

Läraren som fostrare, med gestaltskifte i sikte

Syftet för mitt projekt var storslaget, fräckt skulle en del säga: ”att etablera läroområdets etik som ett nytt forskningsfält i Sverige”. Centralt i det var att fördjupa diskussionen av vad skolans s.k. värdegrundsarbete närmare bestämt innebär, med andra ord, vad lärarens roll att fostra eleverna innebär. När man går till botten av det framträder ett gestaltskifte i synen på skolan, lärandet och utbildningsforskningen. Detta försöker jag lyfta fram i den bok som resulterade, *Skolområdets etik* (Studentlitteratur, 2004).

Låt oss först se på bakgrunden. Den är trefaldig. Den mest näraliggande är hur värden och fostran framträder i skolans styrdokument. I betänkandet *Skola för bildning* (SOU 1992:94) framhålls att läroplanen ska specificera dels värden, vilka sägs vara ”grundläggande” men också anger ”skolväsendets överordnade uppdrag”, dels mål som ska uppnås eller eftersträvas, dels riktlinjer, vilka utgör rättesnören för handlandet i skolan. Läroplanskommittén konstaterar vidare att ”’kunskap och färdigheter’ och ’fostran’ har angetts som skolans huvuduppgifter i stort sett i alla styrdokument för skolan.”

I de nya läroplaner för grundskola och gymnasium som antogs på grundval av läroplanskommitténs betänkande betonas fostran mer än tidigare. Men det finns en obalans avseende hur skolans två huvuduppgifter hanteras i styrdokumentet. Det är framför allt kunskaper och färdigheter som utgör verksamhetsmål, det är för dessas uppnående som riktlinjer utfärdas och som utvärderingar görs. Denna obalans avspeglas i skolans verksamhet liksom i lärarutbildningen.

Förhållandet kom att bli rätt klart för dem som låg bakom 94 års läroplaner. I en gemensam reflektion av ordföranden i läroplanskommittén, Ulf P. Lundgren, och huvudsekreteraren i densamma, Berit Hörnqvist, gjord sju år efter deras läroplansarbete, erkänner de otillräckligheten i utformningen av

värdegrunden och dess genomslag i läroplanen. De betonar vikten av intensifierat arbete med tydliggörande och genomförande. Det gängse skolarbetet kom också från slutet av 90-talet att kompletteras genom regeringskansliets satsningar på värdegrundsarbete och i synnerhet arbete mot antidemokratiska attityder.

Den andra bakgrunden, vilken kan skönjas bakom osäkerheten i läroplanskommitténs och läroplanernas hantering av värdefrågor och fostran, är det tänkande och den forskning som har legat till grund för läroplansarbete, lärarutbildning och lärargärning. Dessa har under 1900-talet dominerats av en syn på pedagogik som *tillämpad vetenskap*. Tillämpningstanken uttrycker ett instrumentalistiskt tänkande, hämtat från naturvetenskapligt fotad teknologi. Den vetenskap som skulle tillämpas var empiriskt orienterad beteendevetenskap, i synnerhet psykologi.

För att komma till handlingsrekommendationer måste empiriska data och teoretiska tolkningar av dessa kompletteras med målformuleringar. Målen i skolan sågs som något värdemässigt neutralt – ”kunskaper och färdigheter” – eller som föremål för politiskt beslutsfattande. Var man demokrat omfattade man naturligt den tanke som formulerades av 46 års skolkommission, att skolan ska forma eleverna till demokratiskt och humanistiskt sinnade medborgare. Men detta övergripande mål – eller värde – tänkte man sig skulle förverkligas genom att eleverna fick vetenskapligt inspirerad rationalitet och omfattande kunskaper.

Den tredje bakgrunden ger en förståelse av denna reaktion. Den har med vårt intellektuella arv av upplysningsfilosofi att göra. Det kännetecknas av en serie åtskillnader, mellan artikulerat och oartikulerat, tro och vetande, objektivt och subjektivt, universellt och personligt, kunskap och värderingar. Endast artikulerad, metodiskt underbyggd, objektiv och universalistisk vetenskap om det existerande – hur det *är* i världen – utgör kunskap. Vad värderingar beträffar – vad som är *önskvärt* i världen –, var upplysningstänkarna splittrade. Enligt vissa finns universella, objektiva värderingar, enligt andra kännetecknas de av subjektivitet, är personliga och känslostyrda och endast i ringa mån

artikulerade. Akademisk forskning skulle i huvudsak syfta till vetenskaplig kunskap. Värdefrågor hade en tveksam status, eftersom de antingen rörde uppenbara universella principer eller något subjektivt, tro utan giltighet.

För skolans del innebar den här synen att lärare skulle distansera sig från det som ibland kallas tyst kunskap, dvs. attityder, insikter, handlag och arbetssätt till stor del formade i praktiken, för att i stället praktisera tillämpad beteendevetenskap, tillhandahållen av pedagogisk forskning. Att läraren skulle arbeta med värderingar, exempelvis diskutera värdefrågor och moral med eleverna och därtill själv avkrävas ställningstagande, framstod som dubiöst – hotande med ett fritt fall i subjektivitet. En lärares jobb är ju att ge kunskaper och på dessa grundade färdigheter!

Skolkommissionens upplysningspräglade tro på den fostrande kraften i kunskapsförmedling och intellektuell rationalitet har under senaste decennierna visat sig vara ogrundad. Den är otillräcklig för att exempelvis åstadkomma demokratiskt och humanistiskt sinne hos eleverna, för att ge dem förmåga att konstruktivt lösa konflikter och inte utöva mobbning, eller för att åstadkomma nyfikenhet och glädje att lära hos eleverna. Skolans misslyckanden är en sorglig följetong i medierna.

Trots att det finns en mindre armé av pedagogiska forskare har man inte kunnat ge otvetydiga, väsentliga bidrag till lärarjobbets goda praktik. När förväntan på en effektiv tillämpad beteendevetenskap kommit på skam har den pedagogiska forskningen kommit i kris. Svaret har i huvudsak varit att mer empirisk forskning måste till. En del har menat att dess fokus bör förskjutas från hur-frågor till vad-frågor, att man ska studera barns olika läroprocesser. Andra har sett lösningen i mer praktisknära forskning, att lärarna själva ska forska i sina skolmiljöer. Det har sålunda gjorts en åtskillnad mellan pedagogisk forskning och forskning i pedagogiskt arbete. Endast ett fåtal har ifrågasatt mönstret för forskningen, att den ska vara empirisk, ha beteendevetenskaplig karaktär, inriktad på vetenskaplig objektivitet.

Bland representanterna för skolans intressenter, i regerings- och partikanslierna liksom hos Skolverket, men även bland lärarna själva, går emellertid tankarna i en annan riktning. Satsningen på värdegrundarbetet och betoningen av skolans fostran visar att man ser värderingar inte bara som legitima i skolan utan därtill som viktiga för lärare att kunna diskutera och förmedla. Man ser såväl etiska principer, attityder och sätt att samverka som grundläggande i skolan. De stora lärarfacken har känt behov av en gemensamt utformad yrkesetik som man tänker ska styra lärarnas arbete.

Min tanke är ingalunda att kunskapsinriktad forskning ska bort eller ens minska, utan att den bör kompletteras av och inneslutas i en filosofiskt och etiskt orienterad forskning, forskning som syftar till att formulera *det önskvärda i skolan*, såväl när det gäller det som skolan förmedlar som sätten att göra det på och kvaliteterna hos dem som gör det.

Ett steg är att stöpa om åtskillnaden mellan kunskaper och färdigheter å ena sidan och värderingar och fostran å andra sidan. I min bok beskriver jag skolans mål som omsorg och fostran. Omsorg är försök att på önskvärt sätt tillgodose elevernas omedelbara behov, att de inte mobbas, att de får tröst när sorg drabbar dem, etc. Fostran är påverkan på eleverna som syftar till att för framtiden forma dem till något önskvärt. Det framtida önskvärda som kan läsas fram ur läroplanerna avser både elementär socialisering och individualisering, att eleverna blir egna, unika individer, liksom idealbildning, att de exempelvis blir goda demokrater, har humanistiskt sinnelag och värnar om den gemensamma miljön. I alla tre delmålen för fostran ingår såväl kognitiva som känslö- och viljemässiga aspekter, och i det kognitiva ingår både kunskaper i sakfrågor och att man omfattar värderingar.

Ett annat steg är att visa att skolan är en komplex etisk miljö som läraren behöver mer än ämneskunskaper och didaktisk förmåga för att hantera. I boken ges en bild av vad jag kallar *skolans moraliska arena*. Skolan har en bas av ekonomiska, politiska och juridiska betingelser, vilka utgör en normativitet i

delvis artikulerat och delvis oartikulerat tillstånd. Över skolan svävar den humanistiska allmänetikens och den demokratiska samhällssynens moln. Lärares agerande sker i ett nätverk av konkreta mellanmännskliga relationer, väsentligen med skiftande förbindelser och värderingar. Och det inramas av fyra huvudtyper av etik: det organisationsetiska, det verksamhetsetiska, det för lärarna kollektivt etiska och det för lärarna personligt etiska. De principer som ingår i dessa typer av etik pekar inte sällan i olika riktningar. Och deras goda intentioner hotar ibland att stäckas av basens normativitet.

Ett tredje steg är att skolledning och lärare, vilka har att handla i denna etiska sammansättning, inte – som tidigare varit vanligt – ska betraktas som verkställare av myndighetsbeslut eller som tillämpare av vetenskapliga teorier. De bör istället ses som *moraliska subjekt*, som personligt, helhetligt och kreativt ansvarstagande i situationer som ofta är etiskt oklara och problematiska, där exempelvis elevers intressen står mot föräldrars, där föräldrars intressen står mot skolans, eller det finns konflikt mellan den enskildes behov och vad klassen eller Skolverket skulle hålla för rättvist.

För att lärare ska kunna uppfylla denna nya roll måste utbildningen omfatta en lämplig fostrande och yrkesetisk kompetens. I denna ingår förstås beteendevetenskapliga kunskaper, men också filosofiskt tänkande. Lärarna behöver öva upp den intellektuella förmågan att analysera, diskutera och ta ställning i etiska frågor, något som på svenska universitet den praktiska filosofin är specialiserad på. Här finns sedan länge en kvalificerad debatt och sofistikerade teorier som underbygger etiska föreställningar, som att alla människor har lika värde, eller att autonomi och integritet utgör egenvärden, eller för den delen att jämlikhet och social rättvisa är något värdefullt.

Men detta räcker inte. Hjärtats skolning och personlighetens växt måste till, där kvaliteter som inlevelseförmåga, god stresshantering, tålmod, smidighet, diplomatisk skicklighet är viktiga. Dessa saker bör ges plats i lärarutbildning och fortbildning, där *klokhets i den yrkesmoraliska praktiken* är

målet, det i vilket alla ämneskunskaper bäddas in och tilldelas roller, tid och plats. Detta är i själva verket motsvarigheten på lärarsidan till hur läroplanen redan framställer det som kan uppfattas som övergripande fostransmål för eleverna, nämligen förmågan att ansvarigt men självständigt, kritiskt och kreativt hantera tillvarons utmaningar.

Syftet med mitt projekt var alltså att lyfta fram skolan som ett område för etiskt orienterad forskning, forskning som kan få betydelse i lärarutbildning och fortbildning. Detta kan med rätta tyckas övermaga, därför att det trots den dominerande akademiska traditionen har funnits och finns direkt etiskt inriktade studier, liksom att etiska syften är märkbara bakom många empiriska studier. Men jag har velat ge sådana ansatser en tydligare profil och filosofisk grund.

Härtill har jag inspirerats av den utveckling som skett inom den praktiska filosofin. Forskare har i allt högre grad kommit att ägna sig åt den speciella etiska problematik som finns på viktiga områden som vård, medicin, miljö och affärsliv. Särskilda etiska forskningsdiscipliner som korsar filosofi med empiriska vetenskaper har vuxit fram, som vårdetik, medicinsk etik, miljöetik och affärslivets etik. Något motsvarande har inte skett på ett av de viktigaste samhällsområdena, där dessutom etiska frågor står som spön i backen: skolan. Mitt projekt startade när detta slog mig och jag hade tre barn på väg genom grundskolan.

Roger Fjellström

(Ur *Utbildningsvetenskap 2005, resultatdialog och framåtblick*.

Vetenskapsrådets rapportserie 13:2005. Sthlm: Vetenskapsrådet, 2005.)