



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
LITTERATUR, IDÉHISTORIA OCH RELIGION

# *Ett ständigt pågående samtal*

– ett konstruktivt perspektiv på  
läroplanernas värdegrund

*An ongoing conversation*

– a constructive perspective on the values of the curriculums

Lars Erling

*Termin:* HT13

*Kurs:* Religionsvetenskap för blivande lärare,  
Fördjupningskurs RKS310, 15 Hp

*Nivå:* Kandidatuppsats

*Handledare:* Bo Claesson

## **Abstract**

This study examines the possibilities of interpreting the moral values and ethics presented in the current curriculums in a way that makes them inclusive and constructive. The study also reveals how the liberal democratic ideal, presented in the curriculums as a hyper-ideology, is not at all easy to define or live up to in the pluralistic school of today.

By close-reading and criticizing the curriculum for the Swedish senior high school (*Gyll*) and by looking at it from two different points of views, as *rules* or *norms* and as a *process*, I show how the curriculum can be interpreted as a basis or starting point for a *communication about values*. I also discuss whether the aim of this communication should be *consensus* or an *ongoing process*.

Keywords: curriculum, values, process, consensus

## Innehållsförteckning:

<b>1. Inledning</b> .....	2
1.1 Syfte och frågeställning.....	3
1.2 Metod.....	4
1.3 Teori.....	4
1.4 Struktur.....	6
1.5 Material och avgränsningar.....	6
1.6 Forskningsöversikt.....	7
<b>2. Närläsning av <i>Gyll</i></b> .....	8
2.1 Utdrag ur <i>Gyll</i> .....	8
2.2 Innehållet.....	10
2.3 Motiveringen.....	11
2.4 Förmedlingen.....	11
2.5 Sammanfattning av närläsningen.....	12
<b>3. Värdegrund som regler och normer</b> .....	12
3.1 Demokrati – en mångbottnad överideologi.....	13
3.2 Kristen och västerländsk etik.....	15
3.3 Problemen med regler och normer.....	16
<b>4. Värdegrund som process</b> .....	18
4.1 Processens mål: konsensus.....	19
4.2 Processens mål: process.....	21
4.3 Konflikter.....	23
4.4 Sammanfattning och praktisk utvikning.....	24
<b>5. Slutsatser och diskussion</b> .....	26
<b>6. Vidare forskning</b> .....	30
<b>7. Källförteckning</b> .....	32

## 1. Inledning

Den utbildning jag snart avslutat gör mig till lärare i religionskunskap för grundskolans senare åldrar samt gymnasiet. I egenskap av lärare, oavsett om ämnet är religionskunskap eller ej, har jag som uppgift att i utövandet av yrket följa och förhålla mig till läroplaner och kursplaner. I juli 2011 trädde den nya *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, förkortad *Lgr11*, i kraft och ersatte därmed den förra *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, *Lpo94*. Även gymnasieskolan fick en ny läroplan, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*, *Gy11*. Både *Lgr11* och *Gy11* är författade och utgivna av Skolverket och utgör de mest centrala styrdokument som lärarkåren har att följa. De handlar till stor del om vad vi ska lära eleverna ifråga om ämneskunskaper och färdigheter men också om hur vi ska förbereda våra barn och ungdomar och vuxna elever för samhällslivet ifråga om värderingar. Skolan sägs nämligen vila på en *värdegrund*.

Man kan och bör naturligtvis fråga sig vilka de värderingar som skolan ska förmedla är. Vad består värdegrunden av? För att kunna arbeta som lärare känner jag att jag behöver få klarhet i både vad värdegrunden består av och hur den motiveras och förmedlas i läroplanerna. Vid en första anblick framstår i mina ögon läroplanstexten som en på många sätt motsägelsefull och exkluderande text – den kommunicerar en uppsättning värden som är svårtolkade, motiverar dessa med vaga historiska förankringar samt utesluter dessutom många personliga värderingar och tanketraditioner som finns representerade i skolans värld.

Det finns också andra, mer implicita, problem med att tala om en värdegrund på det sätt som görs i läroplanerna. Begreppet värdegrund är i sig problematiskt. Det talas om ”det svenska samhällets värdegrund”<sup>1</sup> och om ”Skolans värdegrund”<sup>2</sup>; båda läroplanerna tycks förstå skolans värdegrund som något mer eller mindre tydligt definierat. Det är, om man drar orden i läroplanstexten till sin spets, som om värdegrunden är något slags fast regel- eller normsamling som skolan ska lära eleverna. Problemet med detta är, som jag ser det, att en tolkning av den här typen är normativ; vi ska så att säga ”lära ut” värderingar till våra elever. De elever som tycker annorlunda ska övertygas om och införlivas i de värden som skolan omfamnar.

Så drastiskt kanske inte den politiska processen bakom läroplanernas ord har tänkt sig att den ska tolkas, men faktum kvarstår att formuleringarna i styrdokumentet är vaga och möjliga att tolka exkluderande. Kanske är det skolans uppdrag att vara normativ; frågan blir

---

1 *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011, s. 5.

2 *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen* 2011, s. 5.

då huruvida en normativ läroplan är en väg till ett konstruktivt värdearbete i skolan eller inte.

Att omformulera läroplanerna är i första hand en politisk fråga. De läroplaner som vi lärare har att förhålla oss till är de aktuella, för min del främst *Lgr11* och *Gy11*, och det är talet om värdefrågor i dessa som den här uppsatsen behandlar. Jag tycker att problemet med läroplanstexten är att den kan tolkas på ett sätt som gör arbetet med värden – i betydelsen etik och moral; människosyn och samhällssyn – exkluderande och normativt, snarare än inkluderande och konstruktivt. Läroplanens självmotsägelser, vilka kommer att tas upp, avslöjar detta. Det görs i själva läroplanstexten ingen problematisering eller något ifrågasättande av den samling värden som står som vackert formulerade budord i det inledande två kapitlen i den svenska skolans viktigaste styrdokument. Bland annat däri ligger det exkluderande och normativa.

Kan man då betrakta läroplanen utifrån andra, mer konstruktiva, utgångspunkter? Kan man tolka läroplanen så att den inkluderar de elever som faktiskt går i den svenska skolan, dvs. en allt annat än homogen grupp individer? Finns det ett annat sätt att definiera värdegrund på? Kanske är den sista frågan den mest kritiska och kanske är det till och med så att ordet värdegrund är den mest besvärliga delen av problemet. Jag vill visa att det finns skäl att omtolka ordet värdegrund för att öppna upp för en ny syn på läroplanens och skolans uppdrag. Kanske bör värdesamtalet ersätta värdesamlingen? Kanske ska man tala om värdegrund så att den inte längre är en värdegrund utan istället ett *samtal* om värden, alltså ett värdesamtal?

### **1.1 Syfte och frågeställning**

Syftet med denna uppsats är att problematisera den värdegrund som formuleras i *Gy11*, genom att dels kritiskt granska vilka värden läroplanstexten uttrycker, dels betrakta dessa värden utifrån två skilda perspektiv, som *regler/normer* respektive *process*. Uppsatsen föreslår att en omtolkning av ordet *värdegrund* kan ge läroplanstexten en mer konstruktiv roll att spela.

Frågeställningen är således: kan man tolka läroplanens värdegrund på ett sätt som blir både konstruktivt och inkluderande? Min tes är att det absolut är möjligt och dessutom nödvändigt att göra en sådan tolkning.

## 1.2 Metod

För att genomföra en kritisk granskning och diskussion av den svenska läroplanens ord om värdegrund krävs dels en noggrann läsning av själva läroplanstexten, dels ett litteraturstudium av relevanta texter om läroplanen. Det rör sig främst om texter som har haft liknande, kritiska, intentioner och som föregått den här uppsatsen.

Den metod jag använt mig av är således en hermeneutisk metod som innebär en när-läsning av läroplanstexten. Fokus ligger inte på intentioner eller idéer hos författarna eller de processer som föregått texten, utan istället på texten i sig. Detta synsätt kan härledas till *nykritiken* och idén om *close-reading*, som summeras i bland annat Björn Vikströms *Den skapande läsaren – hermeneutik och tolkningskompetens*.<sup>3</sup>

Anledningen till valet av metod och det ringa intresse som riktas mot bakomliggande intentioner hos författarna samt den politiska processen bakom texten är främst en förhoppning om att göra något konstruktivt snarare än en ren kritik. Uppsatsens syfte pekar framåt mot en konstruktiv och inkluderande omtolkning av en befintlig och i lagstiftning grundad text. Då är det texten i sig som behöver arbetas med för att utvinna något nytt, snarare än att studera bakomliggande faktorer (att jämföra med en psykologisk/biografisk litteraturvetenskaplig metod).

Förutom litteraturstudier ingår det i metoden också en diskussion utifrån egna erfarenheter från skolans värld. Även om min personliga erfarenhet inte är mångårig har jag dock arbetat som lärare på både grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning och har således en åtminstone bred bas av erfarenheter, om än inte så djup. Naturligtvis är mina personliga reflektioner förpassade till uppsatsens slutdiskussion, samt i viss mån till dess inledning, men det är omöjligt att i ett arbete som detta, vars metod är den texttolkande, inte färgas av sin förförståelse. Som Vikström mycket riktigt klargör, är det viktigt att inse att man som läsare också är en tolkare av texten.<sup>4</sup>

Kanske färgar min förförståelse främst av sig i uppsatsens disposition, vilken behandlas nedan, men också i urvalet av röster kring hur värdegrunden bör betraktas.

## 1.3 Teori

En teoretisk ram i denna uppsats tar sin utgångspunkt i Jürgen Habermas *diskursetik*. Den beskrivs bland annat i inledningen till Habermas föredrag ”Moralitet och sedlighet. Drabbar Hegels invändningar mot Kant även diskursetiken?” i boken *Kommunikativt handlande*.

3 Vikström, 2005, s. 88 f.

4 Ibid, s. 22.

*Texter om språk, rationalitet och samhälle*, men också mer direkt i anknytning till skolan och läroplaner av Ola Sigurdson i *Den goda skolan* och Pia Nykänen i *Värdegrund, demokrati och tolerans*.

Habermas teori kan kortfattat beskrivas så här: normer och värden bestäms och ges giltighet genom att alla deltagare i en diskurs instämmer i dem. Detta förutsätter att alla deltagare ser varandra som fria och jämlika i ett gemensamt sökande efter sanning samt att alla deltar seriöst och ärligt i diskursen eftersom syftet, sanningssökandet, är gemensamt. Detta förutsätter också att deltagarna godtar ”det bättre argumentets kraft”<sup>5</sup>, dvs. att det ärliga deltagandet gör att deltagarna är beredda att anamma nya ståndpunkter allteftersom dessa visar sig bättre underbyggda. De värden som diskursdeltagarna är överens om blir således universella, även om de grundar sig i en kommunikationssituation. Alla deltagare ska också ha rätt att delta och yttra sig i diskursen.<sup>6</sup> Ola Sigurdson benämner Habermas teori *dialogisk etik* och understryker att den förutsätter både individualitet och solidaritet.<sup>7</sup>

Även Jürgen Habermas demokratiideal tas upp i diskussionen om demokratin i läroplanen. I mångt och mycket utgår Habermas idé om demokrati, liksom diskursetiken, från samma grundtanke om seriöst och fritt deltagande i ett samtal, erkännande av det bättre argumentets kraft samt en strävan efter ett öppet samtal där dessa tankar tillämpas och leder till rationellt konsensus.<sup>8</sup>

Nykänen benämner detta Habermas ideal som ett av många *deliberativa demokratiideal*. Kortfattat kan denna grupp av demokratiideal beskrivas som en deltagardemokrati där samtalet och överläggningen är grunden. Övertygelser som uppstått i fria samtal mellan jämlika medborgare är de enda som kan skapa förtroende och bli beslutsgrundande. Politiken måste öppna forum för och därefter bygga på dessa samtal.<sup>9</sup>

En annan utgångspunkt är amerikanskan Seyla Benhabibs idé om *kommunikativ etik*. I *Autonomi och gemenskap* anknyter hon till Habermas diskursetik, men kallar den kommunikativ etik, och menar att den universella etiken är möjlig men måste ta sin utgångspunkt i kommunikationen mellan människor. Benhabib menar att detta kräver en förändrad syn på vad som är sanna och giltiga värden; enligt hennes synsätt får värden sin eventuella giltighet genom sitt ständiga medverkande som faktorer i en pågående kommunikation. Benhabib talar därför om ett ”kommunikativt rationalitetsbegrepp”<sup>10</sup>, till

5 Habermas, 1996, s. 303.

6 Ibid, s. 302 ff, Sigurdson, 2002, s. 32, och Nykänen, 2008, s. 67 ff.

7 Sigurdson, 2002, s. 32 f.

8 Nykänen, 2008, s. 66 f.

9 Ibid, s. 52 f. samt *En uthållig demokrati!*, 2000, s. 22 f.

10 Benhabib, 1994, s. 20.

skillnad från ett substantiellt.<sup>11</sup>

En skillnad mellan Habermas och Benhabibs syn på samtalet som grund för universell etik är att den förre verkar tänka sig att deltagarna i diskursen kommer överens, medan den senare snarare hävdar att själva processen, själva samtalet, är det som ger etiken dess universella karaktär. Genom samtalet kan vi ta del av andras åsikter, omvärdera våra egna och syssla med det som Benhabib kallar för ”utvidgat tänkande”, dvs. empati, inlevelse, förståelse.<sup>12</sup>

#### 1.4 Struktur

Uppsatsen följer en struktur som, efter inledande syfte-, teori- och metoddelar samt en översikt över forskningsfältet, har fyra huvudsakliga steg.

Först görs en kritisk genomgång och närläsning av läroplanstexten, där de delar som berör värden och värdegrund benas ut och tydliggörs.

På det följer ett avsnitt som behandlar begreppet värdegrund i betydelsen *regel-* eller *normsamling*. Här riktas ögat mot att betrakta arbete med värden som en normerande uppgift. Jag redogör också för huruvida läroplanen fungerar normerande eller inte.

Därpå följer ett avsnitt som istället betraktar värdegrund som en *process* där värdena i läroplanen fräntas sin karaktär av regler och normer och istället betraktas som åsiktsalternativ i ett ständigt pågående samtal. Här försöker jag också se om läroplanen kan fungera på detta sätt, med utgångspunkt i sin nuvarande utformning.

Slutligen diskuterar jag min undersökning och försöker utifrån den argumentera för ett eget ställningstagande och dess eventuella fördelar och brister.

#### 1.5 Material och avgränsningar

Utgångspunkten för denna uppsats är texten i *Gyll*, alltså det styrdokument som ska ligga till grund för lärare och annan personal i gymnasieskolan. Fokus läggs på de avsnitt i kapitel ett respektive två, kallade ”Skolans värdegrund och uppgifter” samt ”Övergripande mål och riktlinjer”, som explicit talar om värden, normer, värdegrund och dylikt. Denna text kan sägas utgöra den centrala texten om skolans värdegrund. *Gyll*:s formuleringar om värdegrund är som sagt snarlika eller identiska med *Lgr11* och anledningen till fokuset på *Gyll* är främst utrymmesskäl.

Denna uppsats har som syfte att genomföra en *teoretisk* problematisering av läroplans-

<sup>11</sup> Benhabib, 1994, s.18 ff.

<sup>12</sup> Ibid, s. 25 samt Sigurdson, 2002, s. 71.



texten, alltså är arbetet avgränsat till den hermeneutiska litteraturstudie jag gör. För en praktisk dimension, eller kanske snarare ett fortsatt arbete med den konkreta sidan av att arbeta med läroplanen på ett inkluderande och processinriktat sätt, hänvisar jag till avsnitt 6, om vidare forskning, men också till de titlar i forskningsöversikten som har ett praktiskt betonat angreppssätt.

Läroplanstexten är naturligtvis möjlig att granska ur flera olika perspektiv. Även värdegrundsdimensionen kan angripas på många sätt; man kan välja ett idéhistoriskt perspektiv, ett språkligt kritiskt perspektiv osv. Mitt perspektiv kan närmast sägas vara etiskt, med viss didaktisk färgning.

Ett sätt för mig att avgränsa min kritik har varit att ta utgångspunkt i Ola Sigurdsons urskiljning av tre delar i läroplanens tal om skolans värdegrund: etikens innehåll, etikens motivering och etikens förmedling.<sup>13</sup>

## 1.6 Forskningsöversikt

Läroplan och värdegrund har varit föremål för forskning från filosofiskt/etiskt håll såväl som pedagogiskt/didaktiskt. Ofta har de båda angreppssätten kompletterat varandra.

På Göteborgs universitet har enheten Centrum för värdegrundsstudier bedrivit tematiserad forskning och utbildning inom området ”skolans värdegrund”. Dess arbete syftar bland annat till att samla kompetenser inom GU och samarbeta över fakultetsgränserna, för att kunna bedriva kompetensutveckling och fortbildning för t.ex. skolor, högskolor, universitet och museer. Enheten har publicerat en serie rapporter som behandlar (i det närmaste) alla aspekter av värdegrunden, från ordets möjliga definitioner på ett rent teoretiskt plan, till dess konkreta tillämpning i arbetet med elever och lärare. I volymerna *Värdegrunden I-IV* bidrar bland annat Bo Andersson till att sätta begreppet värdegrund i olika perspektiv.<sup>14</sup>

I Pia Nykänens doktorsavhandling från 2008, *Värdegrund, demokrati och tolerans*, kritiserar läroplanens värdegrund utifrån begrepp som *demokratiideal*, *mångkulturalism*, *fostran* och *tolerans*. Hon söker svaren på vad elever förväntas att fostras till och hur detta motiveras.<sup>15</sup>

Ola Sigurdson skriver i *Den goda skolan* om läroplanen och värdegrunden i relation till tre moralfilosofiska traditioner, *liberalism*, *kommunitarism* och *postmodernism*. Han skriver visserligen utifrån *Lpo94*, men eftersom de centrala formuleringarna om värden inte ändrats

<sup>13</sup> Sigurdson, 2002, s. 14 f.

<sup>14</sup> Andersson, 2001 resp. 2002

<sup>15</sup> Nykänen, 2010

blir hans jämförelser och tankar inte mindre gångbara. Sigurdson har en koncentrerad kritik mot etikens motivering i läroplanen och diskuterar den eventuella disciplinering som läroplanen ligger till grund för och utgör. Sigurdson blickar också framåt och redovisar tankar och idéer om hur skolan kunde se ut.<sup>16</sup>

Pedagogerna Gunnel Colnerud och Robert Thornberg vid Linköpings universitet har forskat på den praktiska sidan av arbetet med etik och moral i svenska skolan. I *Skolan moraliska och demokratiska praktik* sammanställer de en rad forskningsresultat om värdegrund i praktiken, moral i klassrummet, konflikthantering, fostran etc.<sup>17</sup> I *Värdepedagogik i internationell belysning* ges en både historisk och internationell översikt över arbetet med etik i skolans värld.<sup>18</sup>

Kennert Orlenius bok *Värdegrunden – finns den?* har också den en pedagogisk utgångspunkt. Detta är en kursbok på lärarutbildningen som tar upp såväl praktiska som teoretiska aspekter på läroplanens värdegrund och diskuterar svårigheterna med att tala om värdegrund som något oföränderligt och statiskt.<sup>19</sup>

## 2. Närläsning av *Gyll*

Pia Nykänen såväl som Bo Andersson talar om hur själva ordet *värdegrund* gjorde sin entré i de dokument som föregick 1994 års läroplaner, främst Läroplanskommitténs utredning *Skola för bildning*<sup>20</sup>, samt i själva läroplanerna. Begreppet blev ämnet för en het debatt, både om vad som skulle tänkas rymmas inom ramarna för dessa grundläggande värden och om själva ordet i sig.<sup>21</sup>

I de följande huvudsakliga delarna av denna uppsats kommer begreppet värdegrund att tolkas utifrån två olika perspektiv, dels som *regler och normer*, dels som *process*. En förutsättning för detta är att först göra en närläsning av de delar ur *Gyll* som explicit talar om värden. Det rör sig om delar ur de två inledande kapitlen, ”Skolans värdegrund och uppgifter” samt ”Övergripande mål och riktlinjer”.

---

16 Sigurdson, 2002

17 Colnerud 2004

18 Colnerud, 2003

19 Orlenius, 2005

20 Detta var Läroplanskommitténs huvudbetänkande inför de då nya läroplanerna 1994.

21 Nykänen, 2010, s. 18 f. och Andersson, 2000, s. 23.

## 2.1 Utdrag ur *Gyll*

Under rubrikerna ”Grundläggande värden”, ”Förståelse och medmänsklighet”, ”Saklighet och allsidighet”, ”Rättigheter och skyldigheter” samt ”Skolans uppdrag”, i kapitel ett, återfinns en stor textmassa, vars innehåll till viss del berör värden och normer. Under rubriken ”Normer och värden”, i kapitel två, hittar man ytterligare ord om vilket skolans värdeuppdrag är och vilka mål skolans ska uppnå inom detta fält. I enlighet med Ola Sigurdsons indelning i *innehåll*, *motivering* och *förmedling*, kan man se att dessa tre komponenter samspelar i texten, genom en blandning av påståenden och uppmaningar.

Här nedan följer först ett antal utdrag, som återfinns under ovanstående rubriker, vilka kan tolkas som explicit berörande värden och värdegrund. Naturligtvis uttrycks etiska värden i fler stycken än dessa; här görs ett urval på grund av utrymmeskäl<sup>22</sup>. Därefter görs en systematisk indelning i Sigurdsons tre kategorier.

Skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden.

[...]

Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.

[...]

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som utbildningen ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Undervisningen ska vara icke-konfessionell.

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.

[...]

Alla tendenser till diskriminering eller kränkande behandling ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.

[...]

Alla som verkar i skolan ska alltid hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem.

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen ska dessutom bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet.

Skolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället.

[...]

---

22 För att se de nämnda delarna i sin helhet, se *Gyll*, kapitel 1 och 2.

*Det etiska perspektivet* är av betydelse för många av de frågor som tas upp i utbildningen. Därför ska undervisningen i olika ämnen behandla detta perspektiv och ge en grund för och främja elevernas förmåga till personliga ställningstaganden.

Läraren ska:

- klargöra det svenska samhällets grundläggande demokratiska värden och de mänskliga rättigheterna samt med eleverna diskutera konflikter som kan uppstå mellan dessa värden och rättigheter och faktiska händelser,
- öppet redovisa och tillsammans med eleverna analysera olika värderingar, uppfattningar och problemställningar samt konsekvenserna av dessa,
- klargöra skolans normer och regler och hur dessa är en grund för arbetet, och
- tillsammans med eleverna diskutera och utveckla regler för arbetet och samvaron i gruppen.<sup>23</sup>

## 2.2 Innehållet

Läroplanen innehåller värden som Sigurdson kallar klassiska fri- och rättigheter, snarlika dem i Förenta nationernas deklaration om de mänskliga rättigheterna.<sup>24</sup> Det talas om *okränkbarhet, frihet, integritet, människors lika värde, jämställdhet och solidaritet; respekt för miljön, rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande; förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse; förmåga att inse de värden som ligger i en kulturell mångfald; samt en trygg identitet och medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet*<sup>25</sup>.

Begreppet demokrati står möjligen ut särskilt från denna lista över värden. Enligt både Andersson och Zackari/Modigh kan demokrati ses som ett överordnat värde i läroplanen. Oavsett eventuella religiösa och/eller politiska skillnader finns det demokratiska värdet med som en referenspunkt mot vilken övriga värden ska tolkas.<sup>26</sup>

Demokratin ska inte heller bara vara en överideologi, utan dessutom återspeglas i all verksamhet och samtliga skolans ämnen rent praktiskt, vilket görs tydligt i citaten under ”Rättigheter och skyldigheter” ovan. Demokratin ska genomsyra skolans hela verksamhet.

I samklang med detta framhållande av demokrati som överideologi heter det också att skolan ska vara öppen för och uppmuntra att skilda uppfattningar förs fram.<sup>27</sup> För en problematisering av detta, se avsnitt 3.1 nedan.

Till läroplanens innehåll hör också raderna om att ”undervisningen ska vara icke-

<sup>23</sup> *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen 2011*, s. 5 f. samt 11 f.

<sup>24</sup> Sigurdson, 2002, s. 109.

<sup>25</sup> *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen 2011*, s. 5 f (mina kursiveringar).

<sup>26</sup> Andersson, 2001, s. 24 samt Zackari/Modigh, 2000, s. 39.

<sup>27</sup> *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen 2011*, s. 5.

konfessionell”<sup>28</sup>. Denna tydliga avisering om skolans avståndstagande från varje religiöst färgad undervisning eller övrig verksamhet tycks lika gärna kunna hamna under rubriken om värdenas motivering, men kategoriseras här som en del av (icke-)innehållet. Man kan tolka det som ett innehållsligt ståndpunktstagande att inte ha en konfessionell skola.

### 2.3 Motiveringen

Man kan urskilja två typer av motivering av värdena i *Gyll*, en som pekar framåt och en som så att säga härleder bakåt.

Den motivering som pekar framåt menar att värdena ska främja elevernas utveckling och deltagande i det demokratiska samhällslivet samt förbereda dem inför ett mer och mer mångkulturellt samhälle. Pedagogerna Christer Hedin och Pirjo Lahdenperä talar om denna motivering som gällande *förutsättningar* för samhällsdeltagande<sup>29</sup>. Denna del kan sägas peka mot den samhällseliga nyttan av att värdena förmedlas och förankras.

En annan del av motiveringen är att de värden som presenteras har förvaltats av den svenska skolan ”i enlighet med kristen tradition och västerländsk humanism”.<sup>30</sup> Denna del av motiveringen innebär alltså en historisk förankring, vilken tas upp i avsnitt nedan.

På ett flertal ställen i läroplanstexten betonas att de värden som redovisas är gemensamma för (det svenska) samhället. Värdena sägs vara ”de mänskliga rättigheter och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på”,<sup>31</sup> som ”alla omfattas av”<sup>32</sup> samt som är ”vårt samhälles gemensamma”<sup>33</sup>.

### 2.4 Förmedlingen

Om förmedlingen av läroplanens värden, såväl som dess kunskaper, används två kategorier av ord. Dels ord av typen *förmedla*, *överföra*, *påverka* och *inhämta*, vilka indikerar att värden ska kommuniceras från avsändare till mottagare, dvs. från lärare/personal till elev, dels ord som *förankra*, *utveckla*, *aktivt delta i* och *gestalta*, vilka snarare handlar om det som händer hos mottagaren när förmedlingen genomförs. Naturligtvis går dessa båda processer hand i hand, vilket också återspeglas i läroplanstexten<sup>34</sup>, men för den fortsatta

28 Ibid, s. 5.

29 Hedin/Lahdenperä, 2000, s. 20.

30 *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen 2011*, s. 5.

31 Ibid, s. 5.

32 Ibid, s. 6.

33 Ibid, s. 11.

34 Ofta som ordpar av typen *förmedla* och *förankra*, *inhämta* och *utveckla* etc.

undersökningen och diskussionen nedan är distinktionen viktig.

Angående de grundläggande värdena som etableras under rubriken ”Grundläggande värden” sägs att alla som verkar i skolan ska *hävda* dem och *klart ta avstånd* från det som strider mot dem.<sup>35</sup> Ord som *hävda* och *ta avstånd* pekar på en uppmaning att försvara och bekräfta skillnader. Här är således en del av förmedlingen där värden och normer inte bara förmedlas utan också *värderas*.

Således blir läroplanen *normerande* och *indoktrinerande*. Bo Andersson skriver:

Det handlar med andra ord om en medveten påverkan, ja, indoktrinering. Den förordade pluralismen och respekten för mångfalden innebär inte en relativisering av värdena. Vissa värden blir följaktligen inte lika goda som andra.

[...]

Man skall respektera att människor är olika och lika mycket värda, men att deras åsikter och ageranden kan vara oacceptabla mot bakgrund av de värden vårt samhälle anammat som grundläggande.<sup>36</sup>

Vad detta sätt att förmedla värden kan få för följder följer nedan.

## 2.5 Sammanfattning av närläsningen

De mänskliga rättigheter och den demokratiska grundtanke som presenteras i *Gyll* är i grund och botten liberala värden<sup>37</sup>, om än inte direkt uttalat. Demokrati kan ses som en övergripande norm som ska genomsyra hela verksamheten.

Dessa värden motiveras genom att framhålla deras historiska förankring i kristen tradition och västerländsk humanism, samt deras roll som förutsättning för att elever ska kunna bli fungerande demokratiska samhällsmedborgare. Värdena sägs genomgående vara något grundläggande; något som omfattar alla deltagare i samhället.

Värdena kommuniceras till elever och förväntas sedan bli en del av elevernas tänkande/förhållningssätt/deltagande. Det sägs explicit att värden ska överföras till elever samt att deltagare i skolans verksamhet ska hävda dessa värden och ta avstånd från brott mot dem.

35 *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen 2011*, s. 5.

36 Andersson, 2001, s. 26.

37 Sigurdson, 2002, s. 110.

### 3. Värdegrund som regler och normer

Men hur ska vi då förstå vad en värdegrund är för något? Ett förslag skulle kunna vara detta: en uppsättning normer, värderingar, dygder och/eller målsättningar som någon eller några håller för att vara grundläggande (i någon mening).<sup>38</sup>

I avsnittet om värdegrundens förmedling ovan ser man hur läroplanen explicit talar om att värden ska *förmedlas* av lärare/personal, *förankras* hos eleverna och *hävdas* av samtliga deltagare inom skolans verksamhet. Dessa ord kan tyckas signalera att värdena är något fast; en produkt som går att ta på. Ordet *grund*, som återfinns i bland annat det i läroplanstexten frekventa ordet *grundläggande* och naturligtvis även i *värdegrund*, signalerar likaså något konkret, stabilt, statiskt och stilla. Orden *normer* och *regler* för också tanken till något fast som ska följas; en regelsamling för hur elever bör förhålla sig till värdefrågor.

Gunnel Colnerud resonerar kring hur ett sådant förhållande till värdegrund kan få praktiska konsekvenser. Hon kallar det för *moralisk instruktion* och exemplifierar genom att tala om direkta kommandon från den instruerande, dvs. läraren.<sup>39</sup>

Frågan är om en sådan syn på läroplanen riskerar att bli normerande på ett exkluderande sätt?

I det följande kommer fokus läggas på två teman i läroplanstexten för att klargöra de problem som finns med att tala om en värdegrund, alltså värden som något fast och statiskt; för att visa att grunden inte kan anses vara klar och stabil utan snarare vag och vacklande. Dels kommer demokratin sedd som överideologi diskuteras, dels kommer motiveringen utifrån orden kristen tradition och västerländsk humanism att ifrågasättas.

Här är inte platsen för att redogöra för alla möjliga tolkningar av innehållet i läroplanen; förhoppningen är snarast att genom kritiken av dessa två teman – ett innehållsligt och ett förknippat med motiveringen, men naturligtvis sammanhängande – visa på hur komplext och svårtolkat innehållet i läroplanen faktiskt är.

#### 3.1 Demokrati – en mångbottnad överideologi

Demokrati är alltså att betrakta som överideologi i värdegrunden. Frågan är om denna överideologi blir fruktbar att betrakta som huvudregel – som grund att stå på – om man ser den som omöjlig att rubba.

Bo Andersson skriver om idén om demokrati som läroplanens övergripande värde. Han härleder, liksom Sigurdson<sup>40</sup>, de mänskliga fri- och rättigheterna till en liberaldemokratisk

38 Nykänen, 2010, s. 20.

39 Colnerud, 2004, s. 12 f.

40 Sigurdson, 2002, s. 110.

tradition och tankarna om gemenskap och solidaritet till en socialdemokratisk samt påpekar den ideologiska skillnaden som också har tagit sig partipolitiska uttryck över tid.<sup>41</sup> Det framgår alltså att delvis motstridiga utgångspunkter för människo- och samhällssyn står sida vid sida i läroplanen och förväntas gå att förena. Frågan blir då vilken typ av demokrati som ska vara den norm eller regel som skolan ska förmedla?

En tolkning av det demokratiideal som finns implicit i läroplanstexten och som diskuteras i förhållande till läroplanstexten av Pia Nykänen är att det rör sig om en typ av deliberativ demokrati.<sup>42</sup> Skolverkets fördjupningsstudie om värdegrunden från 2000 nämner också bland annat Jürgen Habermas som en av förespråkarna för den demokrati som tar sig uttryck i läroplan och andra styrdokument.<sup>43</sup> I *Värdegrundsboken* förespråkar Zackari och Modigh att det rör sig om en *kommunikativ* demokrati, ett begrepp som de härleder till Seyla Behabib och John Dewey.<sup>44</sup> Vidare betonas språkets centrala roll i denna kommunikativa demokrati, där orden ständigt får sin mening genom samtalsprocessen.<sup>45</sup>

Detta demokratiideal kommer att diskuteras utförligare nedan, men redan här kan påpekas att även om läroplanens övergripande värde kan sägas vara demokrati, och även om denna demokrati (eventuellt) kan sägas vara s.k. deliberativ demokrati, så finns det ändå inte en enhetlig modell för hur denna demokrati ska artikuleras, än mindre uppfyllas rent praktiskt.

Andersson diskuterar vidare skolans förmedling av demokratin som grundläggande värde, med sin funktion som övergripande ideologi, och frågar sig om förmedlingen i sig är ett brott mot demokratin som princip? Att skolan har ett demokratiskt uppdrag står explicit i *Gyll*. Att skolans uppdrag är att indoktrinera framgår tydligt av Anderssons resonemang, han talar om att värdegrunden ska vara normerande, men det görs ju ändå inskränkningar av demokratin i själva demokratins namn.<sup>46</sup>

Läroplanen konstaterar allas lika värde och allas demokratiska fri- och rättigheter, och menar att dessa ska hävdas, men talar samtidigt om att alla som verkar i skolan ska ”klart ta avstånd från det som strider mot dem”<sup>47</sup>. Vidare ska läroplanen främja betydelsen av personliga ställningstaganden och ”ge möjlighet till sådana”<sup>48</sup>. I en kritisk läsning av dessa tankar framstår normsamlingen högst motsägelsefull: samtidigt som skolan ska ge eleverna

41 Andersson, 2001, s. 15.

42 Nykänen, 2008, s. 49 f.

43 *En fördjupad studie om värdegrunden*, 2000, s. 9.

44 John Dewey är en amerikansk psykolog och pedagog vars idéer om skola och demokrati varit inflytelserika på europeisk utbildningsfilosofi.

45 Zackari/Modigh, 2000, s. 27 f.

46 Andersson, 2001, s. 26.

47 *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen 2011*, s. 5.

48 *Ibid*, s. 5.



chansen att utveckla sina åsikter fritt, ska skolan bemöta *vissa åsikter* med i bästa fall en ”öppen diskussion” och i värsta fall genom att ”klart ta avstånd” från dem.<sup>49</sup>

Andersson påpekar också något som betonas även av Zackari/Modigh, nämligen att de demokratiska fri- och rättigheternas legitimitet upphör när en individs hävdande av sina rättigheter kränker eller hämmar en annan individs rättigheter. Principen om alla människors lika värde står således orubblig även om fri- och rättigheter inskränks.<sup>50</sup> Enligt Sigurdson skulle denna utgångspunkt kunna sägas vara en liberal moralfilosofisk sådan.<sup>51</sup> Här kan man alltså se hur värdegrunden innebär ett värderande av värden; hur den förespråkar att vissa värden står över andra.

Kennert Orlenius talar om att demokratins utveckling baseras på faktumet att människor *inte* kommer överens, ett perspektiv som tas upp mer grundligt i diskussionen i avsnitt 5 nedan. Han tar som historiskt exempel att den svenska typen av demokrati grundades på 1930-talet i folkhemstanken och ett kulturellt, religiöst (relativt) homogent samhälle, men idag saknar detta demokratiideal kanske sin giltighet eller åtminstone sin konstruktiva kapacitet. Många invånare kan inte ställa upp på detta ideal. Då finns risken för ”värdegrundsfundamentalism”, skriver Orlenius.<sup>52</sup>

### 3.2 Kristen och västerländsk etik

Den motsägelsefulla meningen om den ”etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism”<sup>53</sup> har varit utsatt för kritik tidigare, men står trots en revidering av läroplanen så sent som 2011 kvar, tätt följd av orden om att ”undervisningen ska vara icke-konfessionell”.<sup>54</sup> Att dessa bägge påståenden ställda mot varandra kan argumenteras för att vara mer eller mindre motsägande är en sak för sig, men i det följande kommer kritiken främst riktas mot vad följderna blir av det första påståendet.

Först och främst frågar sig Ola Sigurdson vilken kristen tradition läroplanen talar om. Den kristna rörelsen erbjuder en mängd olika etiska ställningstaganden och skillnaderna mellan olika kyrkor eller strömningar kan vara fundamentala. Om man förställer sig att det är den i Sverige dominerande lutherska traditionen, alltså den som Svenska kyrkan vilar på, som åberopas, kan man enligt Sigurdson komma med invändningen att de frikyrkliga traditionerna har haft minst lika stor om inte större betydelse för demokratins framväxt i

49 *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen 2011*, s. 5.

50 Andersson, 2001, sid 25 f samt Zackari/Modigh, 2000, s. 97.

51 Sigurdson, 2002, s. 110.

52 Orlenius, 2005, s. 202 f.

53 *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen 2011*, s. 5.

54 *Ibid*, s. 5.

landet. Och demokratin är som bekant starkt betonad i läroplanen. Sigurdson tror dock inte att frågan om vilken kristen tradition läroplanen syftar på är något som läroplansförfattarna brottades med nämnvärt, snarare är det kanske helt enkelt en fråga om en politisk kompromiss, mellan borgerliga partier, när beslut om läroplanens formuleringar skulle fattas.<sup>55</sup>

Trots att Sigurdson kanske har en poäng med sin analys – att det handlar om en politisk kompromiss snarare än en överläggning om etiska traditioner – blir det i mina ögon inte mindre problematiskt att värdegrunden motiveras religiöst på detta sätt.

I en utredande bilaga till *Skola för bildning – huvudtänkande av läroplanskommittén*, visar Anders Piltz dessutom hur kristna etiker, både historiskt med exempelvis Thomas av Aquino och i modern tid med bland andra Gustaf Wingren och Knud Løgstrup, ofta har hävdad att den etiska reflektionen inte är exklusiv för troende kristna.<sup>56</sup> Finns det då verkligen anledning att härleda läroplanens värdegrund till den kristna traditionen?

För begreppet *humanism* blir bredden och de möjliga tolkningarna ännu större.

Enligt Piltz kan begreppet humanism historiskt knytas till olika traditioner (renässans-humanism, kristen humanism, marxistisk humanism och existentialistisk humanism).<sup>57</sup> Skulle i så fall den västerländska humanism som läroplanen åberopar vara en mix av ett flertal (västerländska) tänkares etiker?

Etikerna Göran Bexel och Carl-Henric Grenholm talar om att humanistisk etik tar sin utgångspunkt i människans natur och det sant mänskliga. De pekar vidare på fyra uppfattningar som kan sägas känneteckna humanistisk etik: att människan själv sätter moraliska gränser, att alla människor har ett lika stort värde, att det som är gott är det som är gott för människan samt att förnuftet och rationaliteten kan (och bör) ligga till grund för etiken. De härleder denna humanistiska tradition tillbaka till renässanshumanismen och senare upplysningen.<sup>58</sup>

Till denna tradition hör också, menar Bexell och Grenholm och även Georg Henrik von Wright, ett bildningsideal, dvs. ett upplyftande av den allsidiga bildningen hos människan. Det humanistiska människoidealet är en människa vars bildning sträcker över vetenskapliga såväl som konstnärliga och filosofiska fält.<sup>59</sup>

Ola Sigurdson å sin sida föreslår en distinktion mellan *humanistisk* och *human* etik. En

55 Sigurdson, 2002, s 112 f.

56 Piltz, 1992, s. 440 f.

57 Ibid, s. 453-456.

58 Bexell/Grenholm, 1996, s. 17 f.

59 Bexell/Grenholm, 1996, s. 17 samt von Wright, 1993, s. 14 f.

human etik skulle i så fall värna om och befrämja människovärdet i sig; en humanistisk etik skulle dessutom ta sin utgångspunkt i det mänskliga subjektet för den etiska reflektion.<sup>60</sup>

### 3.3 Problemen med regler och normer

Att betrakta värdegrunden som en regelsamling, och att i läroplanen kategorisera demokratiska och humana värden som oomtvistliga, medför många problem i en verklighet så komplex som skolans.

Det finns, som synes, inte *en* uppfattning om demokrati, och även om etiketten *deliberativ demokrati* sätts på läroplanens så kallade överideologi är variationerna av detta demokratiideal många.

Inte heller är demokratiska rättigheter något som klart och tydligt kan tolkas som gyllene regler och följas utan kritisk distans. Dessa riskerar att bli ytterst exkluderande i fall då ett brott mot dem, främst mot den övergripande likavärdesprincipen, gör att den som inskränkt friheten för någon annan får sin egen frihet inskränkt eller blir tagen avstånd från. Då blir de teoretiskt sett demokratiska mekanismerna en utlösare för en mycket odemokratisk praktik.

Den västerländska humanismen är inte heller greppbar eller möjlig att definiera som *en* tradition, och inte heller den kristna traditionen låter sig sammanfattas som något som kan förmedla en enhetlig och tydlig etik. Här finns alltså ingen fast historisk grund att stå på, utan snarare en flytande.

Faran finns också att om man tolkar läroplanens etik som härstammande från kristendomen och den västerländska humanismen, kan dessa traditioner (trots sina vaga definitioner) anses ha ett tolkningsföreträde. Skolans etik kan tolkas som att den *är* kristen och västerländsk. Då är det inte längre fråga om en motsägelsefull och svårtolkad läroplanstext utan en klart exkluderande regelsamling som säger att de elever som inte instämmer i denna kristna och västerländska etik riskerar att bli utestängda från gemenskapen, ty ”alla som verkar i skolan ska alltid hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem”<sup>61</sup>.

Man bör också, i sammanhang där man talar om regler som ska följas, ta i beaktande den mänskliga faktorn.

Zackari och Modigh pekar på vilka skillnader det kan vara i hur personal i skolan förmedlar och gestaltar de värden som talas om i läroplanen samt att detta naturligtvis inte

60 Sigurdson, 2002, s. 111.

61 *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen 2011*, s. 5.

bara varierar från person till person utan från situation till situation.<sup>62</sup> Ett konkret exempel skulle kunna vara hur en lärare som ena dagen är principfast och inte tillåter ytterkläder i klassrummet nästa dag kanske låter en eller flera elever bryta mot den regeln. Anledningarna kan vara enkla, energin räcker inte till, tiden springer iväg, det är fredag, bara hälften av klassen är närvarande, etc.

Ännu tydligare blir kanske det problematiska i att förmedla, förankra och hävda idéer om demokratiska fri- och rättigheter när de appliceras på en skolklass eller på enskilda elevers föreställningar och begreppsvärldar. Att t.ex. hävda individens frihet som en regel, dvs. att hävda att alla människor har en grundläggande frihet, skulle i en skolklass resultera i lika många föreställningar av vad den där friheten faktiskt innebär, som det skulle finnas elever i klassen.

I avsnitt 4.3 nedan, om konflikter, utvecklas problemet med den komplexa skolverkligheten. Redan här kan man dock konstatera att en tolkning av värdegrunden som fasta regler, i en värld så dynamisk och sammansatt som skolans, är svår att argumentera för utan att bli exkluderande.

#### 4. Värdegrund som process

I föregående avsnitt betraktas läroplanen som en regelsamling; i det följande kommer läroplanens värdegrund ses ur ett annat perspektiv. Istället för en samling värden vilka ses som normer för hur den svenska skolans elever och personal ska förhålla sig till värdefrågor, tolkas läroplanen här som en utgångspunkt för en pågående diskussion, eller kanske, med Jürgen Habermas terminologi, grunden till en skolans diskurs där värdena får sin (eventuella) giltighet. Om denna uppsats hittills har intagit en kritisk hållning till läroplanstextens svårtyddhet och motsägelsefullhet, skiftas nu hållningen mot en mer positiv och bejakande. Eftersom lärare, elever och övrig personal faktiskt har den föreliggande texten att arbeta med – den är vårt mest centrala styrdokument – görs i det här avsnittet ett förslag till att läsa läroplanen på ett konstruktivt och inkluderande sätt.

Bo Andersson är en av de som påpekar att ordet värdegrund i sig har en komplex sammansättning. Ordet innehåller dels suffixet *grund*, som tidigare konstaterats kan associeras med något stabilt och statiskt, dels prefixet *värde*, som Andersson associerar med något flyktigt och svävande. Han talar utifrån denna reflektion om värdegrundens dynamiska

---

<sup>62</sup> Zackari/Modigh, 2000 s. 17.

prägel.<sup>63</sup> Den värdegrund som läroplanen talar om är inte bara en samling värden, utan ska ju också som vi sett förmedlas genom skolans hela verksamhet, och då detta innebär dels en uppgift för skolan att skapa förutsättningar, dels en uppgift att låta värdena genomsyra verksamheten, bör man kanske tala om värdegrunden som en *process* snarare än regelsamling. Andersson skriver:

Där finns vissa grundläggande värden [...] men i och med att dessa ideala, men i verkligheten inte uppnådda mål, i möjligaste mån skall nås handlar arbetet med värdegrunden *om* vägen dit, *om* processen, *om* tillvägagångssätten, *om* de mer eller mindre framkomliga vägarna.<sup>64</sup>

För att återknyta till vissa av de i närläsningen ovan uppmärksammade ordvalen, kan man lägga märke till att ord som *utveckla*, *aktivt delta i* och *gestalta* samtliga pekar mot att något ska processas hos eleverna snarare än inhämtas av dem.

*Aktivt delta i* och *gestalta* används om uppradningen av värden i läroplanen, men där finns också andra formuleringar som pekar mot en processinriktad tolkning av texten. I avsnitt 2.4, om *Gyll:s* förmedling, talas om hur de mer eller mindre konkret uttryckta värdena ska förmedlas (eller tas avstånd ifrån), men man kan också uppmärksamma formuleringar som dessa:

Den [skolan] ska framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana.<sup>65</sup>

Skolans mål är att varje elev kan göra medvetna ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar samt personliga erfarenheter.<sup>66</sup>

Kan personliga ställningstaganden hos elever ske inom ramen för en tolkning som ser värdegrunden som en regelsamling? Kanske inte. Då blir istället *process* ett mer konstruktivt begrepp vid tolkning av värdegrunden. Denna process kan dock ses ur olika perspektiv och här nedan kommer två sådana att göras hörda: dels ett *konsensusperspektiv*, med sin grund i Habermas teori om diskursetik, dels ett mer inlevelsebetonat *processperspektiv*, med sin utgångspunkt i Benhabibs och Sigurdsons tankar.

#### 4.1 Processens mål: konsensus

Om läroplanstexten på ett fruktbart sätt ska ses som utgångspunkten för en process måste man först fundera på varthän processen syftar. Det finns ingen anledning att diskutera en metod innan syftet är klargjort.

63 Andersson, 2001, s. 23 f.

64 Andersson, 2002, s. 158.

65 *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen 2011*, s. 6.

66 *Ibid*, s. 11.

Om man därför återknyter till teoriavsnittets redogörelse för Jürgen Habermas diskursetik, kan man se att Habermas förespråkar både en etik och ett demokratiideal som bygger på samma princip: genom ärligt och rationellt samtal kommer en grupp individer (som alla förenas i en diskurs) fram till normer och värden som kan anses giltiga, förtroendeingivande och grundläggande för beslut just därför att de uppstått i ett rationellt konsensus.<sup>67</sup> Som deltagare i diskursen blir man därmed tvungen att godta att värden och normer blir universella, även om de uppstått i en aldrig så snäv kontext.

Enligt Pia Nykänen är Jürgen Habermas en av de teoretiker som blivit inflytelserika i den svenska skolans tolkning av demokrati<sup>68</sup>, vilket, som nämnts ovan i avsnitt 2.2, ses som ett överordnat begrepp i läroplanen.

Nykänen skriver om hur Habermas teori kan ligga till grund för deliberativa<sup>69</sup> samtal i skolan, dvs. samtal som innebär att de talande kan mötas i ömsesidig respekt och lyssna på varandras för- och motargument.<sup>70</sup> Detta skulle innebära att processens mål är konsensus, dvs. att deltagarna *kommer överens*<sup>71</sup>.

Om man tittar på ett av exemplen från läroplanen ovan, låt säga *människovärdet*, som sägs vara lika för alla, och försöker se det ur ett processperspektiv, kan man tänka sig att samtalet om huruvida alla människor har lika stort värde mycket möjligt kan komma att mynna ut i ett konsensus som säger att ja, alla människor har lika stort värde. Detta skulle i så fall kunna ses som ett rationellt konsensusbaserat beslut, förutsatt att alla deltog ärligt i diskussionen och att alla erkände det bättre argumentets kraft, dvs. att om någon deltagare blev överbevisad i argumentationen så gick hen med på att revidera sin ståndpunkt.

Gunnel Colnerud, som alltså intar ett praktiskt pedagogiskt perspektiv, skriver om denna typ av process under etiketten *moralisk konversation* och menar att det kräver en ”ömsesidighet i undersökandet av moraliska frågor”<sup>72</sup> Hennes pedagogiska perspektiv blir viktigt för insikten om hur ojämnt detta samtal kan bli när lärare och elever deltar i samma samtal/diskurs. Risker att läraren, trots en aldrig så ärlig och öppen ingång i samtalet, blir normerande genom sin auktoritet är något som är viktigt att beakta.<sup>73</sup> Dock är fokuset för den här uppsatsen inte att utreda lösningar på detta problem utan att undersöka de teoretiska

67 Habermas, 1996, s. 302 ff, Sigurdson, 2002, s. 32 ff och Nykänen, 2008, s. 52 f, 67 ff.

68 Nykänen, 2008, s. 66.

69 to deliberate = att överlägga

70 Nykänen, 2008, s. 73.

71 Seyla Benhabib skiljer delvis på begreppen ”konsensus” och ”kommer överens” i *Autonomi och gemenskap*, men här får de för enkelhetens skull representera samma tillstånd.

72 Colnerud, 2004, s. 17.

73 Ibid, s. 18 f.

utgångspunkterna för en konstruktiv läsning av läroplanen.

Liknande resonemang som det ovan om människovärdet kan naturligtvis genomföras om tolerans, jämställdhet, generositet eller något annat av värdena i läroplanen. Ett rationellt teoretiskt konsensus kan nås om i princip varje värde som lyfts fram av läroplanen. Habermas demokratiideal är som sagt starkt i svenska skolan, men en hel del kritik har riktats mot hans konsensussträvan. Detta tas upp utförligare i avsnitt 5 nedan.

Redan här behövs dock en kritik mot konsensussträvan läggas fram. I ett pågående arbete med värden, oavsett om det rör sig om uttalat organiserade samtal eller interaktion utanför det formella lärandet, kan en strävan mot konsensus få samma effekt som den normerande tolkningen av värdegrunden som kritiserades i avsnitt 3. ovan. Även om samtalet uppfyller alla de krav som Habermas ställer på ett genuint deliberativt samtal kommer det alltid finnas någon som *inte* ställer upp på resultaten, hur rationellt det än har argumenterats för, eller för den delen inte ställer upp på det bättre argumentets överlägsenhet. Någon kommer alltid utgå ifrån en annan utgångspunkt. Och fråntar majoriteten då minoritetens anspråk på att ha ett giltigt alternativ – då är konsensustanken endast ytterligare en norm och *det alternativa* betraktas per automatik som något felaktigt.

#### 4.2 Processens mål: process

Men vad händer då om man inte kommer överens?

Nerven i min omformulering av etikens universalistiska tradition är just konstruktionen av den ”moraliska synpunkten” enligt modellen för ett moralsamtal, i utövandet av ”det utvidgade tänkandets konst”. Målet för ett sådant samtal är inte konsensus eller total enighet [...] utan en ”förväntad kommunikation med andra som jag vet att jag i slutändan måste komma överens med”[...].<sup>74</sup>

Citatet ovan, från Seyla Benhabibs *Autonomi och gemenskap*, är ett led i hennes kritik och omformulering av den universalistiska traditionen. Hon anknyter tydligt till Habermas diskursetiska teori, men ser en annan följd av samtalet. Benhabib talar om ett kommunikativt rationalitetsbegrepp.<sup>75</sup> Det innebär att frågan om vilka värden som anses rationella att ta fasta på avgörs först *när* och genom *hur* värdena kommuniceras mellan människor; värden får sin eventuella giltighet när de är med som beståndsdelar i en kommunikation.

Man skulle i mina ögon kunna tänka sig två dimensioner av denna kommunikation.

*Den ena dimensionen* är den rationella, sakliga, vars utgångspunkt är det deliberativa samtal där åsikter får uttalas, perspektiv får jämföras och lyssnandet får ta tid, men där något

<sup>74</sup> Benhabib, 1994, s. 25 (min understrykning).

<sup>75</sup> Ibid, s.18 ff.

konsensus inte behöver nås utan där giltigheten hos värdena prövas och bestäms i ett ständigt prövande. Det rationella kan alltså uppnås, men det sker genom en ständigt pågående kommunikation.

För att återknyta till Colneruds ord ovan om moralisk konversation i klassrummet kan man säga att läraren har möjlighet att ge plats för denna kommunikation eller ej och, trots faran med att bli normerande, har en viktig uppgift som moderator i samtalet.

Ola Sigurdson menar även han att det i läroplanstexten går att finna stöd för en kommunikativ tolkning av värdegrunden och nämner ordet *gestalta* som en för honom viktig del i denna tolkning. Värden, skriver Sigurdson, ska inte bara läras utantill utan måste också gestaltas i verksamheten. Han tar upp exemplet *tolerans*: tolerans kan förstås teoretiskt; som en princip, men behöver omsättas i konkret handling och praktiseras för att bli en del av elevernas livsvärld.<sup>76</sup> Denna praktik utspelas i kommunikationen mellan deltagarna i skolan. För att kunna genomföra ett lyckat deliberativt samtal, oavsett om man strävar mot Habermas konsensusmål eller Benhabibs mål att samtalet ska fortsätta, måste samtliga deltagare agera tolerant mot varandra. Själva lyssnandet är ett uttryck för tolerans; man tar sig tid och energi att lyssna på den som tycker något annat.

Denna tid och energi kan hämtas ur viljan till ett rationellt deltagande – en medveten vilja att vara med i samtal som leder till medvetna ställningstaganden – men den kan också springa ur något annat: *den andra dimensionen* av den pågående processen, nämligen *den emotionella inlevelsen*.

Sigurdson talar om gestaltandet av värden som att skolan utgör en ”moralisk miljö”<sup>77</sup>. Där får den teoretiska värdegrunden chansen att realiseras genom värdepraktik. Och för detta krävs samtal. Genom samtalet kan vi ta del av andras åsikter, omvärdera våra egna och arbeta med, som nämnts ovan, ”utvidgat tänkande”, dvs. empati, inlevelse, förståelse<sup>78</sup>. Ord som *empati* och *inlevelse* leder tanken in på denna andra dimension av den ständiga kommunikationen som Benhabib förespråkar. Denna dimension skulle man kunna kalla den *irrationella*, alltså den dimension av empati, tolerans, förståelse, medmänsklighet och solidaritet som grundas i känslomässig inlevelse i någon annans perspektiv, snarare än en rationell förståelse av hur någon annan tänker.

Empati, i betydelsen att verkligen känna (vad man inbillar sig är) någon annans känslor, kan i viss mån inte upplevas genom rationell, saklig, förståelse i exempelvis ett samtal, utan

<sup>76</sup> Sigurdson, 2002, s. 122 f.

<sup>77</sup> Ibid, s. 123.

<sup>78</sup> Sigurdson, 2002, s. 71 samt Benhabib, 1994, s. 25.



upplevs egentligen först genom en känslomässig reaktion på någon annans berättelse. Kanske är det först genom den känslomässiga speglingen av den andres känslor i ens egna som man på ett empatiskt plan kan kommunicera, i Benhabibs mening (ty Ola Sigurdson betonar att Benhabib föreställer sig ett *riktigt* samtal snarare än ett teoretiskt<sup>79</sup>), värden som t.ex. respekt, tolerans och solidaritet.<sup>80</sup>

Sigurdson talar, i kapitlet om kommunitarism i *Den goda skolan*, om begreppet *berättelse*, och nämner att det finns nivåer på berättelser som skapar identitet. Han skiljer främst på ”den stora” respektive ”den lilla” berättelsen, där den stora är metaberättelsen som konstituerar gemenskap, kultur, religion etc. och den lilla är den enskilda människans livsberättelse.<sup>81</sup>

Om man utvidgar begreppet ytterligare ett steg kan man införliva en mer vardaglig definition också, nämligen berättelse i betydelsen *konstverk*. Genom film, teater, romaner, noveller, dikter, sånger, bildkonst etc., ja, genom i princip all typ av konstnärlig produktion gestaltas och kommuniceras värderingar, baserade på såväl rationella tankar som känslor. Det är denna del av värdesamtalet som, tillsammans med deltagandet i andras berättelser, är grunden för den andra dimensionen av processen.

Elever bildar naturligtvis inte hela sin uppfattning om beteenden och värden, eller ens en större del av den, inom skolans verksamhet, men skolan har ett viktigt arbete att i sitt val av kultur välja sådant som kan ge ytterligare grund till samtal om värden snarare än normerande exempel. Mer om detta i avsnitt 6, om vidare forskning.

### 4.3 Konflikter

Efter ovanstående redogörelse för de två varianterna av värdegrund betraktad som process, en med strävan mot konsensus och en med inriktning mot en ständigt pågående process, kommer i det följande ett mer konkret resonemang om möten. Detta resonemang är ett led i en argumentation för att anamma Benhabibs tanke om en process vars mål inte är konsensus utan snarare ett ständigt pågående.

I *Värdegrundsboken* kallar Gunilla Zackari och Fredrik Modigh den svenska skolan för landets största arbetsplats, med cirka 1,5 miljoner människor som deltar i verksamheten, antingen som elever, lärare eller övrig personal. Skolan är mycket riktigt en omfattande organisation och blir således en betydande mötesplats för människor i ett vitt spann av

79 Sigurdson, 2002, s. 104.

80 Här är inte rätt forum för att gå in på eventuella teorier om rationalitet, empati, inlevelse och attityder.

Därför nämns denna affektiva dimension endast kort som en reflektion.

81 Sigurdson, 2002, s. 51 ff.

bakgrunder. Det är i dessa människors möten och samtal som identiteten hos elever, och för den delen lärare, formas och ändras; det är i skolans möten och samtal som elevernas syn på sig själva och andra får sin mer eller mindre medvetna utformning.<sup>82</sup>

Möten kan vara både positiva och negativa; ett och samma möte kan uppfattas på en mängd olika sätt, resultera i kortsiktiga såväl som långsiktiga resultat, ge upphov till beteenden, funderingar och värderingar, eller kanske över huvud taget inte ens märkas av någon iblandad part. En typ av möten – eller kanske rättare sagt en kategorisering av möten – är konflikter. I en konflikt finns det som bekant två eller fler intressen som kolliderar, oavsett om dessa intressen har en (skenbart) förnuftig rationell grund eller baseras på känslor och attityder.

Konflikter är en stor del av skolans vardag. Enligt Zackari och Modigh är det vanligare med öppna, uttalade, konflikter i skolans lägre åldrar medan konflikterna i de senare åldrarna blir mer subtila och kanske också allvarligare. Konflikter i lägre åldrar handlar mer om konkreta intressekollisioner, dvs. bråk, och i senare åldrar mer om kränkningar<sup>83</sup> av människors integritet.<sup>84</sup>

Oavsett hur man definierar begreppet konflikt får det antas att alla möten mellan konkurrerande intressen gör att åsikter, värderingar och beteenden sätts på prov. Konflikterna är de tillfällen då våra tankar och känslor om och inför oss själva och andra antingen bekräftas för att sedan stelna eller ifrågasätts för att kunna omstöpas till nya.

Man kan ställa sig frågan: illustrerar ovanstående korta beskrivning av den mycket komplexa mötes- och konfliktrealiteten i skolan en verklighet som på ett praktiskt möjligt sätt kan kommuniceras i deliberativa samtal? Kan ett slagsmål på skolgården eller en affekterad debatt i korridoren rymmas inom ramen för ett process som strävar mot konsensus?

Det verkar, utifrån ett praktiskt orienterat perspektiv, svårt.

I dessa typer av möten, där hjärtat snarare än hjärnan får stå för etiska ställningstaganden, är sällan ett seriöst menat deltagande i en diskurs möjligt. Särskilt inte när det, vilket dessvärre inte är ovanligt i skolan, blandas in våld i diskussionen. Då finns mycket lite kvar att hänga upp ett deliberativt, överlagt, samtal på.

Även på lektionstid, i klassrummet, där läraren förväntas moderera samtalet och i enlighet med läroplanen uppmuntra att åsikter förs fram men samtidigt hävda respekten och

<sup>82</sup> Zackari/Modigh, 2000 s. 14.

<sup>83</sup> Zackari och Modigh påminner om att undersökningar kring kränkningar är svårtydda, främst beroende på att skolor definierar begreppen olika.

<sup>84</sup> Zackari/Modigh, 2000 s. 26 f.

toleransen för andras synpunkter, är det ibland en omöjlighet att få de diskuterande eller stridande parterna att acceptera det bättre argumentets kraft eller att ärligt delta i diskussionen.

#### 4.4 Sammanfattning och praktisk utveckling

Efter denna genomgång av ett mer processinriktat perspektiv på värdegrund, där både konsensussträvan och ständigt pågående process har diskuterats, samt försöket att skissa upp skolans komplexa samtalsverklighet, kan man ställa sig frågan om *hur* denna process ska lyckas utgå från värdegrunden, så som den kommuniceras i läroplanen. Kan processen pågå och leda till några resultat, i ljuset av verklighetens komplexa sammansättning av samtalstillfällen?

Ovan tas några formuleringar från läroplanen upp som talar för ett processperspektiv, bland annat att skolan ska främja elevernas personliga ställningstaganden i värdefrågor, och även ordval som *gestalta* och *aktivt delta i* pekar i riktning mot process. I det följande görs en utveckling om skolans praktik samt ges några tankar om hur processtänkandet kan ta sin näring både i Habermas idé om konsensus och Benhabibs tanke om processen som självändamål.

Om läraren, för det första, tar sin utgångspunkt i läroplanstexten och låter eleverna själva läsa, skapa sin förståelse av, kritisera, problematisera och diskutera värdegrunden, kan denna utgöra den utlösande faktorn för både spännande och mer eller mindre överlagda diskussioner. Som redogörs för ovan är läroplanstexten inte att betrakta som tydlig och lättförståelig; inte heller forskare inom pedagogik, etik, filosofi och språk kan helt enas om textens möjliga innehåll. Som regelsamling är texten otydlig, men som utgångspunkt för en diskussion är den mycket användbar; jag skulle vilja hävda att den, i likhet med många religiösa skrifter och i allmänhet betydande konstnärliga uttryck vilka legat till grund för århundraden av omtolkningar, just genom sin svårtyddhet är lämpad som ledsagare in i en diskussion om vad värden, etik och moral är samt vad vi som deltagare i olika, mer eller mindre dolda, diskurser ofta tar för givet ifråga om dessa ämnen.

Läraren och klassen kan bland annat med utgångspunkt i orden om respekt och tolerans diskutera lokala trivselregler för klassrummet, skolgården eller den enskilda skolans verksamhet. Utifrån orden om demokrati som överideologi kan frågor om elevinflytande, lärarauktoritet och samtalsformer i klassrummet diskuteras. I dessa frågor, som alltså är lokalt förankrade både rumsligt och tidsligt genom att de berör klassen/gruppen och dess

former för skolverksamhet under en bestämd tid (till exempel en termin), kan ett konsensus vara eftersträvansvärt därför att det illustrerar att processen kan ge ett tydligt resultat, som i sin tur kan ligga till grund för en fortsatt process. Man skulle kunna uttrycka det som att strävan mot konsensus kan vara fruktbar i den konkreta klassrumssituation, där konsensus ligger till grund för en fortsatt process. Denna process kan alltså börja i klassrummet, med utgångspunkt i läroplanen, men måste naturligtvis ta steget ut från lektion till övrig verksamhet i skolan.

Kanske blir det då så att den andra delen av processen pågår, med Zackaris och Modighs ord, i ”det informella lärandet” på skolgård och i korridor.<sup>85</sup>

Frågan är då om konsensus är eftersträvansvärt ute i den mer komplexa verkligheten? Kanske blir där den andra dimensionen av processtanken, dvs. den mer inlevelsebetonade och ständigt pågående, mer fruktbar?

Ola Sigurdson skriver om att en övertolkning av läroplanens konsensussträvan riskerar att överskatta den moraliska konsensus som faktiskt (inte) råder samhället. Han talar om att lösningen skulle kunna vara en ”pragmatisk och situationskänslig förhandling mellan olika perspektiv”<sup>86</sup>

Har denna ”pragmatiska och situationskänsliga förhandling” sin konkreta gestaltning i Benhabibs pågående samtal? Är det detta samtal som den dynamiskt präglade värdegrunden ligger till grund för? I den komplexa verkligheten tycks den inlevelsebetonade toleransen, empatin och respekten ibland vara förutsättningen för att samtalet ska fortsätta vara ett samtal och inte urarta i exkluderande ställningstaganden. Genom gestaltandet av olika perspektiv, i samtal och berättelser, kan deltagarna vara överens om att de inte är överens; det kan bli själva grunden för deras fortsatta samarbete.

Oavsett vilket mål värdeprocessen har finns det alltså mycket som pekar på att ett processinriktat läsande av läroplanens ord om värdegrund är mer konstruktivt, både i ett klassrumsperspektiv och ett skolgårdsperspektiv. Det centrala är just att värden inte är något fast som kan förflyttas oförändrade i en envägskommunikation från en text till elevers och lärares hjärtan och hjärnor. Värden och värderingar måste kommuniceras på många plan: genom sakliga redogörelser, diskussioner, kulturella uttryck samt inlevelse i konstnärliga och vardagliga gestaltningar av de svåra frågor och val som människor ställs inför. Det är detta som processen handlar om.

---

85 Zackari/Modigh, 2000, s. 16.

86 Sigurdson, 2002, s. 133.

## 5. Slutsatser och diskussion

En del av syftet med den här uppsatsen är att kritiskt granska läroplanen *Gyll* och betrakta den ur två perspektiv, ett inriktat på regler och normer, ett inriktat på process. Det är vad jag gör i avsnitten 2, 3 respektive 4 ovan.

I min undersökning har jag genom närläsning och kritik visat vilka problem som föreligger med den text vi lärare har att förhålla oss till; jag har kritiskt granskat hur en alltför normerande tolkning riskerar att leda till ett exkluderande av de individer som tycker annorlunda eller som har sina värderingar grundade i en annan tradition eller kulturell grund.

Jag har också visat hur det i många värdefrågor är svårt att veta vad normer och regler faktiskt säger. De värden som uttrycks i läroplanen är kanske vid en första anblick lätta att skriva under på, men närmar man sig formuleringarna med en kritisk blick ser man att de är vaga och svårtolkade, mångfacetterade och komplexa. Jag har bland annat visat hur demokratiidealet, som i läroplan och skolpraktik upphöjs till överideologi, absolut inte är något lättolkat ideal ens om man försöker ringa in det med termer som *deliberativ demokrati* och inte heller kan anses vara en självklar överideologi då det, när det utsätts för prövning, faktisk motsäger sig själv och kan bli grunden till helt klart odemokratiska handlingar.

Jag har också visat hur den historiska förankringen av värdegrunden, som i läroplanen uttrycks främst i orden om kristen tradition och västerländsk humanism, utesluter en stor del av den traditionsrikedom som finns representerad hos deltagarna i skolans verksamhet.

Problemen med en normativ tolkning av läroplanens värdegrund har gjorts tydlig. Dock är läroplanen en uttalat normerande text, som dessutom faller tillbaka på skollagen, och därför utgör den det styrdokument som vi lärare måste följa och förhålla oss till. Hur ska vi göra det, utan att möta de problem som nämnts ovan?

Frågeställningen för uppsatsen är huruvida man kan tolka och kommunicera *Gyll*:s värdegrund på ett sätt som är inkluderande och konstruktivt. Kan man använda den läroplanstext som föreligger på ett sätt som gör att den inte blir normerande och utestängande av alla ”felaktiga” värderingar?

Jag skulle utifrån min undersökning säga att svaret är jakande. Ja, det kan man.

Alternativet till det regelinriktade sättet att betrakta läroplanen är att se den som utgångspunkten för en process, vars mål kan se olika ut beroende på var processen äger rum och vad den vill uppnå.

I avsnittet om värdegrund som process ovan tar jag först upp Jürgen Habermas och hans

tanke om *konsensus* som mål för värdeprocessen. Jag diskuterar om detta mål kan vara eftersträvansvärt i skolans värdearbete och kommer fram till svaret att konsensussträvan, som man med politiska termer skulle kunna kalla för den deliberativt demokratiska modellen, kan vara eftersträvansvärd i en process som syftar till att bestämma rumsligt och tidsligt lokala regler, exempelvis för en specifik klass i en specifik klassrumsmiljö. Framförallt kan konsensusmodellen bli fruktbar för att kunna hitta forum för den fortsatta processen, det fortsatta samtalet.

Ett annat perspektiv på processinriktat tänkande kring läroplanen baseras på Seyla Benhabibs utveckling av Habermas tankar. I en verklighet så komplex som skolans är konsensus sällan nåbart; istället stöder jag mig på Benhabibs idé om ett ständigt pågående samtal och förespråkar att processen måste fortgå ständigt på skolans samtliga nivåer – i klassrummet, på skolgården, i lärarrummet – och att läroplanens svårtyddhet och dynamik blir dess styrka i funktionen som grund för detta samtal.

Det ständigt pågående samtalet måste också förstås som att det pågår både på ett rationellt plan, med deliberativa förtecken, och på ett emotionellt plan, genom mötet med andras berättelser.

Efter denna sammanfattning av vilka slutsatser som kan dras av undersökningen ovan görs här en problematisering av slutsatserna. Denna problematisering utgår dels ifrån den belgiska statsvetaren Chantal Mouffe och hennes kritik av västvärldens konsensussträvan, dels ifrån en egen tankegång om huruvida Benhabibs tankar om ett pågående samtal verkligen är rimlig i en skolvardag.

I boken *Om det politiska* kritiserar Chantal Mouffe det som hon kallar den *postpolitiska* visionen, vilken innebär tron på att flertalet av de västerländska demokratierna har uppnått ett tillstånd av fred och välstånd som baseras på globalisering och liberal demokrati. Hon menar att detta tillstånd skulle kännetecknas av en politisk konsensussträvan, där partistrider inte längre är nödvändiga eftersom det deliberativa politiska klimatet gör att vi kommer överens. Följden blir den partipolitiska centrering som har kunnat iaktas i många av Europas länder.<sup>87</sup>

Det bör påpekas att Chantal Mouffe är statsvetare och talar om internationell politik, men nedan ska visas hur hennes kritik av det deliberativa samtalet går att applicera även på skolans värld. Först redogörs för de negativa konsekvenser som konsensussträvan kan få.

Mouffe argumenterar för att det deliberativa samtalet, i politikens värld manifesterat i den liberala demokratin där rationaliteten står mycket högt i kurs, leder till att diskussionen inte

---

<sup>87</sup> Mouffe, 2008, s. 9 ff.

handlar om de politiska termerna ”vänster” och ”höger” utan om de moraliska begreppen ”rätt” och ”fel”.<sup>88</sup> De som inte håller med majoriteten blir då inte politiska fiender utan moraliska.

När denna demokratimodell sedan, i rationalitetens namn, tvingas på individer och grupper som av olika anledningar *inte* kan erkänna modellens giltighet och således motsäger sig modellen – då betraktas de som moraliska fiender snarare än politiska motståndare. När den västerländska liberala demokratin, både inrikespolitiskt och internationellt, strävar mot ett konsensus någonstans i den politiska mitten, uppstår enligt Chantal Mouffe de extrema politiska uttrycken i periferin. De exempel hon tar upp är högerextrema partier i Europa och terrorgrupper världen över.<sup>89</sup>

Mouffe förespråkar, slutligen, att den liberala västerländska demokratin exklusiva överlägsenhet måste ifrågasättas. Den är bara *ett* sätt att betrakta världen och den leder, trots sin strävan mot konsensus, mot ett exkluderande av de avvikande åsikterna och bärarna av dessa åsikter.<sup>90</sup>

Här ligger Mouffes grundtanke – att det politiska *inte* bör baseras på konsensussträvan utan tvärtom måste baseras på ett icke-konsensus; det måste finnas en spänning, en *agonism*, för att dialogen ska kunna leda framåt. Det måste finnas alternativ för att samtalet ska leda till något konstruktivt.<sup>91</sup>

För att nu föra över detta politiska resonemang på skolan kan man till att börja med betrakta den värdeprocess i skolan vars mål är att nå konsensus.

I min diskussion ovan i avsnitt 4.1 har jag kommit fram till att konsensus kan verka exkluderande om de (rationellt överlagda) resultaten inte accepteras av en minoritet och denna minoritet som en följd härav utesluts. Redan här hade Chantal Mouffes kritik kunnat ta plats, men jag har sedan visat att denna konsensussträvan kan underlätta att hitta former för det fortsatta samtalet, dvs. att överenskommelser om samtalsform, lokala tids- och rumsförankrade regler osv. kan gynna den fortsatta värdeprocessen. Där har konsensussträvan en viktig roll.

Dock kan det kritiska perspektiv som Mouffe intar hjälpa till att synliggöra *de som inte vill eller kan delta* ens i formerna för ett samtal; de som står utanför diskursen pga. kulturella, språkliga, religiösa eller kanske fysiska skillnader. För att förtydliga från min tidigare invändning mot konsensussträvan: det är inte bara resultaten av samtalet

---

88 Mouffe, 2008, s. 12.

89 Ibid, s. 68 ff.

90 Ibid, s. 86 f.

91 Ibid, s. 11.

(konsensus) som kan verka exkluderande – det är också formerna, alltså den del av processen där jag trots allt förespråkar en konsensussträvan av praktiska skäl, som kan vara exkluderande. Detta kritiska perspektiv är värt att betrakta. Varken innehållsligt – med de liberala värdena – eller formmässigt – med det deliberativa demokratiidealet – är läroplanen på något sätt att betrakta som den enda tänkbara modellen för en värdegrund. I en skola så sammansatt som den vi har måste detta kritiska tankesätt alltid vara närvarande hos deltagarna. Annars är risken för ett exkluderande i inkluderandets namn stor.

Om man, för att komma med en sista invändning som samtidigt leder till en avslutning, tänker sig att Benhabibs idé om det ständigt pågående samtalet är den mest inkluderande processen att låta pågå i skolan – kan man då verkligen föreställa sig en skola utan regler? Blir det praktiskt möjligt att i varje problemsituation vädja till rationell och empatisk inlevelse för att få deltagarna i den aktuella konflikten att se varandras behov och mål?

Svaret på denna sista fråga hittar man kanske i resonemanget om konsensussträvan och dess användning i specifika situationer ovan, men kanske också i visionen om en skola där det ständigt pågående samtalet verkligen är ständigt pågående på det viset att reflektionen kring värden är en del av vardagen och tänkandet hos elever, lärare och övrig personal. Här är inte platsen att redogöra för en vision om hur en sådan skola ska se ut, även om det läggs fram några tankar om vidare forskning i nästa avsnitt, men jag vill avsluta med att understryka vikten av att det ständigt pågående samtalet måste pågå på samtliga nivåer i skolans verksamhet – att samtliga deltagare måste arbeta för och i en medveten, kritisk och öppen dialog om värden, etik och moral. Det arbetet kan inte förpassas till enskilda ämnen, vilket föreslagits tidigare i svenska skolans historia<sup>92</sup>, utan måste vara allas ansvar och skyldighet – på samma sätt som det är allas rättighet att få delta i skolans arbete med värden.

## 6. Vidare forskning

Efter denna genomgång av perspektiv på och kritik av läroplanens värdegrund vill jag avsluta med några tankar kring tänkbar fortsatt forskning, utifrån vad jag har åstadkommit ovan. Jag gör detta i form av tre frågeställningar vilka presenteras medvetet svepande, främst på grund av en ambition att inspirera snarare än att avgränsa. Alla tre frågeställningarna kan sägas ha en teoretisk och en praktisk dimension.

*Hur ska det ständigt pågående samtalet om värden bli en naturlig del i hela skolans*

---

92 Se kritik av detta försök till ”värdegrundsarbete” i Zackari/Modigh, 2000, s. 90 f.



*verksamhet?* Den nuvarande läroplanstexten går att tolka som grunden till ett sådant samtal, men hur kan detta arbete uppmanas till konkret? Är det upp till en politisk process att utforma kursplaner som tvingar skolans verksamhet in i en sådan riktning?

*Hur kan det ständigt pågående samtalet ta plats i kulturella uttryck i skolan?* Vilka filmer, böcker, dikter, noveller, teatrar osv. väljer skolan att förespråka? Oavsett om det uttalade syftet är att diskutera värden eller att förmedla ämneskunskaper, är urvalet mycket viktigt att vara medveten om. Om värden kommuniceras och ges giltighet delvis genom empati och affekter, hur viktigt blir då inte skolans val av konstnärliga uttryck? Vilka faror finns då med normerande kulturella uttryck?

*Var går gränserna för det ständigt pågående samtalet?* När, var och varför blir det nödvändigt med regler i skolan? Gemensamma, överlagda regler blir ibland (eller kanske ofta) en nödvändighet. När och varför blir det så? Finns det en gräns när den dynamiska synen på värdegrunden inte längre kan hantera situationerna som uppstår i klassrum och på skolgård – och vad är alternativet?

## 7. Källförteckning

Andersson, Bo (red.). *Värdegrunden I: Samhällets demokratiska värdegrund*, Göteborgs universitet, Göteborg, 2001

Andersson, Bo (red.). *Värdegrunden III: Lärande dialoger – ämnesdidaktiska perspektiv*, Göteborgs universitet, Göteborg, 2002

Benhabib, Seyla. *Autonomi och gemenskap. Kommunikativ etik, feminism och postmodernism*. Daidalos, Göteborg, 1994

Bexell, Göran och Grenholm, Carl-Henric. *Teologisk etik – En introduktion*, Verbum förlag, Stockholm, 1997

Colnerud, Gunnel (red.). *Skolans moraliska och demokratiska praktik – värdepedagogiska texter 1*. Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap, Linköping, 2004

Colnerud, Gunnel och Thornberg, Robert. *Värdepedagogik i internationell belysning*. Skolverket, Stockholm, 2003

*En uthållig demokrati!: politik för folkstyre på 2000-talet*, Statens offentliga utredningar 2000:1, Fritzes offentliga publikationer, Stockholm, 2000

*En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*, Skolverket, Stockholm, 2000

Habermas, Jürgen, *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Daidalos, Göteborg, 1996

Hedin, Christer och Lahdenperä, Pirjo. *Värdegrund och samhällsutveckling*, HLS Förlag, Stockholm, 2000

*Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 (Gy11)*, Skolverket, Stockholm, 2011

*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11)*, Skolverket, Stockholm, 2011

Mouffe, Chantal, *Om det politiska*, Tankekraft förlag, Hägersten, 2008

Nykänen, Pia, ”Fast för att inte förflyktigas? Om skolans värdegrund” *Tidskrift för politisk filosofi*, 2011, Vol.2010/Årgång 14(3), s. 18-31

Nykänen, Pia, *Värdegrund, demokrati och tolerans – om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle*, Göteborgs universitet, Humanistiska fakulteten/filosofiska institutionen, Göteborg 2008

Orlenius, Kennert. *Värdegrunden – finns den?*, Runa, Stockholm, 2001

Piltz, Anders, ”Kristen etik och västerländsk humanism”, I: *Skola för bildning*. Statens offentliga utredning 1992:94, Bilaga 8, s. 437-461, Fritzes offentliga publikationer, Stockholm, 1992

Sigurdson, Ola, *Den goda skolan – om etik, läroplaner och skolans värdegrund*, Studentlitteratur, Lund, 2002

Vikström, Björn, *Den skapande läsaren – hermeneutik och tolkningskompetens*, Studentlitteratur, Lund, 2005

von Wright, Georg Henrik, *Humanismen som livshållning*, Mån-pocket (Rabén & Sjögren), Stockholm, 1993

Zackari, Gunilla och Modigh, Fredrik. *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i skolan*, Regeringskansliet, Stockholm, 2000