte från något i förväg givet innehåll eller kulturarv; en undervisning som bygger på elevobservation och utvecklingspsykologi; en undervisning som lägger vikt vid samarbetsträning, projektorganisation och konstnärligt skapande; en undervisning som befrämjar, inte bromsar industrisamhällets utveckling”(s. 174).

Men utvecklingslogiken ger strängt taget inget berättigande för en individualiserad snarare än en kollektivistisk pedagogik. I sin individfokuserade form handlar utvecklingslogiken om oss som *artvarelser*, som människor i allmänhet, och inte som de särpräglade personer vi faktiskt är. Generella utvecklingslogiska stadier måste omfatta alla förekommande normala individuella variationer. Inte heller utvecklingslogik i dess evolutionistiska, historiska form som behandlar *den mänskliga kulturen*, kan egentligen ge grund för bestämda slutsatser på mikronivå, i synnerhet som det är dunkelt vad det förestående stadiet innebär.

Kohlbergs mål – autonoma elever – kan han inte grunda på studier av hur autonomi regelbundet (eller historiskt) uppnås. Allmän kognitiv eller annan stimulering är ju inte tillräcklig, som mänsklighetens historia visar. Vilken specifik och adekvat stimulering som skulle behövas för den höga moralnivån har utvecklingslogiken inget svar på. När Kohlberg undersökte hur skolor skulle vara för att åstadkomma den moraliska autonomin hos eleverna, kunde han inte ange vilka faktorer som verkligen har betydelse; som Amy Gutman sammanfattar: ”Fastän det är möjligt att det finns sätt på vilka skolor kan lära ut autonomi, så har ingen kommit ens i närheten av att finna det.”<sup>33</sup>

Tanken på en långtgående individualisering av undervisningen och betoningen av autonomi är i progressivismen sammankopplad med tanken att varje barns *egna* förutsättningar ska stimuleras att växa fram. Elevernas *självförverkligande* har varit en paroll så länge att den kan förefalla självklar. Men det är oklart vad innebörden av den egentligen är, mer än att en skola i dess anda borde åstadkomma en mångfald av särpräglade individer. Dewey tänker i den riktningen. Ett nära exempel är Ellen Key. Enligt henne bör det unikt personliga snarare än det gemensamma stå i centrum.<sup>34</sup> Hon tänkte sig att skolan

---

<sup>33</sup> Amy Gutman, *Democratic Education* (Princeton, N. J.: Princeton U P, 1987), s. 60.

<sup>34</sup> Som hon märgfullt skrev: ”I Tyskland bygger man alltjämt pyramider av pedagogisk litteratur, pyramider vilka där som överallt slutligen endast bliva gravar för människor! Ty allt resulterar i ett –

skulle ha en för varje elev avpassad plan, syftande till elevens maximala personliga kraftutveckling. Först då skulle skolan undgå att producera ”massmänniskor”.

Men en tanke på allas optimala självförverkligande kan inte härledas från en individfokuserad utvecklingslogik. Kanske har den stöd i en historisk utvecklingslogik? Key verkar mena det. Hon är inspirerad av Nietzsches vision om att en stark, högre typ av människa är i tillblivelse. Men hon är även påverkad av Spencers samhällsliga evolutionsteori, där betydelsen av individuella variationer för uppkomsten av nya former och högre utveckling betonas. Samma tanke tycks Dewey omfatta, i det att han uppfattar satsningen på varje individs självförverkligande som värdefull för helhetens framåtskridande.

Men åter förblandas det önskvärda med det utvecklingsenliga. Förhoppningarna på evolutionsteorin är överdrivna. Evolutionen är blind. Dess processer ger inget stöd för önskvärdheten av permanent uppodling av variation. Inom arter och i livsmiljöer, även samhällsliga sådana, finns en stark tendens till bevarande av fungerande enheter, av dess integritet och enhetlighet. Långt ifrån alla mutationer och individuella avvikelser är överlevnadsbefrämjande, tvärtom är det kanske bara ett fåtal som är det – övriga är misslyckade eller destruktiva. Även de som åstadkommer en radikalt ny livsform på lång sikt är destruktiva, nämligen i förhållande till det existerande. Man kan inte ta för givet att det nya eller senare också är det bättre. Skulle det vara bättre visar det sig kanske först på mycket lång sikt. Ser man på dagens samhällen har de i vissa avseenden mångfaldigat styrka och autonomi, men har i andra avseenden försvagat oss, gjort oss mer beroende och sårbara och utsatt själva den biologiska livsmiljön för allvarliga hot.

---

system! Men naturen har bara ett system: det att varje ny själ är den andra olik som varje nytt blad det andra. Och naturens system passar således ej med de pedagogiska, vilka alltid utgå från att samma system är bra för alla” (ibid., s. 209).

En optimering av de individuella variationerna i samklang med vad evolutionsteorin beskriver skulle nog gå hand i hand med ”naturligt urval”, drastiska åtgärder för att *eliminera* eller *begränsa* verkan av de personer och levnadssätt som utgör de negativa varianterna. Bevarande av en fungerande forms integritet kräver ju att effekterna av de hotande inslagen på något sätt neutraliseras. Vem kan avgöra vad som är bra och vad som är dåligt? Det som är dåligt ur en synvinkel, i en miljö, för en grupp, kanske kan vara bra ur en annan synvinkel, i en annan miljö, för en annan grupp – om inte ensamt, så måhända i kombination med något annat. Hur ska någon säkert kunna fastställa det samhälleligt mest vitala när vår inblick i framtiden är så kort och osäker?

I progressivismens tradition tänker man sig att frågorna som reses är vetenskapliga snarare än etiska. Det finns i evolutionstänkandet en knutpunkt där extremt auktoritära och extremt liberala strömningar möts. Det illustreras hos Ellen Key. Hon rörde sig i ett utvecklingsprogressivt tankeklimat med vissa liberala förtecken. Detta medförde tankar som idag uppfattas som stötande, framför allt tankar om en nödvändig utrensning av svaga och livsfientliga element. Hon hyllade eugenik och snuddade vid rasrening, hon kritiserade humanitärt pjåsk och kristen etik – och i allt tar hon spjörn mot vad hon tror är ren vetenskap.<sup>35</sup>

Det skulle emellertid kunna finnas ett utvecklingslogiskt försvar för tanken på allmänt och optimalt självförverkligande utan evolutionsteorin. Vad som suggereras exempelvis av Key är en tredje form av utvecklingslogik, som man kunde kalla *personlig utvecklingslogik*. Analogt med att vi från början är

---

<sup>35</sup> Hennes formuleringar uppvisar samma tänkande som låg bakom det eutanasi-program nazisterna tillämpade på 30-talet och som utgjorde upprinnelsen till Förintelsen. Programmet innebar att utvecklingsstörda och mentalt sjuka dödades: “I samband härmed [den högre människotillblivelsen, RF] står utvecklingen av nya rättsbegrepp på detta område. Medan det hedniska samhället i sin hårdhet utsatte de svaga eller vanföra barnen, har det kristna samhället gått så långt i ’mildhet’, att det förlänger det obotligt och ytterligt missbildade barnets liv, till en stundlig pina för barnet själv och dess omgivning. Framtidens humanitet däremot kommer troligen att visa sig sålunda, att läkaren – under ansvar och kontroll – smärtfritt släcker ett sådant liv” (ibid., s. 45). Om vikten av rasmässig renhet för alstrandet av en ”ädel” ras, se ibid., s. 43.

formade till att bli människor, skulle vi från början vara formade till att bli speciella personer. Det skulle finnas en inneboende drift hos oss att bli just dessa personer. När individer förverkligar sig själva växer de alltså till att bli sina genuina personer. Denna naturliga växt skulle ha sina egna stadier, som kan skifta för olika personer. Men man kan hindra, främja eller deformera denna naturliga växt.

Trots att jag inte sett denna teori tydligt framställd tror jag att den finns som en stark underström i progressivismen. Men hur ska den egentligen förstås? Man skulle kunna tänka sig tre varianter, en teori om personlig utvecklingslogik som tar fasta på den *typ* av person man blir, en annan som tar fasta på personens *enskildhet*, och en tredje som tar fasta på personens *själ*. I första fallet skulle i det ursprungliga "självet" ligga att bli musiker, konstnärer, matematiker, kanske också att bli exempelvis en kreativ eller okreativ, romantisk eller realistisk målare, figurtecknare eller kolorist. I det andra fallet skulle det i självet ligga mer än så, nämligen den helt specifika personen, den vi upplever som "jag", exempelvis "jag Arthur Rimbaud". I det tredje fallet skulle en viss given själ utvecklas, relativt oberoende av typdrag och enskildheter.

Den andra teorin är direkt absurd. Den skulle förutsätta att våra liv och livsomständigheter fanns föregripna från födseln. Förstnämnda teori är kanske inte lika uppenbart orimlig; rimligheten beror delvis på hur mycket eller litet man lägger in i självet typ, eftersom våra personer är sammansatta av en oöverskådlig mängd typer. Men denna teori bör nog ses som ett utslag av romantikens genikult snarare än resultat av någon vetenskap. Även om man begränsar sig till en bred typ som "musiker", är det nog inte riktigt att individer är födda till att förverkliga just den typen. De genetiska förutsättningar som en musiker behöver skulle lika gärna kunna utnyttjas för exempelvis en matematiker, civilingenjör eller arkitekt.

Vår genetiska utrustning medför säkert olika fallenheter i många avseenden, de öppnar och inskränker *möjligheter*. Den är därigenom förenlig

med många olika vägar för vår tillblivelse, och vilken väg vi tar bestäms av många faktorer, den familj vi växer upp i, det samhälleliga sammanhang vi ingår i, de speciella stimuli vi utsätts för och de säregna upplevelser vi får. Våra gener är lika förenliga med att vi utvecklas till ett folk av egenrättfärdiga erövrare som till pacifister och välvilliga världsmedborgare, lika förenliga med att vi blir föräldrar som regelmässigt ger våra barn stryk som att vi smeker och talar dem till rätta.

Betraktar man den tredje teorin, är oklarheten vad som avses med vår "själ". Om det är en entitet som föregår vår födelse, överlever vår död och finns med oss genom hela vårt liv, oavsett hur miserabelt det blir, saknar teorin relevans för fostran och skola, eftersom själen inte gärna kan utvecklas. Man skulle i så fall (som i själavandringläran) behöva anta att själen påverkas av de erfarenheter våra personer gör och de handlingar hon väljer. Själen – ett slags dubblett till vår person, med dess uppsättning intellektuella, fysiska och psykiska egenskaper och kapaciteter? Men det skulle göra att tanken på en ursprunglig given själ i stort sett sammanfaller med tanken på en ursprunglig given person, och därigenom träffas av samma kritik som denna. Egendomlig tanke, för övrigt; skulle inte själen då också deformeras när vi blir dementa, och suddas ut när vi dör? Eller skulle själen som en bokföringsbok bara präntas med de moraliska resultaten av våra liv? Vilken tolkning man än fastnar för rör man sig utanför vetandets ramar.

### **Det moraliska djuret i skolan**

Kohlbergs och besläktade utvecklingslogiska föreställningar om moralisk växt framstår alltså i kritisk belysning som en ovetenskaplig mix av hegeliansk historiesyn, evolutionism, individualpsykologisk utvecklingsteori och allmän optimism beträffande människor, samhälle och historia – samtidigt som man går runt etiken.

Men de som beskriver moral som ett naturligt (socialt) fenomen är förstås inte helt fel ute. Det är troligen så att moraliskt tänkande i vid mening kännetecknar det stora flertalet människor inplacerade i ett socialt samspel. I varje mänskligt samhälle finns värden och normer som respekteras och följs, och brott mot dem sanktioneras på olika sätt av gemenskapen. Människan är, som det heter ibland, ett *moraliskt djur*. Även om vi inte är så ensamma om det som vi gärna vill tro – vissa motsvarande drag verkar finnas hos andra primater<sup>36</sup> – är moralen hos oss språkligt och intellektuellt sofistikerad som hos ingen annan art.

Naturligtvis kan det finnas vissa gemensamma drag i hur allmänna mentala förmågor som medvetenhet och tänkande utvecklas, liksom i hur uppväxande människor successivt socialiseras, men att dessa skulle utmynna i vad vi idag skulle uppfatta som önskvärt är önsketänkande. Det gäller även om man begränsar sig till de gemensamma dragen i socialiseringen i vår aktuella kultur, och oavsett om man har höga eller måttliga ambitioner – annars skulle vi inte ha de motiv för att engagera oss i skolfostran som vi nu har. Att människan är ett moraliskt djur innebär inte att hon är ett moraliskt gott och riktigt handlande djur.

På djupet av utvecklingslogiken finner man en blandning av tron på en gudomlig själ i oss och den klassiska grekiska tanken att liv i enlighet med människans natur sammanfaller med det goda mänskliga livet. Hos Hegel, Marx, Spencer och andra evolutionsfilosofer blev det en tanke på att artens utveckling genom historien är en växt från det förnuftiga och goda. I teorin om en personlig utvecklingslogik blev det till tron att alla självförverkliganden innebär något gott; inte bara att alla människor *kan* vara goda, utan att alla till sin personliga natur också *är* det.

---

<sup>36</sup> Det är ett antagande som styrks av bland annat den nederländske primatologen Frans de Waals forskning, redovisad i *Peacemaking Among Primates* (Cambridge, Mass.: Harvard U P, 1989) och *Natural Conflict Resolution* (California, University of California Press, 2000). Exempelvis empatiska reaktioner, förlåtelse, försonlig och fredlig konflikthantering har motsvarigheter hos andra primater, enligt de Waal.

Men utvecklingslogikernas förmodade *är* måste nog översättas med ett *bör vara*, om man inte ska göra våld på verkligheten. En startpunkt för allt etiskt tänkande sedan antiken är ju erfarenheten att människor faktiskt inte alltid är goda och handlar rätt. Hos grekerna var det konflikter mellan måttfullhet och måttlöshet, balans och disharmoni, rättrådighet och orättrådighet. I kristen tradition, liksom hos exempelvis Hume och Kant, har huvudmotsättningen varit den mellan själviskhet och osjälviskhet. Kants etik, vars förverkligande för Kohlberg framstår som ett naturligt utvecklingssteg, är enligt Kant själv den riktiga sidan i en ständigt pågående kamp mellan våra naturgivna egoistiska, sinnliga och materialistiska böjelser, och vårt förnufts vilja att handla av aktning för universell, moralisk lag. Att alla människor handlar moraliskt idealt är något Kant tänker sig ske endast i ett hypotetiskt ”ändamålens rike”.

Inte heller Ellen Key hade den tillit till barnets spontant goda personliga utvecklingslogik som man skulle kunna tro. De måste enligt henne socialiseras enligt tidens normer för att bli drägligt att umgås med. Hon tänker sig bland annat att barn under sina tre första år utsätts för ”ett slags dressyr” som krävs för att ”bereda möjligheten till en högre uppfostran. Ett barn är nämligen ”då i så hög grad sinnligt, att en lätt fysisk smärta eller njutning ofta är det enda språk, det fullt förstår och således det, med somliga barn outhärliga, medlet att inöva vissa vanor”. Barnet ”bör helt visst lära lydnad och absolut lydnad. Har en sådan lydnad från spädate år blivit vana, då är sedan en blick, ett tonfall, ett ord nog för att uppehålla det”.<sup>37</sup>

Att människan till sin natur är ett moraliskt djur bör alltså bara betyda att hon normalt är född med vissa allmänna intellektuella, känslö- och viljemässiga förutsättningar för att formas på ett sätt som vi uppfattar som gott och riktigt. Om barn och ungas växt sedan blir bra beror bland annat på hur vi gemensamt, medvetet och genomtänkt väljer att gestalta skolans fostran. Det

---

<sup>37</sup> Ibid., s. 127.

goda barnet och den goda medborgaren är därför något som vi i viss mening konstruerar. Detta i sin tur kräver genomtänkta och tydliga värden och normer. Empirisk forskning om barn har givetvis en stor roll att spela här, men *etiken* måste mer än tidigare sättas i centrum. Just för att det här synsättet blockeras av de utvecklingslogiska teorierna framstår dessa, som under det tidiga 1900-talet var frigörande, idag som hinder.

/I A. Agell (red.), *Fostrar skolan goda medborgare? mångvetenskapliga perspektiv på den svenska skolan.*

Uppsala: Iustus förlag, 2001.