

Ständigt.
Alltid!

Ständigt.
Alltid!

Skolverket ger ut kommentarer och referensmaterial med syfte att stödja och stimulera skolornas arbete mot de nationella målen. Gemensamt för kommentarer och referensmaterial är att de inte är bindande utan är ämnade att vara ett stöd för skolornas arbete.

Kommentarer hänför sig till något eller några av skolans mål och styrdokument och avser att tydliggöra motiv och bakgrund till skrivningar i dessa.

Referensmaterial kan behandla alla delar av skolans verksamhet. De kan vara beskrivande, analyserande, problematiserande och innehålla exempel från skolverksamheten, aktuella forsknings- eller utvärderingsresultat, debattartiklar, m.m.

SAMMANFATTNING:

I denna kommentar behandlas värdegrundsbegreppet utifrån olika infallsvinklar. Vi får en inblick i de överväganden som Läroplanskommittén gjorde då "Skolans värdegrund" kom att utgöra inledning till läroplanerna. Här ger även fem skribenter sina personliga reflektioner över värdegrundsfrågor och en intervju med två tidigare skolministrar illustrerar kontinuiteten mellan nuvarande och tidigare läroplaner.

Beställningsadress:

Liber Distribution

162 89 Stockholm

Tel: 08-690 95 76

Fax: 08-690 95 50

E-post: skolverket.lds@liber.se

Beställningsnummer: 99:459

Ämnesord: grundläggande värden, kommentar, läroplan, värdegrunden

Skolverkets diarienummer: 1999:1345

Projektledare: Sonja Arnman

Grafisk form: Eva Edenby AB

Omslagsfoto: Sjöberg Bildbyrå

Tryck: S-M Ewert AB

ISBN 91-89313-39-9

Förord

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. En viktig uppgift för verksamheten i förskola och skola är att grundlägga och förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. De grundläggande värdena ska ha en aktivt påverkande roll för läroplanens alla delar.

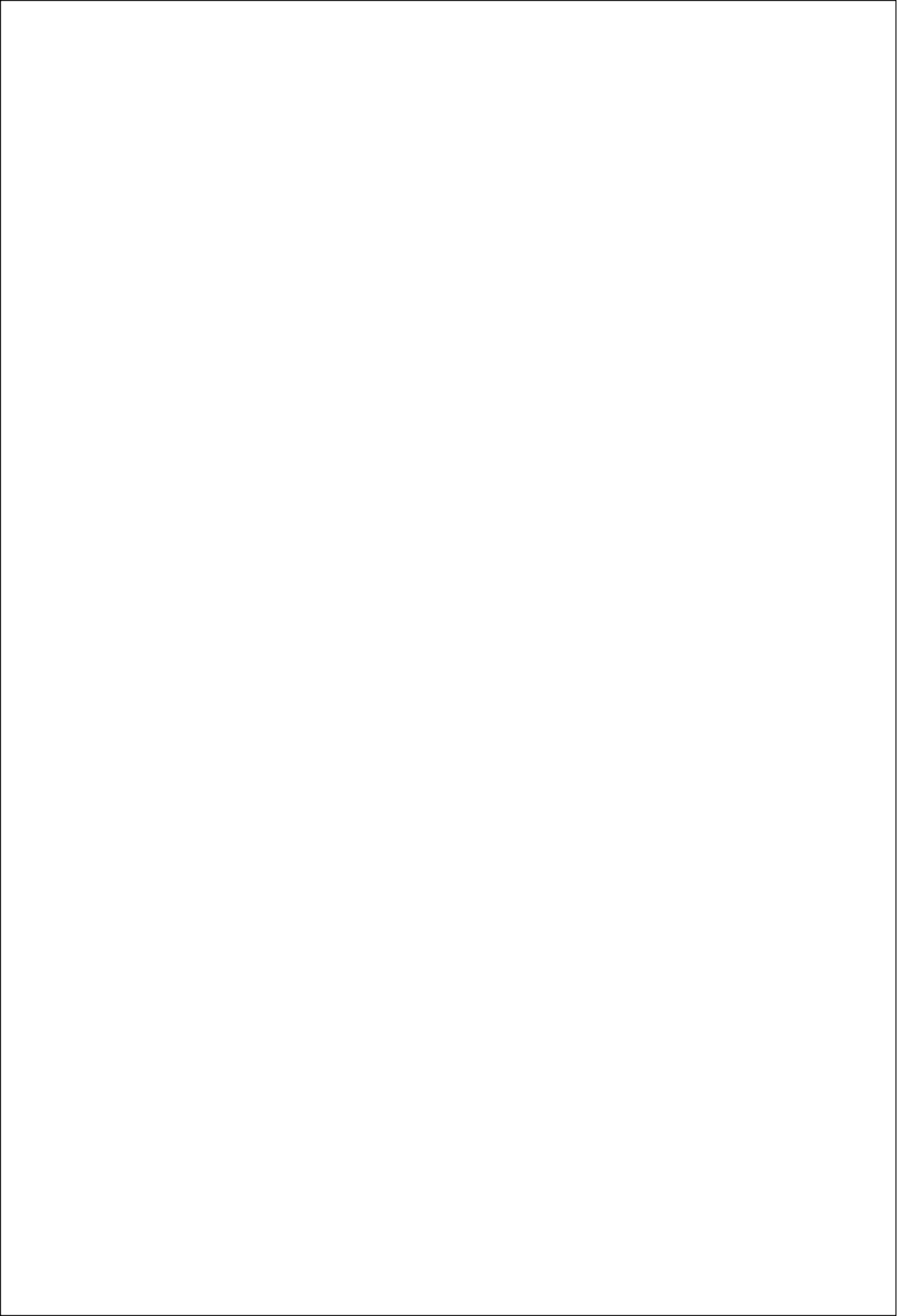
I vårt alltmer pluralistiska samhälle framstår det som än väsentligare att dessa värden också får genomslag i skolans vardagliga praktik. Vikten av att det förs en levande debatt om värden och värdens konsekvenser kan inte nog framhållas. Samtal med och mellan skolans personal, elever och föräldrar om dessa frågor behöver ständigt föras. Ständigt. Alltid!

Materialet "Ständigt. Alltid!" består av två delar. I den första delen behandlas tankar kring Läroplanskommitténs ställningstaganden kring begreppet värdegrund och utgör en kommentar till läroplanens skrivning om skolans värdegrund. I den andra delen lämnar fem skribenter sina personliga tankar kring värdegrundsfrågor och en intervjumed två tidigare skolministrar illustrerar kontinuiteten mellan nuvarande och tidigare läroplaner.

Det är vår förhoppning att texterna skall fördjupa och vidga tänkandet kring värdegrundsfrågor och inspirera till personliga reflektioner och gemensamma diskussioner om hur de demokratiska värdena kan avspeglas i såväl undervisning som verksamheten i stort.

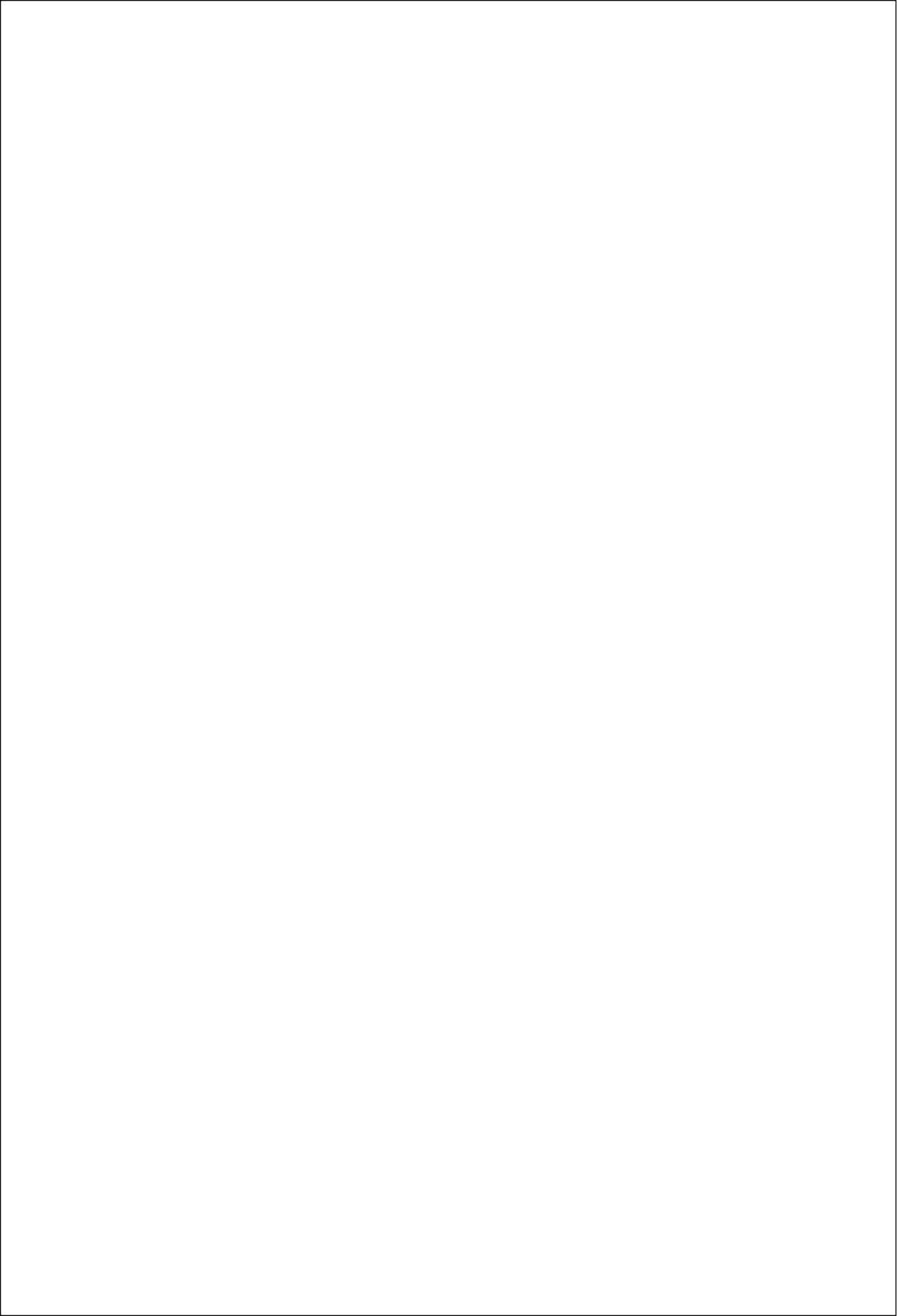
Stockholm i maj 1999

*Ulf P. Lundgren
generaldirektör*



Innehåll

Förord	1
Värdegrunden – de oförytterliga värdena	7
<i>Berit Hörnqvist, skolråd, huvudsekreterare i läroplanskommittén</i>	
<i>Ulf P. Lundgren, generaldirektör, ordförande i läroplanskommittén</i>	
Eken och hönorna i Belzec	16
<i>Stéphane Bruchfeld, Programmet för studier kring</i>	
<i>Förintelsen och folkmord</i>	
Vår värderingsbas – i retorik och i praktik	24
<i>Sigbrit Franke, universitetskansler</i>	
”Kortsiktigheten i alla perspektiv är förödande”	31
<i>Bengt Göransson, f d skolminister (s) och</i>	
<i>Britt Mogård, f d skolminister (m) intervjuas av</i>	
<i>Amelie Tham</i>	
”Guds frid, som är mera värd än allt vi tänker”	39
<i>KG Hammar, ärkebiskop i Svenska Kyrkan</i>	
Värdegrunder i skolan	46
<i>Bodil Jönsson, bitr prof, Centrum för rehabiliteringsteknisk forskning,</i>	
<i>Lunds tekniska högskola</i>	
Hur skall vi leva tillsammans om vi inte tror på samma gud?	55
<i>Ozan Sunar, skribent, chef för Södra Teatern</i>	



Skolans värdegrund

K O M M E N T A R T I L L L Ä R O P L A N E N

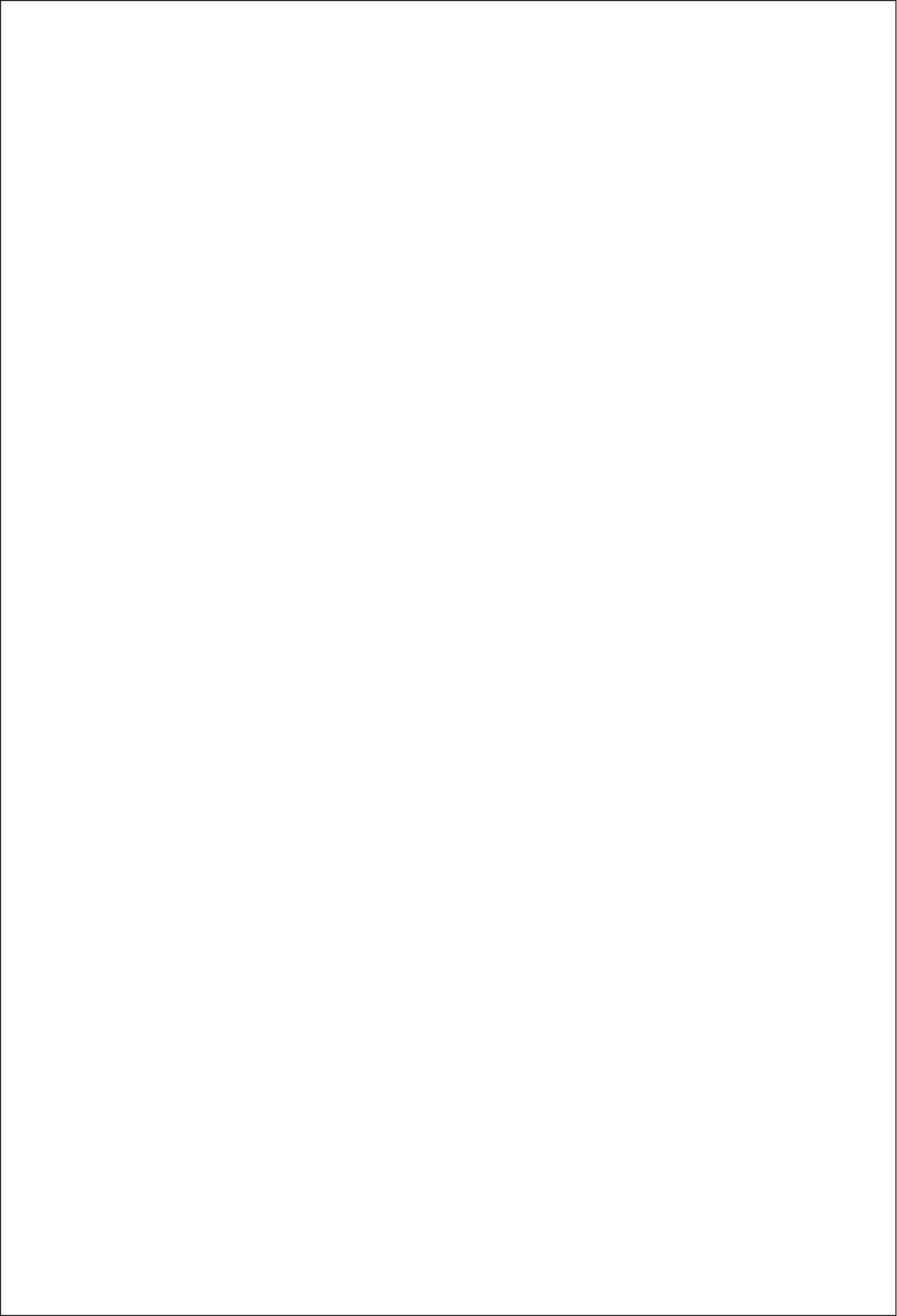


FOTO: ÅKE ÖSTMAN

FOTO: ANN ERIKSSON

BERIT HÖRNQVIST, SKOLRÅD. HUVUDSEKRETERARE I LÄROPLANSKOMMITTÉN
ULF P. LUNDGREN, GENERALDIREKTÖR. ORDFÖRANDE I LÄROPLANSKOMMITTÉN

Värdegrunden – de oförytterliga värdena.

Det är alltid svårt att rekonstruera vilka tankar som låg bakom en text som skrevs för flera år sedan. Det handlar om minnets brister men också om tankars bearbetning. De tankar som fanns när texten skrevs har naturligtvis förändrats och ibland förädlats. Än svårare är det, när texten är en produkt av ett kollektivt arbete. I denna artikel kommer vi att behandla tankar kring Läroplankommitténs ställningstaganden kring begreppet värdegrund. Det är vår rekonstruktion och måste så uppfattas.

Kommitténs arbete började med diskussioner om läroplanens struktur, det vill säga hur en läroplan i ett målstyrt system kunde utformas. Dessa diskussioner fördes vidare mot de grundläggande delarna i denna struktur: mål, värden och principer. Diskussionen rörde dels skillnaden mellan begreppen, dels nödvändigheten att skilja på begreppen, att inte blanda ihop värden och mål. Det var nödvändigt att tala om värden som värden, oförytterliga värden, tydliggöra vilka de var, vilken roll de skulle spela i en läroplan och varför och vilket förhållningssätt man skulle ha till dem. Det var dessa diskussioner som formade det begrepp vi valde att kalla värdegrund – *det var de värden som skulle utgöra en grund för skolans arbete*. Diskussionen hade sin grund i läroplansteoretisk forskning och fördes i medvetande om att vi försökte klargöra vad som skulle hålla samman läroplanen som helhet. Med andra ord handlade diskussionen om konstruktion och rekonstruktion av en läroplanskod.

I den så kallade ansvarspropositionen fanns grunden och motiven för kommitténs arbete. I direktiven till kommittén sades: *"I den mål- och resultatorienterade styrningen av skolan som riksdagen nyligen ställt sig bakom (prop. 1990/91:18, UbU4, rskr. 85) har läroplanerna en central roll. I läroplanerna skall målen för utbildningen och riktlinjerna för undervisningen och för arbetet i skolan i övrigt anges. Målen skall utformas så att de går att konkretisera och precisera på lokal nivå. De skall också utformas så att de är möjliga att utvärdera. Budskapen i läroplanerna skall rikta sig huvudsakligen till lärarna. De skall vara tydliga och klara."*¹ Och i tilläggsdirektiven till kommittén uttrycks detsamma. *"Riksdagen har beslutat (prop. 1990/91:18, UbU4, rskr. 85) att skolan skall vara mål och resultatstyrd. Detta förutsätter nya styrdokument för skolan, vilka innehåller tydliga och utvärderingsbara mål."*² Den förändrade politiska styrningen innebar att de professionella, det vill säga lärare och skolledare skulle få större utrymme för att själva välja innehåll och metoder för att nå målen. Detta kräver tydliga och utvärderingsbara mål, men också att det finns ett professionellt perspektiv på vilka värden undervisningen skall vila på och ansvara för och ett professionellt perspektiv på hur kunskap skapas och återskapas. Detta kan formuleras i en klassisk pedagogisk fråga, nämligen: Vad är bildning i vår tid? I dessa diskussioner ingick Donald Broady som för kommittén också skrev en bilaga kring bildningstraditioner och läroplaner.³ Kommittén valde också att kalla sitt huvudbetänkande för "Skola för bildning"⁴.

BILDNING

Ordet bildning används i dagligt bruk oftast för att uttrycka en fast kunskapsmassa. Det klassiska tyska bildningsbegreppet som det kom att formas av bland annat Kant bygger på att människan skapar sig själv eller formar sig själv. Begreppet bildning uttrycks också i engelskan med ordet "formation". I decembernumret 1784 av tidskriften "Berliner Monatschrift" definierar Kant begreppet upplysning och formar också upplysningstidens bildningsbegrepp.⁵

*"Upplysning är," skriver han, "människans utträde ur sin självförvållade omyndighet. Omyndighet är oförmågan att använda sig av sitt förstånd utan någon annans ledning. Självförvållad är denna omyndighet eftersom dess orsak inte är oförstånd utan bristande beslutsamhet och mod att bruka sitt förstånd utan ledning av någon annan. Sapere aude! (Våga vara vis! – Horatius). Ha mod att använda ditt eget förstånd! Är således upplysningens valspråk."*⁶

Bildningsbegreppet har sina rötter i de medeltida mystikernas uppfattning om att människan är en fallen ängel och bär Guds bild i sig. Det är genom dopet menar bland annat Paulus och Augustinus som människan kan återupprättas till Guds avbild. Men det är också människans strävan att lära sig förstå Guds verk. Och eftersom allt är skapat av Gud är också ingen kunskap mer värd än någon annan.

Bildningsbegreppet har varit ett centralt begrepp inom pedagogiken. Det syftar på en kunskapsställägnan som inte enbart sitter på ytan utan blir en del av personligheten. Det handlar om den grundläggande synen på människan som lärande och vad som är värt att lära. I denna frågeställning ligger också frågan om vilka värden som skall styra pedagogikens mål, inriktning och genomförande.

Värdegrunden och diskussionerna kring den skall alltså förstås inom ramen för en vidare diskussion om läroplanernas utformning och innehåll.

VÄRDEN

I skollagens så kallade portalparagraf (1 kap. 2 § skollagen) anges de värden skolan skall arbeta med och för.

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

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever med särskilda behov.

Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolan

- 1. främja jämställdhet mellan könen samt*
- 2. aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden. (SFS1997:1212).”*

Portalparagrafen anger att de demokratiska värdena skall genomsyra skolans verksamhet och i kommittén diskuterades också om det överhuvudtaget skulle skrivas om värden i läroplanen. Någon eller några hävdade att det räckte med skollagen med motiveringen att själva läroplanen skulle vara minimalistisk – två sidor kunde räcka. Det fanns dock starka skäl för att bygga en tydlig brygga mellan skollagen och läroplanen, där värdena utgjorde brofästena och därför kom läroplanen att inledas med ett särskilt avsnitt om skolans värdegrund.

”Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen slår fast att verksamheten skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla.”⁷

I kommitténs slutbetänkande utvecklas vad som avses med grundläggande värden. *”Sådana värden kan kallas oförytterliga. Oförytterliga värden är de som i en given kulturkrets gäller under alla omständigheter. De utgör medborgarnas samfällda moraliska fond som egentligen inte behöver motiveras med målbaserade argument. Ingen kan*

med hänvisning till arbetslivets förändrade krav eller till nya rön om undervisningens inlärningsresultat hävda att nu har det ena eller andra oförytterliga värdet satts ur spel. Värden är i kraft oavsett om de i enskilda fall kan te sig opraktiska, oekonomiska eller onyttiga.”⁸

VÄRDEN OCH MÅL

Värden är således grundläggande utgångspunkter och något som ständigt skall påverka handlandet. Mål skall man sträva mot eller nå. *”Så snart vi talar om mål har vi övergått till ett annat sätt resonera. En målrational argumentering berör förhållandet mellan mål och medel. Vid en strikt målrational kalkyl tar man ställning till vilka medel som enklast, säkrast eller snabbast leder till målet”.*⁹

Läroplanen kan aldrig uppfattas som ett styrinstrument som bara anger mål för verksamheten. Skolan är inte och kan inte vara värdeneutral. Läroplanen anger de oförytterliga värden som allt arbete måste vila på. Dessa värden kan inte förhandlas bort av rationella skäl. Detta innebär att dessa värden kommer först men också alltid samtidigt.

Den politiska styrningen av skolan beskrivs ibland som en ytterst rationell styrning. Till del är detta sant, samtidigt innesluter styrning mycket tydliga värden som inte kan uttryckas som mål.

Grundtanken bakom kommitténs förslag till läroplaner – som är grunden för de nu gällande läroplanerna – byggde på en läroplanskod som är moralisk och därmed grundad i bestämda värden. Den är också ett rationellt uppbyggt planerings- och styrinstrument. Och just spänningen mellan värden och mål inrymmer bildningsarbetet. Ett bildningsarbete som måste formas av lärare och elever gemensamt och som måste bygga på vetenskap, samlade erfarenheter och ett ständigt samspel med förändringar i samhället.

Den värdegrund läroplanen anger inrymmer inga nya värden. Det finns en klar kontinuitet mellan nuvarande och tidigare läroplaner. Det nya är tydliggörandet av skillnader mellan värden och mål. Det fanns en djup samstämmighet i grundläggande värden – det som svarar mot det som nu kallas värdegrund – i de tidigare läroplanerna, även om de tillkommit vid olika tider och språk och form skilde sig.

I ett pluralistiskt samhälle är det viktigt att de värden om vilka man är eniga och som skall ligga som en grund för skolans arbete tydligt uttalas. Läroplaner är viktiga såväl för att fastställa och legitimera skolans värdegrund som för att göra urval av och organisera innehållet i skolan. Tidigare läroplaner har angett inte bara urval av innehåll utan också sekvensering. Det samhälle vi nu lever i och den omfattning skolväsendet har innebär att läroplaner blir för svårhanterliga instrument för att förnya undervisningens innehåll. Det är lärarens uppdrag att utifrån läroplanen och kursplanerna själva göra urval och organisera innehållet. Och i detta arbete är den etiska hållningen nödvändig.

Det kan synas förvirrande – eller tydliggörande beroende på synsätt – att det också finns mål i läroplanen inom värdenas område. Det gäller mål under rubrikerna Normer och värden, Ansvar och inflytande, men också vissa mål under Kunskaper. Tanken är att värdegrunden trots att den är formulerad som fristående del i läroplanen ändå skall ha en aktivt påverkande roll för läroplanens övriga delar och mål och riktlinjer skall förstås utifrån den. Värden har konsekvenser också för läroplansmål.

VÄRDEN OCH SKOLANS UPPGIFTER

Värdena är således kopplade till skolans uppgifter, främst gäller det fostransuppgiften men också kunskapsuppdraget. *”Kunskap och fostran är två väsentliga begrepp i varje läroplan. Kunskap kan sägas vara att organisera omvärlden i meningsfulla strukturer, fostran att överföra grundläggande värden, regler och handlingskompetens. En läroplan anger vilka kunskaper och vilken fostran utbildningen skall ge och utveckla.”*¹⁰

Det har funnits inslag i skoldebatt och pedagogisk debatt där skolans fostrande roll och dess kunskapsförmedlande satts i motsatsställning. Det är en motsättning som är skenbar. I undervisningsprocessen – i praktiken – går de inte att särskilja även om de i teorin är möjliga att se som två samtida aspekter på undervisning. Just därför är värdegrunden viktig att framhålla i läroplanen. Det är den som förenar skolans fostrande och kunskapsförmedlande roll. All undervisning innebär fostran i någon mening. Värdefrågorna är inte något alltid givet.

”De måste förstås, förankras, försvaras och utvecklas. De normer skolans verksamhet skall bygga på; såsom respekt för människans egenvärde och integritet, individens frihet,

livets okränkbarhet, omsorgen om de som har det svårt, det personliga ansvaret, har en djup förankring i vårt land och vår kultur. Det är normer som således har djupa rötter i vår historiska utveckling; antikens kulturbidrag, kristen etik, humanism och upplysning. Skolan har i sin kunskapsförmedlande uppgift en viktig roll i att hävda dessa värden och ge en förståelse för hur de vuxit fram och fått en förankring i vårt land. Skolan skall ge möjligheter att utveckla ett personligt förhållningssätt till dem och till den grund de vilar på och att ge kunskaper för att medvetet kunna ta ställning i olika frågor.”¹¹

Vi lever i en värld där värdegrunden har en ständig aktualitet. Det gäller från de världspolitiska händelserna till vardagens händelser. Motsättningar och förtryck förekommer i skolans vardag och måste ständigt mötas och förebyggas.

Det innebär också att frågor om värden, om etik och moral hör hemma i skolans vardagsarbete, i undervisningen och i övrig verksamhet. Det är frågor som bäst behandlas i sitt naturliga sammanhang i alla de situationer som uppstår i skolans vardag – om målet är att utveckla elevernas förmåga att göra etiska överväganden som har sin grund både i kunskaper och värderingar. Detta är en del av det professionella arbetet. Det är de värden och därmed den etik som konstituerar det professionella handlandet.

Läroplanen är ett led i en styrning av skolans verksamhet. Denna styrning kan kallas en form av deltagande styrning i det att det finns nationella mål, men dessa mål förutsätter en lokal uttolkning. De nationella målen anger vad verksamheten i skolan skall inriktas mot, dvs. målen för verksamheten. Den lokala nivån beslutar dels om hur verksamheten skall utformas för att nå de nationella målen, dels om vad det konkreta innehållet skall vara. Med andra ord varje person som deltar i skolans arbete kan också vara med att utforma målen och därmed också äga målen.

Läroplanen bygger på tre grundpelare och förutsätter tre aspekter på professionell kompetens.

- En aspekt handlar om kompetens att konkretisera läroplanens mål, göra urval av innehåll, organisera innehåll och kunna utvärdera resultatet av undervisningen.
- Den andra aspekten handlar om undervisningen, att skapa goda villkor för lärande, att kunna stödja lärandet och att kunna leda undervisningen mot målen.

- Den tredje aspekten handlar om att verka utifrån värdegrunden och därmed att ha en tydlig etisk hållning.

Det är utifrån en sådan professionell roll som ett ständigt bildningsarbete kan utvecklas.

Det är denna tankegång vi försökte formulera och bygga in i kommitténs arbete med förslag till nya läroplaner.

EN REFLEKTION EFTER 7 ÅR

Om vi försöker värdera konsekvenserna av att det i läroplanen formulerades en tydlig värdegrund – utifrån den diskussion vi redovisat – kan vi göra följande kommentarer.

Det framstår i ljuset av en rad olika förändringar och händelser i samhället och en ökad pluralism som än väsentligare att värden fastställs och legitimeras i en läroplan, värden som kan utgöra en grund för skolans verksamhet.

Det framstår som än väsentligare att insatser görs för att dessa värden också får genomslag i skolans vardagliga praktik. Värdegrunden är inte läroplanens ”poesidel”. Värden har konsekvenser. Det ligger ett stort ansvar på de verksamma i skolan – och på skolans huvudmän – att skapa en verksamhet där värdegrunden får praktiska konsekvenser och där det förs en levande debatt om värden och värdens konsekvenser med och mellan skolans personal, elever och föräldrar.

1 Kommittédirektiv 1991:9. *Mål och riktlinjer m.m. för barnomsorgen och det offentliga skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Sid. 2.

2 Kommittédirektiv 1991:117: *Nya direktiv till läroplanskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Sid. 3 – 4.

3 Broady, D.: ”Bildningstraditioner och läroplaner”. SOU 1992:94: Skola för bildning. Stockholm: Utbildningsdepartementet. 1992. Bilaga 5. Också publicerad i Ord och Bild nr. 1 1992 under rubriken ”Bildningsfrågan – ett återupplivningsförsök.”

4 SOU 1992:94: Skola för bildning. Stockholm: Utbildningsdepartementet. 1992.

5 Jämför också Liedman, S-E.: I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria. Stockholm: Bonnier Alba. 1997.

6 Broady, D.: ”Bildningstraditioner och läroplaner”. SOU 1992:94: Skola för bildning. Stockholm: Utbildningsdepartementet. 1992. Sid. 349.

7 Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94. Sid 5. Lpf 94. Sid 23.

8 SOU 1992:94: Skola för bildning. Stockholm: Utbildningsdepartementet. 1992. Sid. 47.

9 SOU 1992:94: Skola för bildning. Stockholm: Utbildningsdepartementet. 1992. Sid. 47. 47 – 48.

10 SOU 1992:94: Skola för bildning. Stockholm: Utbildningsdepartementet. 1992. Sid. 33.

11 SOU 1992:94: Skola för bildning. Stockholm: Utbildningsdepartementet. 1992. Sid. 111.

Skolans värdegrund

**REFLEKTIONER
KRING VÄRDEGRUNDSBEGREPPET**

Eken och hönorna i Belzec

*Då sade Herren till Kain: "Var är din broder Abel?" Han svarade:
"Jag vet icke; skall jag taga vara på min broder?" Då sade han:
"Vad har du gjort! Hör, din broders blod ropar till mig från jorden."
1 Mos. 4:9-10*

*Was die Erfahrung aber und die Geschichte lehren, ist dieses, dass
Völker und Regierungen niemals twas aus der Geschichte gelernt.
Friedrich Hegel: Die Philosophie der Weltgeschichte*

— Men hur ska jag förklara för mina elever hur förintelsen hänger
samman med dagens frågor om demokrati, rasism, främlingsfientlighet
och så vidare?

Frågan överrumplade mig. Vi, kursledare och ett tjugotal lärare från Stockholm, var på väg mot Lancut för att inta lunch och besöka synagogan, en av de få och relativt välbevarade lämningarna av judiskt liv där. Nyss hade vi lämnat Belzec i sydöstra Polen, en obetydlig galizisk ort vid landsvägen mellan Lublin och Lviv (Lwów på polska eller Lemberg på tyska), halvannan mil från gränsen till Ukraina. Genom Belzec passerar även tågen mellan de bägge städerna, och gör ibland ett kort uppehåll vid den lilla stationen.

Här fanns 1940-1941 ett slavarbetsläger för judar, och 1942-1943 i den södra utkanten av byn det första i raden av förintelseläger i den s.k. Aktion Reinhardt (i vilken även Treblinka och Sobibor ingick). Belzec var inget stort läger, inte som Majdanek eller det jättelika Auschwitz-Birkenau. En yta på lite drygt 250 meter gånger 250 meter, och med en vaktstyrka på ungefär 130 personer (ett trettio-tal s.k. rikstyskar, övriga mestadels ukrainska hjälpstyrkor) under ledning

FOTO: SVENNE NORDLÖV

STÉPHANE BRUCHFELD
PROGRAMMET FÖR STUDIER KRING FÖRINTELSEN OCH FOLKMORD
VID UPPSALA UNIVERSITET

av kriminalkommisarien Christian Wirth från Stuttgart, i augusti 1942 avlöst av kollegan Gottlieb Hering. De s.k. arbetsjudarna var ungefär 700. Till denna lilla plats anlände mellan mars och december 1942 minst 600 000 judar i gods- och ibland passagerartåg, främst från Galizien men även från Tyskland och Böhmen-Mähren. De allra flesta mördades omedelbart vid ankomsten.

Vad man vet överlevde endast Rudolf Reder och Chaim Hirszman krigsslutet efter lyckade flyktförsök, men Hirszman mördades 1946 av polska antisemiter. Som den ende överlevande vittnade Reder vid Belzecrättegången i München 1965. Sex man ur den tyska vaktstyrkan stod åtalade. Josef Oberhauser dömdes till fängelse i fyra år och sex månader för bl.a. medhjälp till mord i 300 000 fall. Övriga frikändes. De hade försvarat sig med att de handlat på order och under hot. Dessutom hade de inte gjort något, alltihop hade skötts av arbetsjudarna. Åklagaren kunde inte bevisa motsatsen. Det fanns inga vittnen och ingen dokumentation.

Numera kommer sällan någon hit, och det tycks inte heller finnas mycket att se. Lövsly, ibland några smultron, björkar, tallar och granar täcker den svaga slutningen som stiger i östlig riktning från järnvägsspåren. Här och där öppnar sig små gläntor. I söder står en stor, gammal ek. Den stod här även då. Ett tiotal meter från eken ser man spåren av en rektangelformad sänka i marken. Dit förde man de gamla, de lytta och de ensamma barnen för att skjutas eller kastas direkt i gropen för att sedan brännas. Det var mer praktiskt än att låta dem gå igenom hela gasningsproceduren. Även s.k. transportdöda kastades i gropen och brändes här, liksom mördade arbetsjudar. (I Treblinka och Sobibor kallades en liknande plats för "Lasarettet", och var försedd med en Röda Kors-flagga.) Gamla ortsbor har berättat att efter kriget och långt in på 1950-talet kom en ensam jude varje år till Belzec, alltid på samma dag. Han gick upp till eken där han ställde sig och bad. Varför vet man inte. Han talade inte med någon, och ingen talade med honom. I marken ser man på några ställen sönderslagna bitar av mörkrött tegel och spår av något slags betongfundament. En del av det gamla lägerområdet är inhägnat; här finns ett litet, oansenligt monument med ett minimausoleum, en rostig informationsskylt på polska, några stora och klumpiga block i mörkgrå cement uppe vid det östliga stängslet. De har placerats där de som byggde minnesmärket antog att massgravar funnits. Det är allt. Eller nästan allt.

Just utanför inhägnaden, som markerar det statliga minnesmärket, men inom det ursprungliga lägerområdet, står två likadana vitkalkade hus. De byggdes redan på den österrikisk-ungerska tiden, och ägdes då liksom nu av järnvägen. Under lägrerets existens användes de för administrativa ändamål av *SS-Sonderkommando Belzec*, som var lägrerets officiella beteckning. I husen bor idag f.d. järnvägssanställda med sina familjer. Där gräs, blommor och grönsaker växer i trädgården idag låg antagligen kvinnornas avklädningsbarack. Höns kacklar runt och pickar i marken. Några leksaker ligger kringspridda.

Innanför inhägnaden ser man ofta rester av brador, och runtomkring dem tomma vorkaflaskor. Platsen är tydligen ett slags utflyktsmål, trots allt. Men mer än något annat upptäcker man medan man vandrar runt detta: att var man än sätter foten, så trampar man – bokstavligen – på de mördades kvarlevor.

Sedan SS lämnat platsen på försommaren 1943 blev lägerområdet i årtal undersökt och genomletat av människor som kom från när och fjärran för att leta efter dyrbarheter som kunde finnas kvar efter offren. (Ur deras perspektiv uppenbarligen med rätta: när vetenskapliga, arkeologiska utgrävningar av Belzec inleddes 1998 visade det sig att smycken och andra värdesaker fortfarande låg kvar i marken.) Kroppsrester som hade varit nergrävda kom upp på ytan, där de blev liggande. På så gott som varje kvadratmeter ser man spåren av verksamheten som givit Belzec en plats i historien. Små, små benflisor, ibland en ryggkota eller knäskål, hårstrån, flåtor, tänder och aska. Överallt aska.

Ja, vad hade främlingsfientlighet och rasism i Sverige idag med sådant som hände i Europa för mer än femtio år sedan att göra? Var inte det självklart? Hade dessutom inte ett av syftena med resan till Polen, liksom kursen som helhet, varit att göra sambandet klart för lärargruppen från Stockholm?¹ Och om inte besöket i Belzec gjorde Förintelsens betydelse uppenbar, kanske inte ens känslomässigt, vad kunde då göra det?

Ju mer jag ansträngde mig att förklara varför det var viktigt att undervisa om Förintelsen, varför det var viktigt att besöka dess platser och varför det var nödvändigt att hålla minnet levande, desto mer ansträngda och floskelartade kändes orden i min mun. Det jag hade att säga var ingalunda originellt, och mina argument var uppbyggda enligt den vanliga, hederliga formen ”det är viktigt därför att”, ”genom att undervisa om Förintelsen så kan man” och liknande

konstruktioner. Men det var tydligt att jag inte nådde fram. Jag kände mig allt obehagligare till mods.

Kanske hade det berott på min egen sinnesstämning efter den dryga timmen i Belzec, och på överraskningen att möta frågan just där och just då. Nej, det var något annat. Händelsen lämnade mig ingen ro. Det spelade i sammanhanget ingen roll om lärarens fråga var ett uttryck för hennes egen oklarhet över varför hon deltog i kursen, eller för samma slags rådlöshet som jag nu själv kände. Varför Förintelsen? Ja, varför?

Det finns ett uppenbart skäl naturligtvis, nämligen att som en väsentlig historisk händelse som inträffade alldeles nyss borde ämnet ha en självklar plats i kurs- och läroplaner i skolor och på andra håll. Förintelsens historiografi är också, som historikern Michael Marrus påpekat, "ett påfallande sammansatt, avancerat historieforskningsområde som inte behöver något annat skäl än detta för att uppmärksammas av forskare och studenter." Men diskussionen om skälen brukar sällan ha sådana utgångspunkter, utan hellre mer svårångade om Förintelsens "lärdomar" och "relevans". Det är som om händelsens karaktär och omfattning fordrar något annat och större än sådana jämförelsevis triviala anledningar, i både positiv och negativ mening.

I allmänhet menar de flesta att det finns lärdomar att dra, och att det därför i flera grundläggande avseenden är både nödvändigt och bra att ägna tid åt undervisning om Förintelsen. I första hand ses kunskap och kännedom om Förintelsen som ett värn mot rasistisk demagogi och propaganda. En del tvivlar emellertid på att man kan dra några lärdomar av Förintelsen, för att inte tala om historien i allmänhet. Det händer också att relevansen ifrågasätts, vilket ibland kan ha att göra med en djupare liggande ovilja att tala om Förintelsen.

Men det finns också en tvekan som har andra källor. Litteraturvetaren Lawrence Langer har t.ex. kritiserat det han ser som ytliga "lärdomar" och slutsatser som dragits av Förintelsen, och som lätt blir till klichéer i högtidstal. Främst har han ifrågasatt beständigheten hos de värden som vi lyfter fram som eviga och oförytterliga, inte minst i "den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism" som det heter i Lpo 94. Vad vi kan lära oss av Förintelsen, menar Langer, är inte betydelsen av dessa värden utan sanningen om deras bräcklighet:

Vi visste, hela världen visste före Förintelsen att kärlek var bättre än hat, att intolerans och diskriminering tjänade en minoritet (vanligtvis de vid makten) och skadade dem som var utsatta för fördomar, att vi hade ansvar för att minska lidande, att det var ett önskvärt om dock riskabelt företag att offra oss själva för andras väl och ve – men inget av detta gjorde någon skillnad när de europeiska judarnas liv låg i vågskålen. Förintelsen fordrar att vi lär oss av med tron på dessa världens beständighet. Detta i sin tur kräver ett attitydskifte när det gäller det absoluta värdet av värden. Det är en dos verklighet som kan orsaka modfällighet hos en del men som inte behöver undergräva hoppet, förutsatt att man är villig att pröva om inte tragisk insikt är till större hjälp än traditionell optimism i formandet av vår strävan inför nästa årtusende.

Under en lång tid efter samtalet på bussen mellan Belzec och Lancut kunde jag inte – och ville inte heller – komma med något annat svar på lärarens frågor än den irriterade tautologin: ”Det är viktigt därför att det är viktigt”. Och jag visste också att jag därmed inte övertygade någon annan än mig själv. Det var när jag drygt ett år senare läste texten *Erziehung nach Auschwitz* av Theodor Adorno, som en väg ut öppnade sig. Adorno hade i ett radioföredrag två decennier efter krigsslutet kritiserat tystnaden inför ”Auschwitz”, särskilt inom utbildningsväsendet. Föredraget inleddes med följande programförklaring:

Det allra första kravet på utbildning är att Auschwitz inte upprepas. Det är så mycket viktigare än varje annat krav att jag inte tycker att jag varken behöver eller bör ge något skäl för det. Jag kan inte fatta att man hittills har ägnat sig så lite åt detta. Med tanke på det oerhörda som inträffade skulle det ligga något fasansfullt i att motivera det. Att så lite medvetenhet har skapats kring detta krav och de frågor det väcker visar emellertid att det oerhörda inte har trängt in i mänskligheten; det är ett symptom på det faktum att, såvitt det ankommer på människornas medvetna och omedvetna tillstånd, risken för en upprepning fortsätter att existera. Varje diskussion om uppfostringens ideal är meningslös och likgiltig i förhållande till detta enda, att Auschwitz inte upprepas. Det var barbariet mot vilken all fostran riktar sig.

Med några enkla satser hade Adorno formulerat något jag själv inte lyckats klä i ord, och som hos mig slog an en djup sträng. Jag började reflektera över vad

frågan om Förintelsens lärdomar och relevans egentligen var för slags fråga. Å ena sidan, i och med att "Auschwitz", Hitler och nazismen blivit emblemet för ondska i stora delar av världen så ökar risken att inget finns kvar av det verkliga Auschwitz och att emblemet stämplas på snart sagt vad som helst. Symbolens användbarhet i detta avseende är uppenbar, samtidigt som den töms på innehåll och "relevans".

Även i ett mer närliggande perspektiv kan man fråga sig om det t.ex. är rimligt att börja tala om "Auschwitz" så fort man hör en rasistisk eller främlingsfientlig kommentar. Är det lämpligt eller t.o.m. etiskt att visa still- eller filmbilder på massgravarna i Bergen-Belsen i april 1945 som svar på förekomsten av nazistiska symboler bland elever i en skola? Måste vi berätta om Mengeles experiment med tvillingar för att övertyga barn att de inte ska mobba varandra? Det vore, skriver pedagogen och historikern Matthias Heyl, "en trivialisering av undervisningen begära sådant som är självklart genom hänvisningar till Förintelsen." Samtidigt, varnar han, kan vi inte efter Auschwitz undervisa som om Auschwitz inte hade ägt rum.

Det fanns också en annan sida. Jag tyckte mig se att betydelsen av händelserna som vi kallar Förintelsen i moraliskt och pedagogiskt avseende bedömdes utifrån deras "användbarhet" för *något annat*, att Förintelsen var ett instrument vars värde avgjordes av den "nytta" den kunde göra. Den var viktig "därför att", "genom att undervisa om Förintelsen så kan man", som jag själv hade sagt på bussen. Jag mindes det vaga men samtidigt allt starkare obehag jag hade känt. Med Adornos hjälp kunde jag nu klä känslan i ord: Med tanke på det oerhörda som inträffade skulle det ligga något fasansfullt i att motivera det. För mig stod det klart varför.

– Vad är du bra för, benflisa? Vad angår du oss, aska?

Jag tror att den som stått i Treblinka, Belzec eller Zbylitowska Gora och hört ropet från de tysta resterna av namnlösa människor, inte längre förmår ställa en sådan fråga. Här – i Västerås, Lund eller Haparanda – är den begriplig. Men där blir den obscen, och kan inte vara annat. Den är obscen därför att den bara är en viskning ifrån mördarnas "*du är ingenting, du betyder inget för oss, du har ingen rätt att finnas, vi skall aldrig tala om dig, du har aldrig funnits, du har ingen rätt att bli ihågkommen, du behövs inte längre*". Det var deras budskap till offren och till världen.

Så länge vi fortsätter att se Förintelsen och dess betydelse instrumentellt, så kommer Förintelsen inte att vara omedelbart och uppenbart "relevant". Kan- ske är det så att även den slutliga segraren kommer att heta Adolf Hitler. Min fråga är därför en annan: Hur ska vi kunna undvika att låta mördarna vinna, att låta likgiltigheten och tystnaden bli arvet efter dem?

Om den gamla eken i Belzec kunde tala, skulle vi lyssna eller skulle vi vända oss bort? Eller är vi i stället som hönorna som obekymrat går och pickar bland askan och benresterna, oförmögna till något annat? Oskulden, säger Arnfried Astel, bär en ring gjord av judiskt tandguld.

I 1994 års läroplan talas om de "grundläggande värden" som vårt samhälle "vi- lar på": Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla män- niskors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta.

Men hur grundläggande är de i själva verket? Och hur skall de "gestaltas"?

Som sociologen Zygmunt Bauman har understrukt inträffade Förintelsen i *vår* tid, i *vår* civilisation och i *vårt* moderna samhälle, och detta samhälle visade sig innehålla Förintelsen inte som en tänkt (men otänkbar) möjlighet utan som en förverkligad möjlighet, men inget som kunde förhindra den. Därför är det inte ointressant, och förmodligen inte heller utan följder, hur vi väljer att förhålla oss till detta faktum.

1 Polenresan ingick i en introduktionskurs om Förintelsen för gymnasielärare i Stockholm som arran- gerats av Centrum för multietnisk forskning vid Uppsala universitet och Svenska Kommittén Mot Anti- semitism, i samarbete med Arbetsmarknads- och utbildningsförvaltningen (ARUF) i Stockholm. Kur- sen gav 4 universitetspoäng och genomfördes 1997 samt 1998.



Vår värderingsbas – i retorik och i praktik

SIGBRIT FRANKE UNIVERSITETSKANSLER

De mänskliga fri- och rättigheterna är i teorin oomstridda. Det är få som inte anser att alla samhällsbyggen skall vila på dessa moraliska principer som vuxit fram under seklen ur filosofiska och etiska reflektioner om humanismen som grundetiken för ett demokratiskt samhälle. Dessa principer är inte specifika för en ideologi, för ett synsätt eller för en moralfilosofi. De finns inbäddade i t.ex. bibelns bergspredikan, i marxismens grundsatser eller i liberalismens funda-

mentala rättsuppfattning. Efter Andra världskriget har vi upphöjt dessa satser till vägledande principer för umgänget mellan nationer i och med Förenta Nationernas antagande av Deklarationen om de mänskliga fri- och rättigheterna. Under 60-talet har vi dessutom vidgat dessa grundsatser till att även omfatta socioekonomiska rättigheter, även om inte alla stater har anslutit sig till det nya fördraget. Den humanistiska grundsyn som dessa principer vilar på känns desto mer värdefull att slå vakt om när vi betänker de utbrott av barbari som vi upplevt under största delen av 1900-talet. Fascism, nazism, kommunism och andra uttryck för diktaturstyre har blottat hur bräcklig vår demokrati egentligen är och hur viktigt det är att aldrig försjunka i den bekvämliga tanken att de demokratiska värdena för alltid är vunna och att barbarin är ett minne blott.

RETORIK OCH HANDLANDE

Problemet är inte att jämlikhet mellan människor oavsett ursprung, hudfärg eller social tillhörighet inte erkänns ett universellt värde. Problemet är inte heller att solidaritet mellan människor inte är en princip som alla bekänner sig till. Problemet är inte att respekt för olik tänkande är en hållning som förnekas eller att åsiktsfrihet, religionsfrihet eller jämlikhet inför lagen inte finns inskrivet i vår författning. Nej, problemet är att vi inte funnit vägar att övertyga alla om att även i praktiken leva upp till de grundprinciper som vårt samhälle bygger på. Det finns här ett glapp mellan vad som skall gälla i teorin och det som görs i praktiken.

I vardagen begås handlingar som tragiskt strider mot våra moraliska satser. I konkreta situationer uppstår fall där någon vill hävda att just här, nu och i det här specifika fallet eller för den här gruppen eller vad det nu kan vara för skäl – ja, då är inte de universella principerna tillämpbara. Även den kristna moralen öppnar för en ursäkt när Kristus säger att de skall förlåtas ”för de vet inte vad de gör”. Även moralfilosoferna har snubblat när de ställt frågor som ”Är det rätt att tortera en människa för att rädda 1000?” och inte entydigt svarat: Nej, det är fel. Så förvisso är detta ingen lätt fråga. Det finns svåra val implicerade i vad som ytligt tycks vara självklara och entydiga principer. Är det då så att våra moraliska satser om hur vi ska behandla varandra endast är intellektuella idéer som kullkastas av livets realiteter? Eller är det så att vi inte tillräckligt har fördjupat vår insikt i principernas ovillkorlighet och sålunda lätt faller in i moralisk lathet? Ibland är det dessutom så att retoriken skapar motsättningar – konstruerade sådana, menar jag – mellan olika föresatser. I någon mening var

det detta som hände med debatten om naziföreläsningen vid Umeå universitet. Principen om åsiktsfrihet användes för att försvara det faktum att två personer bedrev hets mot folkgrupp och glorifierade en ideologi som svarat för en av historiens största massmord.

Frågan om hur demokratins grundsatser kan göras till en verksam vägledning i vårt dagliga handlande är sålunda av central betydelse och den har också sysselsatt många filosofer, pedagoger och andra samhällstänkare. Hur, var och när kan då dessa grundsatser bäst omsättas i det demokratiska levernet?

SKOLANS ROLL

I familjen och i skolan, när vi är unga, är det vanliga svaret. Ja, det är riktigt. En av de viktigaste roller som tilldelats vårt skolsystem är just den demokratiska fostran. Men räcker det? Kan vi vara nöjda med att barn och ungdomar undervisas i skolan för att de som vuxna skall uppträda som de goda medborgare som vi hoppas de fostrats till? Självfallet inte. Den moraliska reslighet som gör oss till fullvärdiga människor är något som måste vinnas om och om igen. I hemmet, på arbetsplatsen och under fritiden måste denna process oupphörligen pågå. Vi måste alltid uppmärksamma alla de tecken på återgång till beteenden och uttryck som, om de inte stävjas, snabbt kan föra oss långt bort ifrån de demokratiska värden som vi säger oss omhulda. Jag blir rädd när jag under en ishockeymatch hör en åskådare skrika "Döda den djäveln" eller jag blir beklämd när jag ser på nyheterna att skolungdomar måste ta till en kampanj för att få stopp på könsdiskrimineringen i skolan. Alltmer måste vi inse att det inte görs tillräckligt för att demokratins moral skall genomsyra vårt handlande i vardagsverkligheten.

Men visst har skolan och familjen ett oerhört ansvar. Det är där som en humanistisk hållning till medmänniskorna grundläggs och det är i första hand där som de unga skall internalisera de demokratiskt grundade värderingarna. I skolan görs också stora insatser för att ge våra barn och ungdomar en djup insikt i de moraliska värden som vårt samhälle bygger på. Skolan är med andra ord inte och skall självfallet inte heller vara en värdenneutral plats. I t.ex. förskolans läroplan finns också mycket riktigt inskrivet att förskolan skall *"...grundlägga och förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen*

samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som förskolan skall hålla levande i arbetet med barnen.” I 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna sägs vidare att detta skall ske *”I överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.*” För att ytterligare understryka skolans roll har skolministern utlyst ”Värdegrundsåret 1999”.

HÖGSKOLANS ROLL

Vad jag vill uppehålla mig vid här och nu är vad högskola och universitet skulle kunna bidra med för att stödja skolan i detta arbete? Eller rättare sagt: Vad kan den akademiska världen göra utöver det som redan görs? Mycket sker redan: lärarutbildning, lärarfortbildning, forskning om skolans undervisningsmetoder, om skolans läromedel samt om utvärdering och uppföljning av skolans arbete är exempel på uppgifter som alltid intagit en central ställning vid de institutioner för högre utbildning i landet som har till sin uppgift att arbeta med pedagogik, didaktik och ungdomsutbildningsfrågor. Att vi idag upplever brister i skolans demokratiska fostran är dock ett tydligt tecken på att mer behöver göras och att det som görs måste göras bättre. Insatserna kan inte begränsas till de institutioner vars undervisning och forskning är direkt inriktade på skolan. Många humanistiska ämnen måste ytterligare engageras i detta arbete: filosofi, historia, idéhistoria och etnologi är några ämnesmässiga inriktningar som kan bidra med viktiga insatser. Inom samhällsvetenskap har här utan tvekan statsvetenskapliga och sociologiska institutioner, för att nämna några, ett givet arbetsfält. Men även inom medicin, juridik och teologi finns värdefulla bidrag att hämta.

Vissa spridda funderingar kring lärarutbildningen, läromedlen, fortbildningen och forskningen kan vara på sin plats.

LÄRARUTBILDNINGEN

Ett interdisciplinärt synsätt på samhällskunskap som ämne i lärarutbildningen, förefaller mig vara ett område där behov av en fördjupad reflektion finns. Jag känner mig osäker på om demokratifrågorna verkligen behandlas med den historiska, idéhistoriska och moralfilosofiska dimension som frågeställningarna kräver. Att ge blivande lärare djupa insikter i de demokratiska värdenas grundläggande betydelse för hur vårt politiska system fungerar måste rimligen bygga

på en didaktik med en tvärvetenskaplig ansats. Här kan historiker och filosofer, men också de etnologer och sociologer som studerat hur värdesystem utvecklas och förändras, bidra med både ny och "gammal" kunskap av största vikt för skolans arbete med demokratisk fostran. Universitetslärare inom t.ex. naturvetenskap, estetiska ämnen och språk/kulturkunskap är också viktiga resurser att engagera i arbetet.

Ett interdisciplinärt synsätt innebär också att andra lärarkandidater än de som inriktar sig på samhällskunskap eller historia måste engageras. Ett helhetsperspektiv på lärarutbildningens roll i främjandet av skolans demokratiska fostran är nödvändigt.

Finns det kanske skäl att överväga en slags propedeutisk kurs i vårt samhälles grundläggande demokratiska värden, där det historiska och det tvärkulturella perspektivet betonas? I så fall är detta en uppgift som jag är övertygad om att många av våra forskare och högskolelärare inom landets humanistiska fakulteter är beredda att ta sig an. Att söka identifiera vilka omständigheter och skeenden i ett samhälle som utgjort och kan utgöra grogrund för antidemokratiska krafter och strömningar skulle kunna vara ett viktigt inlärningsmål under en sådan kurs.

LÄROMEDLEN

Den stora genomslagskraft som regeringens studiematerial om Förintelsen haft visar tydligt att det finns ett behov av ämnesöverskridande läromedel som genom konkreta exempel väcker intresse för reflektioner kring oerhört viktiga etiska frågor. Jag är övertygad om att erfarenheter som vunnits i detta arbete skulle kunna utgöra en ovärderlig utgångspunkt för läromedelsutveckling som universitet eller högskolor – från humanister till medicinare och tekniker – bör gå i spetsen för. Kan ett sådant utvecklingsarbete dessutom ske i samverkan med aktiva lärare i ungdomskolan och i vuxenutbildningen öppnas vägar för ett brett engagemang, varvid också föräldrar kan involveras. Det förefaller mig vara synnerligen viktigt att försöka ta ytterligare steg i försöken att överbrygga den klyfta som tyvärr ofta finns mellan barn och föräldrar så att skolan och hemmet i görligaste mån backar upp varandra.

FORTBILDNINGEN

Högskolans viktigaste arbetsätt är seminariet. Där fördjupas och vidgas förståelsen för frågeställningarna i samspråk med övriga seminariedeltagare. Seminariet är just den form som bör övervägas för en bred satsning på lärarfortbildning i demokratins värdegrund. Lärarna i skolan behöver ny kunskap men också den diskursiva färdighet som växer fram med seminariet som arbetsform. Det gäller att få en autentisk insikt i innebörden av begrepp som rättskänsla, tolerans, integritet, solidaritet, generositet, ansvarstagande, heder, okränkbarhet, vidsynthet. Här menar jag, som jag tidigare antytt, att vi måste finna former för att om och om igen föra en levande dialog kring humanismens bärande principer. Detta låter sig inte göras med en föreläsningsserie, en enstaka sommarkurs eller en konferens. Återkommande seminarier, som under en utsträckt tidsperiod varvas med konkreta erfarenheter i skolarbetet, torde utgöra den bästa vägen för att stärka lärarkårens engagemang i dessa frågor och ge den de verktyg som behövs för ett framgångsrikt arbete. Här igen kan universitet och högskolor, tillsammans med kulturpersonligheter, politiker och personer inom rättsväsendet, polismyndigheten, Utrikesdepartementet, Invandrarverket, riksdagen m.m. göra avgörande insatser.

FORSKNINGEN

Även om mycket av vad jag pekat på ovan kan igångsättas relativt snabbt vill jag återigen understryka att här handlar det inte om ett antal insatser som kan göras under en tidsbegränsad period. Långsiktigt löser vi inga problem med ytterligare en kampanj. Dialogen om demokratins grundsatser måste alltid hållas levande och kunskap om hur den dialogen sker, fungerar, påverkar och utfaller måste vara föremål för kontinuerlig uppmärksamhet. För att vara framgångsrik i skolans arbete med medborgarbildningen måste vi dock bättre förstå hur hela skolan fungerar idag. Här behövs mer forskning om hur skolan faktiskt integrerar demokratiarbetet i den reguljära verksamheten

Vi måste forska mer om lärarutbildningens utfall när de blivande lärarna konfronteras med skolans verklighet. Även resultatet av särskilda insatser inom fortbildning och ny läromedelsproduktion måste belysas med vetenskapliga utgångspunkter.

Framförallt gäller det att fördjupa våra kunskaper om alla de övergripande processer i skolans inre arbete som blivit resultatet av nya läroplaner, av skolans utveckling mot allt större grad av mångkulturalitet, av jämställdhetsarbetet och av lärandets förändrade villkor genom införandet av ny teknik och pågående internationalisering. På vilket sätt den demokratiska fostran påverkas av alla de förändringar som har skett under det senaste decenniet är ett exempel på en vid frågeställning som forskare måste få möjlighet att ta sig an. Något provokativt kan man fråga om inte barn av idag vet mer om IT än vad de vet om de mänskliga fri- och rättigheterna. Antalet angelägna forskningsfrågor kan mångfaldigas.

ETT INITIATIV I RÄTT RIKTNING OCH I RÄTT TID

Högskoleverket i samverkan med Skolverket har den kompetens, de instrument och – det är jag övertygad om – den vilja som behövs för att det nya millenniet skall kunna inledas med en kraftfull satsning på skolans fostrande roll vad gäller de demokratiska värden som utgör den ovillkorliga grunden för vårt samhällsliv. Ett uttalande av riksdag och regering i den riktningen skulle ge uppdraget den dignitet och den auktoritet som behövs och skulle vara en signal av avgörande betydelse för ett sådant uppdrags synlighet. Ett sådant uttalande ligger också väl i linje med projektet Värdegrundsåret 1999.



BENGT GÖRANSSON F D SKOLMINISTER (S)

BRITT MOGÅRD F D SKOLMINISTER (M)

”Kortsiktigheten i alla perspektiv är förödande”.

– Jag är oerhört kritisk mot den mest geniala politiska parollen som lanserades under det sena nittonhundratalet, säger Bengt Göransson. Men jag tror inte den var avsedd att få den sprängverkan den fick. Det var Svenska Arbetsgivareföreningens kampanj ”Satsa på dig själv!”. Problemet med den är att den också har en negativ variant ”Satsa inte på andra!”. Och när fackföreningsrörelsen på nittiotalet går ut och kräver rättvisa är jag kritisk också till det. För rättvisa i det privatiserade samhället är att jag kräver vad jag vill ha för mig, så får du kräva vad du vill ha för dig. Solidariteten försvinner.

Vi sitter några trappor upp i ABF-huset på Sveavägen i Stockholm. Britt Mogård, före detta moderat skolminister och numera pensionär och Bengt Göransson, före detta socialdemokratisk skolminister och ordförande i demo-

kratiutredningen med tillfälligt arbetsrum i huset. Den här byggnaden är en del av ett folkrörelsesverige som har förtunnats betydligt under de senaste decennierna. ABF, Arbetarnas Bildningsförbund, spelade en betydelsefull roll när Sverige var på väg mot Folkhemmet. I den delen av arbetarrörelsen var de grundläggande värdena självklara: solidaritet, skötsamhet, arbets- och studieflit och ofta nykterhet.

Vårt samtal handlar om samhällets grundläggande värden eller värdegrunden som det ofta heter numera. Landets nya skolminister, Ingegerd Wärnersson (s), har nyligen utlyst "Värdegrundsåret 1999", en del av departementets kampanj för att arbetet med de grundläggande värdena ska intensifieras i skolan.

– Jag har lite svårt för alla abstraktioner, säger Bengt Göransson, men vi älskar ju att göra det konkreta abstrakt. Begreppet "grundläggande värden" ligger trots allt lite närmare verkligheten. "Värdegrund" blir mera en abstrakt helhet och jag kan tänka mig att det med det ordet finns en förhoppning om att begreppet ska bli mindre kontroversiellt.

– När jag blev skolminister 1982, fortsätter Bengt Göransson, hänades vi väldigt mycket för att vi ansåg att skolan hade fostrande uppgifter. Det fanns en kunskapsrörelse då som sa att skolans uppgift är att förmedla kunskaper, punkt slut. Och den synen präglar fortfarande ganska mycket av skolan. Det nya begreppet "värdegrund" förs förmodligen in för att man ska få respekt för skolans fostrande uppgifter, men då vore det kanske bättre att vi talade om dem direkt. Mot slutet av sjuttioalet kom det signaler från många skolor om att det fanns problem. Skolk, skadegörelse, mobbning, fientlighet mot elever från andra kulturer. Britt Mogård som då var skolminister tillsatte "Arbetsgruppen kring normbildning och normöverföring i skolan". Gruppen som bestod av forskare och praktiker från skolans värld gav ut debattboken "Skolan skall fostra". Syftet var att få igång en debatt om vuxnas ansvar för barns och ungdomars fostran. Britt Mogård:

– Nu tjugo år senare ger sig den nya skolministern på samma frågor, längre har vi inte kommit. När vi började med normgruppen blev lärarna först alldeles förtvivlade. De sa att läroplanen är ju redan så full, när ska vi hinna med det här? De trodde att de skulle ha en speciell timme när de skulle fostra eleverna.

BRITT MOGÅRD

Ja, så långt hade det gått. Som skolminister mötte Britt Mogård många lärare som var uppenbart osäkra på hur de skulle hantera frågor om moral och värderingar i möten med eleverna. Och hon påpekar att det under sjuttioalet hade blivit en ganska vanlig uppfattning att skolan inte skulle få ta ställning för eller mot en viss värdering. Skolan skulle inte påverka eleverna. Lärares undervisning skulle vara objektiv och neutral. Britt Mogårds försök att etablera en diskussion om skolans uppgift att fostra tynade emellertid bort. Nästa skolminister, Birgit Rodhe (fp) lade ner gruppen. Men i skolan fanns osäkerheten kvar när det gäller hur lärare kan arbeta med samhällets grundläggande värden. Och in på nittioalet har samma tveksamhet gjort sig gällande.

Vi talar om hur det gick till när nynazisternas frammarsch blev alltmer synlig i skolan. På flera håll i landet kom elever till undervisningen i kläder prydda med hakkors. Det blev stora rubriker när en rektor reagerade och förbjöd hakkors och nazisymboler i sin skola.

– Det egendomliga då, påpekar Britt Mogård, var ju att många reagerade på rektorns ingripande och frågan väcktes faktiskt om inte rektorn kränkte de nynazistiska elevernas integritet.

När det gäller innebörden av begreppet demokrati, att förstå demokrati, har det också funnits problem. Generationer av elever har gjort studiebesök i kommunalhus, gjort låtsasval i skolan och lärt sig stoppa röstsedlar i kuvert. Bengt Göransson:

– Det där är ju bara larviga övningar. De förklarar inte demokratin. Och det är dessutom omöjligt att ta till sig demokratins väsen om skolan inte är demokratisk till sin funktion. Lärarna måste ägna väldigt mycket uppmärksamhet åt samtal som inte rör de demokratiska organisationerna i samhället, utan mera rör förhållandet mellan människor. Makten är viktig att diskutera. Alla som är eller har varit gifta vet att det uppstår maktproblem bara man är två. Det räcker med två. Vi måste erkänna det och belysa maktstrukturerna i skolan. Man måste lära sig se hur man utövar makt gentemot varandra, mellan lärare och lärare och mellan lärare och elever. Man kan till exempel inte göra det så enkelt att man bara ser lärarmakt mot elevmakt. Detta är en viktig del av skolans fostran.

Både Bengt Göransson och Britt Mogård betonar att skolklassen är den bästa fostrande gemenskapen i skolan. Där finns en möjlighet till kontinuitet och trygghet och det gör den till en enhet där man kan skapa den demokratiska funktionen. Men skolklassen är inte alltid den stabila enhet den var förr. Bengt Göransson:

– På gymnasiet urholkas många klasser av elevernas val av olika kurser, den utvecklingen oroar mig. Rent principiellt tycker jag att man ska vara väldigt rädd om skolklassen. Vi behöver den gemensamma ramen.

Även om mycket av den gamla skolans former har vittrat bort finns ändå sorteringsinstrumenten kvar. Betyg och prov präglar fortfarande mycket av skolans verksamhet. Kan det vara svårt att etablera jämställdhet och principen om alla människors lika värde i den miljön? Britt Mogård:

– Nej, hela livet är ju en tävlan på något sätt. Tar man bort betygen försvinner ju inte konkurrensen. Men det ankommer på oss vuxna att förklara att man inte är en bättre människa för att man ligger först i matteboken. De som ligger efter har andra förmågor och kunskaper som också behövs i samhället. Det här

borde lärare ta upp och diskutera med sina elever, men det sker inte i tillräcklig utsträckning. Bengt Göransson:

– Skolan präglas alltid i någon mån av tävlan. Men jag föredrar en skola för människor framför en för tävlingshästar. Tävlingsens stora svaghet är att den är sitt eget mål, den blir ointressant så fort den är avgjord och har en anti-intellektuell effekt. Men huvudsyftet med skolan borde vara att de som går ut skolan har den intellektuella hungern kvar.

Även om en del skolor har kommit långt i arbetet med jämställdhet, mobbing, demokratisk fostran och elevinflytande så finns det fortfarande alltför många skolor som har problem när det gäller hur värdegrunden kan iscensättas i pedagogiken och skolan som miljö. Britt Mogård:

– Det kan vara svårt för lärare att tala om stora frågor med elever. När jag var lärare blev de så generade så det var inte klokt. Det språk vi hade förr, bibelns och för min del också söndagsskolans språk, är svårt att använda nu för tiden. Men vi behöver ett högtidligt språk för högtidliga saker. Och det tror jag faktiskt att man ska lägga ner arbete på, för jag tror att barn är väldigt roade av sådana samtal. Tänk till exempel att du ska hålla en liten lektion om godhet, det är inte så lätt. Ondska går kanske lättare.

Kan vi ersätta detroniserade bibliska ordvändningar med filosofins språk? Behöver skolan ett filosofiskt fundament för att kunna tala om stora frågor?

– Man måste naturligtvis alltid öva upp ett sånt språk, våga föra diskussioner, säger Bengt Göransson. Men anledningen till att vi lättare kan tala om ondska är att det ger oss en möjlighet att ta avstånd från andras ondska. Men när vi talar om godheten tvingas vi definiera vår egen godhet. Och det är mycket svårare. Vuxna, till exempel lärare i skolan, måste själva ha tänkt igenom de grundläggande värdena. Och det som är svårt med värdegrunden är ju att vi måste ställa ut våra egna grundläggande förhållningssätt. Som lärare behöver man kunna vara personlig utan att bli för privat, våga visa sin vanda, osäkerhet och oro. Det är det som ger trovärdighet.

– Men jag håller med Britt om att skolans problem att hantera de grundläggande värdena egentligen är ett generellt samhällsproblem. Samhällsandan återkommer också i skolan.

Åttio- och nittiotalet har i hög grad präglats av en privatisering av människors liv. Jag kan se det som helnykterist. Ännu för tjugo år sedan var helnykterheten iakttagbar som del av en kollektiv livsstil. Om jag inte drack vin på en bjudning så frågade man om jag tillhörde en nykterhetsförening. Ingen människa skulle komma på tanken att fråga det idag. De frågar bara om jag kör bil.

Han fortsätter:

– Om människor i ökad grad gör sig själva till alltings mått minskar intresset för att diskutera de normer och värderingar som gäller i det gemensamma människolivet. Man kan se samma identitetssvikt i kyrkan. När prästerna känner ångest över att inte vara tillräckligt identitetsstarka störtar de ut och håller miljögodstjänster på soptipparna. De litar inte på att kyrkan är tillräckligt identitetsbärande.

Britt Mogård funderar över senare års fiffel i vuxenvärlden med kontokort, fallskärmsavtal och avslöjanden bland politiker:

– Det är klart att det drar ner debatten. Och var och en kan tänka: Fuskar höga politiker och alla andra med skatten kan jag också göra det. På sikt tror jag också det är en fara för demokratin.

Men tillbaka till kampanjen ”Satsa på dig själv” och LO’s krav på rättvisa. Bengt Göransson började fundera över ordet rättvisa och fann att en politiker som Palme nästan aldrig använde det ordet. Han talade aldrig om en rättvis politik. Han talade om en rättfärdig politik. Ett ord med biblisk klang som också har en moralisk dimension. Rättfärdigheten måste också tänka på dem som inte ingår i majoriteten. Ordet rättvisa är tunnare, menar Bengt Göransson, det räcker inte som norm för mänskligt samliv. Vi måste ju hela tiden uppmuntra gemenskap i olika former.

Bengt Göransson är djupt förankrad i den socialdemokratiska folkrörelsetraditionen. Och han påpekar att det inom socialdemokratin alltid funnits två tankemönster, det ena kommer från något han vill kalla ett statssocialistiskt tänkande och det andra från folkrörelsevärlden. Statssocialismen vill ha ett starkt samhälle och den riktningen har dominerat socialdemokratisk politik. Och i sin förlängning har det lett till ett starkt, omhändertagande samhälle.

– Men man kan aldrig befria människan från hennes självansvar. Och varje människa måste känna ansvar för fler än sig själv. Men i den egoismens tid som vi lever i nu, som bland annat formuleras av nyliberalerna, säger man att om alla uttrycker sin egoism så blir summan lika med allas vilja. Som om hundra egoister kunde bli en fungerande social gemenskap. Men marknaden är ingen demokratisk arena. Jag vill i stället lyfta fram en formulering av författaren Bengt Nerman: ”det viktigaste ordet i demokratin är du”.

Sverige är numera ett mångkulturellt samhälle och det ställer särskilda krav på skolan. Arbetet med grundläggande värden, till exempel demokrati och elevinflytande, får ibland föräldrar från andra kulturer att reagera negativt. Utan tillräcklig information från skolan kan de se det som att skolan abdikerar från sitt ansvar. Britt Mogård:

– Samhället måste bygga på någon form av gemensam värdegrund. Men det måste finnas en stor medvetenhet bland lärare om det uppstår problem. Och skolan måste hela tiden förklara och utveckla sitt praktiska arbete med värdegrunden, bearbeta de uppfattningar elever, lärare och föräldrar har.

Hur viktig är skolan när det gäller att hålla de grundläggande värdena vid liv?

– Som jag ser det, säger Bengt Göransson, är skolan den enda kvarvarande institutionen som alltjämt, åtminstone teoretiskt, har sin identitetsskapande för-

måga kvar. Där kan människor hitta sin identitet i en grupp, som medborgare. Den förmågan har inte ens arbetsplatserna numera. Därför är skolan fortfarande den viktigaste institutionen för att förmedla de grundläggande värdena.

Problemet är kanske att den bild av lärare vi har, den officiella läraridentiteten, har försvagats av en kortsiktig och ryckig skolpolitik. Utsatt för generationer av skolreformer har bilden av den svenske pedagogen tunnats ut.

– Kortsiktigheten i alla perspektiv är förödande, konstaterar Bengt Göransson. Och man kan inte upprätthålla etiska perspektiv om de är kortsiktiga. Etik kräver både historia och morgondag. Det gäller självfallet också för skolan.

– Dessutom måste läraruppdraget vinna samhällets respekt. Bara den som åtnjuter omvärldens respekt kan fylla den fostrande uppgiften. Om man devalverar läraruppdraget, som vi har gjort, blir läraren tillspillogiven. Läraren är ju egentligen elevernas viktigaste förebild. De borde vara mönsterbildande. Men det är väldigt många lärare som inte har fattat det. Britt Mogård:

– För det första borde man tala om för eleverna att skolan faktiskt handlar om deras liv. Det är förstået praktiskt att arbeta efter schemat, men det kan hindra pedagogiken. Ska man sätta barns andliga och kunskapsmässiga utveckling i centrum kanske man ibland ska hoppa över en mattelektion. Men en del lärare är alldeles för bokstavstroga. Svensk skola i allmänhet har inte lyckats med att läraren möter varje barn och fascinerad frågar sig hur det kan utvecklas. Många skolor är fortfarande tråkiga kunskapsfabriker. Hon fortsätter:

– För lärare tror jag det handlar om att göra sig av med sin prestige, att vara prestigelös. Och att vara modig nog att erkänna när man gjort något fel. Men man borde lyfta fram de här frågorna mer i lärarutbildningen. Den är inte så bra som den borde vara. En blivande lärare ska göra sig medveten om sina förhållningssätt, till rätt och fel, gott och ont. Och till exempel fundera över frågan: Är jag en demokratisk människa?

AMELIE THAM



FOTO: JONAS EKSTRÖMER, PRESSENS BILD

”Värdegrunden i
ett samhälle måste
betraktas som ett
slags gemensam
överenskommelse”

KG HAMMAR ÄRKEBISKOP I SVENSKA KYRKAN

”Guds frid, som är mera värd än allt vi tänker”

Jag är ombedd att reflektera över värdegrunden i vårt samhälle, våra gemensamma värderingar, på ett personligt sätt. För mig betyder detta att jag gör det utifrån min egen övertygelse. Jag är kristen. Alltså lägger jag ett kristet perspektiv på frågorna kring vad som är viktigt och värdefullt för oss i Sverige. Min egen värdegrund är alltså tydlig. Den framgår av rubriken, som är ett citat från Paulus brev till församlingen i Filippi. Men nu gäller samtalet huruvida vi tillsammans från olika utgångspunkter kan nå fram till en gemensam värdegrund.

Min första association går till vad människor som är döende ofta berättar. Det är slående så ofta eftertanken kring vad det blev av livet kretsar kring de gjorda prioriteringarna. Tankarna handlar om tid och relationer. Varför ägnades inte mer tid åt de nära relationerna? Varför alltid så bråttom? Ingen har beklagat att han inte hann tjäna mer pengar eller skaffade sig fler saker. Den undran som infinner sig är om vi har grundläggande värderingar och prioriteringar som vi inte hinner tillämpa.

Värdegrunden, i betydelsen våra faktiska grundläggande värderingar, har förskjutits på ett för samhällsforskarna iakttagbart sätt. Rörelsen sker bort från samhällsengagemang och stöd för välfärdsstaten mot egoism, tilltro till marknadskrafterna och en nyttomoralism. Med det senare menas att en handling kan motiveras och försvaras om den medför någon nytta för mig. Självbildens fokuserar mycket på att bli sedd, vinna social erkänsla och ha råd att göra det man vill. Vi värderar varandra efter prestation, känner vårt eget värde uttryckt i pengar och löneförmåner och utvecklar lätt ett förakt för svaghet.

Ett samhälles värdegrund måste handla om relationerna mellan medborgarna. Den måste handla om att medborgarna inte främst kan ägna sig åt självförverkligande i isolering och konkurrens utan uttrycka värdet av människorna tillsammans, de gemensamma resurserna och möjligheterna. Värdegrunden bör fokusera den kollektiva nyttan av gemensamma ansträngningar och kan inte motivera den enskildes nytta på andras bekostnad.

DEMOKRATIN MÅSTE STÄNDIGT ERÖVRAS

Demokratin är inte bara formellt vårt samhälles grundvärde. Det är kanske också det begrepp som fått störst allmän anslutning som gemensamt värde för vårt samhälle. Men begreppet överlever inte som realitet bara med formell anslutning. Det måste ständigt på nytt erövrats, tolkas och fördjupas i samtal och dialog. Inte minst viktigt är detta när mångfalden ökar och utgångspunkterna för värderingar bli alltmer skilda från varandra. Detta tar tid, en tid som det moderna samhällets hastighet och våra egna ytliga prioriteringar kanske inte alltid ger oss. Min inledande berättelse antyder möjligen att just hastigheten i livet hindrar oss från att komma i kontakt med våra egna djupaste värderingar, och det är just dessa värderingar som är nödvändiga för byggandet av en gemensam värdegrund i vårt samhälle. Den ökande pluralismen med våra alltmer skilda bakgrunder kräver också mera tid för samtal. Ju mer olika vi är på ytan ju större

är risken för att vi bedömer varandra som just olika och främmande. Tidskrävande empatiskt lyssnande är en nödvändig förutsättning för framväxten av ett pluralistiskt samhälles gemensamma värdegrund. Värdegrunden i ett samhälle måste betraktas som ett slags gemensam överenskommelse. Det betyder att den ska vinna tillslutning av medborgare med vitt skilda livsåskådningar och grundläggande värderingar. Den gemensamma värdegrunden måste alltså kunna få stöd och motivering från olika håll och på olika vis. Kunskap om olika livstolkningar och ett personligt förhållande till en medveten livsförståelse blir alltså av grundläggande betydelse för ett gemensamt sökande efter en värdegrund som inte bara ska få en ytlig och formell anslutning utan som kan få ett verkligt personligt stöd från enskilda medborgare. Detta är återigen tidskrävande och kräver utrymme i både kursplaner och i det offentliga samtalet.

VÄRDEGRUNDEN ÄR ETISK TILL SIN NATUR

För mig som kristen är det egentligen inget större principiellt problem med avseende på värdegrundssökandet att vi har lämnat en enhetlig kristen kultur och hamnat i en pluralistisk mångkulturell verklighet. Värdegrunden är etisk till sin natur och handlar om den moral vi vill ska präglade våra relationer i samhället. Som kristen uppfattar jag moralen som allmänmänsklig, och detta hänger samman med min tro på Gud som tillvarons skapare, varje människas ursprung och mål. Enligt min tro måste man inte tro på Gud för att hysa moraliska grundvärderingar som sammanfaller med dem som i mitt fall givetvis hämtar sin legitimitet i min gudstro med kristna förtecken. Ett samtal är därför möjligt och borde också kunna bli spännande, eftersom det syftar till att från olika utgångspunkter upptäcka en gemensam bas. Jag är övertygad om att den upptäckten är möjlig, men denna övertygelse hänger samman med min tro att alla människor är relaterade till Gud, vare sig de är medvetna om det eller inte, vare sig de vill det eller inte.

Innan jag går vidare vill jag ändå uttrycka min besvikelse över att kristen etik och moral ofta uppfattas som ängslig moralism, som ett hårt och stelbent regelsystem, som förbud och allmän livsfientlig negativism. Orsaken till att det kan uppfattas på det sättet är givetvis att den ofta framställts så av dess förespråkare och företrätts på det sättet av människor som är kristna. För mig handlar kristen tro om en övertygelse om att vi alla hör samman, både människor och djur och allt annat i skapelsen, och att det som håller oss samman är den kärlekens källa vi kallar Gud och som möter oss på ett personligt och befriande sätt när vi

öppnar oss för den. Samtidigt uppfattar jag att min trostradition ser på människan på ett ömsint och förstående sätt: det är svårt att vara människa, det är svårt att alltid handla "rätt", våra förutsättningar är olika, ibland orättvist olika, och vårt värde kan inte vara förankrat i våra egna lyckade "resultat".

Den kristna kyrkan har lång erfarenhet av etiska och moraliska diskussioner och dilemman, som det inte finns några entydiga svar till. Jag tror att den erfarenheten behövs också i ett efterkristet samhälle. Viktigast idag är inte att snabbt hitta de rätta svaren på de ständigt nya frågorna. Viktigast är att vi lär oss tänka och resonera på ett moraliskt försvarbart sätt. Och för att kunna göra detta behöver vi den gemensamma värdegrunden.

ETIK HANDLAR OM RELATIONER

Ingen av oss lever på egen hand. Ingen kan leva isolerad från andra människor. Ingen av oss startar från ett neutralt nolläge. Relationer till det förflutna bestämmer vem vi är. Relationer, medvetna och omedvetna, präglar varje människas liv. Etik handlar om att medvetandegöra alla dessa relationer och förhindra att vi lever våra liv som om vi vore oberoende, som om våra handlingar inte fick konsekvenser för andra.

Det är särskilt två perspektiv på våra relationer som jag vill stanna upp inför. Det första är relationens karaktär av möte. Det är i mötet med en annan människa som vår människosyn blir tydliggjord. Hur ser jag på "den andre"? Hur värderar jag? Vilket värde har "den andre" för mig? Inte minst den senare frågan tydliggör, om "den andres" värde är relativt, det vill säga uppstår i relation till mig och är beroende av vilken nytta eller fördel jag har av att möta "den andre". Om vi inte tilldelar varje människa ett absolut och okränkbart människovärde, som inte på något sätt är relaterat till ursprung, framgång eller förmåga, så riskerar vi att göra oss själva till alltings mått och se andras värde i relation till oss själva. Ett relativt människovärde kan leda till att jag i mitt jämförelsenit får behov av den som är annorlunda, svag och mindre värd för att jag själv ska uppleva mig som stark, accepterad och värdefull. Det relativa människovärdet kan också innebära att jag ser mig själv som mindre värd i relation till de vackra, starka, intelligenta och rika människor jag möter.

Vår kultur bygger på en lång tradition med ett absolut människovärde. För mig som kristen motiveras detta utifrån skapelsetron. Vi är alla Guds skapelse och

därför har vi ett absolut och lika värde. I en efterkristen kultur med en mångfald olika motiveringar för vår människosyn kan vi inte leta efter en enda motivering. Det är knappast möjligt att finna motivet i något som alla människor har gemensamt och som skiljer människan från annat i tillvaron, till exempel djuren eller växterna. Min övertygelse är att vi måste komma överens om att tilldela varandra detta absoluta människovärde, ungefär så som vi gjort det i Förenta Nationernas allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna från 1948. Men detta är inget självklart. Människovärdet måste ständigt återerövas. Det räcker att kasta en snabb blick ut över världen för att vi ska inse att FN-deklarationen mera är en vision och en dröm än beskrivningen av faktiska förhållanden.

Det andra perspektivet på relationen handlar om beslutsfattande som en relationshandling och om synliggörandet av dem som är osynliga vid detta beslutsfattande. Om vi människor är relationsvarelser betyder detta att alla de beslut vi fattar påverkar alla dem vi relaterar till. Ibland är det uppenbart. De människor som berörs av våra beslut finns kanske i samma rum. De arbetar kanske i den fabrik som berörs av det beslut som fattas i en företagsstyrelse. Eller är de kanske medborgare i det land vars parlament fattar ett särskilt beslut. Men i tre avseenden är dessa som berörs av våra beslut alltid frånvarande. De saknar röst. Det handlar om våra barnbarn, om de fattiga och om naturens alla levande arter. En värdegrund som bygger på medveten etisk reflektion måste synliggöra, närvarandegöra, dessa tre parter som är beroende av våra beslut. Barnbarnen står för framtiden och långsiktigheten. De fattiga står för den växande andel av jordens befolkning som inte bara är fattiga utan också fattiggjorda. Alla levande arter står för miljöperspektiven och människans samspel med naturen.

LÅNGSIKTIGHET

En värdegrund som tar hänsyn till barnbarnens värld måste förorda långsamhet och eftertanke i våra beslutsprocesser. Det kan aldrig vara etiskt försvarbart att på kortast möjliga tid utvinna högsta möjliga vinst. Kortsiktiga perspektiv går nästan undantagslöst ut över det långsamma och eftertänksamma, som innebär att våra barnbarn på ett osynligt sätt ändå upplevs som närvarande i våra styrelserum. Risker är stor att vi försämrar livsbetingelserna för dem som kommer efter oss, lånar av kommande generationer utan att kunna betala igen.

”Etik handlar om relationer.
Ingen av oss lever på egen hand.”

En värdegrund som tar hänsyn till de många fattiga på vår jord framtvingar sociala konsekvensbeskrivningar inför beslut. Detta måste ske för att vi skall medvetandegöras om i vad mån våra beslut rent faktiskt medverkar till att skapa den fattigdom som vi idag ser växa inför våra ögon, om vi nu inte blundar. Vi måste genomskåda det fagra talet om globalisering och se att det endast handlar om en global likriktning av kapitalets spelregler och räckvidd. Verklig globalisering skulle innebära att alla människor på den här jorden skulle ses som viktiga och som medaktörer i de ekonomiska processerna.

En värdegrund som lyssnar till arterna i vår natur inbegriper en försiktighetsprincip. Vi anser oss inte ha rätt att under en generation utplåna tusentals levande arter som det tagit miljontals år att frambringa, allt för att kortsiktigt vinstmaximera en investering. Värdegrunden innehåller övertygelsen att det är långsiktigt ekonomiskt försvarbart att bevara miljön frisk och intakt, och att det kanske är just i vårt samspel med naturen som den verkliga tillväxten kan ske i framtiden.

KG HAMMAR

En gemensam värdegrund måste å ena sidan räkna med varje människa som etiskt ansvarig och kapabel att fatta moraliska beslut. Å andra sidan bör den vara så klarsynt att den realistiskt räknar med att människans egoistiska tendenser gärna döljer sig under vackra fasader av etik och moral. Jag har svårt att se att en värdegrund som slår vakt om gemenskapens behov inte i alla lägen kommer att stå emot den kortsiktiga och individuella egoismen. Detta betyder i så fall att moral kostar, åtminstone i det korta perspektivet.

Det är därför ett samhälle inte bara kan uppmuntra till samtal om en gemensam värdegrund. Ett samhälle måste också underlätta för och uppmuntra sina medborgare att söka källorna till de egna grundvärderingarna. Eftersom etik och moral betyder ständig kamp mot egoistiska tendenser måste andra värden

som handlar om samhörighet och gemenskap ständigt få ny inspiration, nya tillflöden. För min egen del finner jag som kristen dessa i den självutgivande kärlek som Jesus Kristus manifesterade och som enligt kristen gudstro är tillvarons eget grundmönster, Guds eget väsen.

MORAL KONTRA MORALISM

Innan jag slutar vill jag framföra ännu en aspekt på sökandet efter en gemensam värdegrund. Eftersom en värdegrund handlar om moral är moralism dess närmaste granne. Moralism innebär att gemensamma värden används som bedömningsmall och sorteringsredskap, istället för som inspirationskälla och utgångspunkt för de beslut som måste fattas gemensamt i ett demokratiskt samhälle. Moralism ligger alltid på lut, men är egentligen en förnekelse av det mest grundläggande i den värdegrund jag argumenterat för, det absoluta människovärde som inte är relaterat till en människas framgång, inte ens på det moraliska området. Detta betyder samtidigt att förlåtelse är en nödvändig beståndsdel i en överenskommen värdegrund. Om vi accepterar att ingen är felfri, att människovärdet är absolut och att alla är beroende av andra, så måste förlåtelsen som praktisk realitet vara inte bara möjlig utan också nödvändig. En sak är att den som alltid försöker smita från sitt ansvar aldrig kan uppnå frid. En annan sak är att den som tar sitt ansvar och erkänner sina brister också måste mötas med förståelse och förlåtelse. Utan nystartens möjligheter blir vårt samhälle en tävlingsarena å ena sidan och en kurragömmalekens spelplan å den andra. Den som inte vinner och den som inte lyckas dölja sina misslyckanden är förlorad.

SHALOM

Till sist några ord om rubriken "Guds frid som är mera värd än allt vi tänker" (Fil. 4:7). Det är säkerligen inte helt uppenbart varför jag valt den rubriken. Det tycks ju som om resten handlat om någonting helt annat. Uttrycket "mera värd" antyder att det handlar om värderingar och inte bara värderingar i allmänhet, utan ett grundvärde som är mera värt än allt annat. Detta grundvärde kallas "Guds frid". Översätts det till hebreiska, Gamla testamentets grundspråk, så heter det shalom och är ett relationsord. Shalom står för sanning och harmoni i varje människas grundrelationer, relationen med medmänniskan, till naturen, till det egna jaget och – enligt biblisk övertygelse – till Gud. Värdegrunden handlar om våra grundläggande relationer, det mänskliga livets karaktär av möte. För mig finns ingen bättre sammanfattning på denna värdegrund än shalom, Guds frid.

”Det är det enskilda barnet som har rätt till
att vara någon, och rätt till att bli någon”

BODIL JÖNSSON, BITR PROF, CENTRUM FÖR
REHABILITERINGSTEKNISK FORSKNING, LUNDS TEKNISKA HÖGSKOLA

Värdegrunder i skolan

Värdegrunder är av två slag. Den första kategorin, som jag inte skall uppehålla mig vid här, är den högstämnda, allomfattande, oftast djupt upplevda och oftast tangerande alla människors rätt till de mänskliga rättigheterna. Den är utomordentligt betydelsefull. Att jag här så lättvindigt glider över bort från detta allmänna betyder inte att jag förringar dess värde. Det är bara så att jag inte menar mig ha något att tillföra på det området.

Det följande är de värdegrundsperspektiv jag vill fördjupa mig i:

- Långsiktigt hållbar utveckling (miljö)
- Värdegrunder för självbildens utveckling
- Värdegrunder för människors kunskapsutveckling
- Värdegrunder för fostran och utbildning
- Värdegrunder för den sökande eleven

Jag behandlar dem inte i skilda avsnitt utan bollar dem mot varandra. Då och då utkristalliserar en distinkt utsaga.

LÅNGSIKTIGT HÅLLBAR UTVECKLING

FNs allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna har en nimbus som lyfter den till en sorts orörbarhet och ger den en evighetsstämpel. Dock finns det ett viktigt perspektiv för skolans värdegrund som inte tas upp där, och det är *rätten till en långsiktigt hållbar utveckling för inte blott människor utan också miljö*. Vårt nuvarande miljöbegrepp var då de mänskliga rättigheterna formulerades, för 50 år sedan, långt borta. Tanken på att jorden var begränsad, bara 4000 mil kring magen, och också hade begränsade resurser var avlägsen. ”The global commons”, de globala gemensamma tillgångarna, dvs marken, luften och vatten, på svenska kanske närmast ”det gemensamma miljöarvet”, föreföll outsinliga. Nu har miljön emellertid fått sina särskilda FN-dokument: Agenda 21, klimatkonventionen, m fl. Behöver dessa perspektiv då också komma in i mänskliga rättigheter-sammanhanget – åtminstone i skolan?

Ja, jag tror det vore väldigt bra. Av ett antal skäl:

- Vi behöver ständigt påminna oss om hur viktiga de globala gemensamma tillgångarna är på ren människonivå. Det gemensamma miljöarvet har ännu inte fått den lyskraft det förtjänar i våra tankar. F n är det tre alldeles andra företeelser, baserade på bits (information) snarare än på atomer, som blivit till ”global commons” – det är det nya telekulturarvet: nyheterna, nöjesindustrin och pengasystemet som håller hela jordklotet i sitt järngrepp. Om dessa tre behöver intet skrivas i FN-deklarationer – de är extrema i sin inbyggda exhibitionism. Men om värdet av det gemensamma miljöarvet ren luft, rent vatten, ren jord kan inte tillräckliga markeringar göras.

- Vi behöver påminnas om hur detta som kallas ”miljö” också i allra högsta grad påverkar förhållandet till barnen. Agenda 21 och Barnkonventionen, i vilken barnets rättigheter slås fast, är två FN-dokument som i sig borde giftas samman, och äktenskapsannonsen dem emellan borde publiceras bland mänskliga rättigheter. Det långsiktigt hållbara har ett nära släktskap med förhållandet mellan generationer.
- Vi behöver påminna oss om konsekvenserna av artikel 27: att envar har rätt att bli delaktig av bl.a. ”vetenskapens framsteg och dess förmåner”. När nu mänskligheten bytt tankemönster i miljösammanhang, speciellt på forskningsnivå, är det orimligt att inte *konsekvenserna av de förändrade föreställningarna om miljö och natur* blir uppenbart tillgängliga för människor.

Av speciellt värde vore också om ”långsiktigt hållbar utveckling” kombinerades med det underförstådda löfte, som alltid givits och ges generationer emellan, och som ingår i Barnets rättigheter: den ena generationen har att till den andra lämna över en god värld. Förmår vi inte tänka oändligt långt fram, kunde vi kanske åtminstone tänka sju generationer framåt! Och gjorde varje generation det, hade också de samtida mänskliga rättigheterna för barn och vuxna fått ett starkt uppsving.

Jag urskiljer i det nedanstående 4 värdegrunder, som jag speciellt vill lyfta upp

Värdegrund 1: Varje elev har rätt till en skola inriktad på långsiktigt hållbar utveckling både vad gäller dess resultatinriktning och dess process.

Jag går vidare med FN-överenskommelsen *Barnets rättigheter*. Det är ett väl genomtänkt, väl formulerat och genomarbetat dokument. T.o.m. titeln bär kvalitetsens prägel: *Barnets rättigheter*, The Rights of the Child. Inte *Barnens* rättigheter, alltså. Det är det enskilda barnet som har rätt till att vara någon, och rätt till att bli någon. Barnets/elevens rätt att få sin *själobild* fördjupad i skolan blir det andra perspektivet jag vill anlägga.

DE TVÅ KULTURERNA – SKOLANS OCH INFORMATIONSTEKNOLOGINS

Två helt olika och djupt liggande mänskliga instinkter möts i skolans värld: lära-opp-barnen-viljan å den ena sidan och vilja-söka-själv-, vilja-kunna-själv-viljan å den andra.

- Människan är – som andra djur – gjord för att ta hand om sin avkomma. I civilisationen kanaliseras delar av den viljan in i skolan. Man utvecklade pedagogik, paidagogikós: ”som hör till uppfostran eller undervisning”, ett ord och en verksamhet som har att göra med fostran och undervisning för att backa upp just överföringen från gammal till ung. Det som fanns i de gamlas huvud och förmågor skulle stämplas in i de unga.
- Människans sökande är en helt annan drift. Människan vill kunna. Människan vill lära sig. Hon är helt enkelt gjord för det, hon har anlag för att söka. Lär villigheten, sökvilligheten, hos unga människor kanaliseras i skolan förr in i fåran att poängen med att lära sig skulle vara att bli som de gamla. Efterhand har visserligen bilden av eleven som den passivt lärande, den stämplingsbara, modifierats till den aktivt lärande, och efterhand har man med lock och pock försökt föra in också människan-som-sökande i skolan. Men, handen på hjärtat: visst bygger hela skolan på att detta sökande skall ske inom ramar som sätts av 1:an och inom värdegrunder som hör 1:an till?

LÄGGA TILL ELLER HJÄLPA FRAM

Skolans värdegrund har inte varit och är inte heller en värdegrund för den sökande människans stigar inuti skolan: den är en värdegrund för samhällets och förfädernas anvisningsmärken till de unga. Det är dessa som är de kultur-bärande direktöverföringarna. Visserligen rymmer skolan ett antal goda lärare, inriktade på sökande elever, och de gör det som goda lärmästare alltid gjort – de lockar fram snarare än att lägga till. Barnmorskelärare är vad de är, de goda lärarna – tankens och känslans framhjälpare. Men de är för få – det skulle behövas minst en barnmorskelärare per elev.

SLÄPPA LOSS OCH HJÄLPA FRAM

Nu har det tillkommit sökmaskiner som matchar den sökande människan, och dessa har inte primärt vuxit fram inuti skolans ram. Det är i stället informationsteknologin som backar upp den sökande människan med en beredvillighet väl så hög som den som skolan och pedagogiken backar upp den mottagande människan med. Kan man säga att informationsteknologin har någon värdegrund?

Ja, det tycker jag nog. I informationsteknologins imaginära men dock väggar sitter budskapet att åt den som har frågor, skall svar varda givna. Mycket bättre

än någonsin förr. Och det är ju bra, för utan frågor är man inte riktigt klok. Hur går det då för dem som inte har så många frågor? Om den överbryggande läraren inte får en lika framträdande roll, och om fler lika-för-alla-lektioner försvinner – vad händer med de elever som inte av sig själv får associationer och frågor? Måste det bli sämre; måste kunskapsklyftorna öka?

Det är inte säkert. Kanske kan många – med lagom lärarstöd – hitta sin uppbackning i Internetsystemen med FAQ, Frequently Asked Questions, och dessas framtida efterföljare. Det ligger ett stort värde i det sociala lärandet – i att få inblick i hur andra tänker. Genom att se och höra andras frågor kan den egna igenkänningen och inkänningen dra igång. Att få lära sig i smyg kan vara en bra väg; att i tysthet lyssna till dialoger mellan andra och gå in först när man själv vill, kan ha många fördelar.

Jag sätter detta som min andra skolspecifika värdegrundspunkt

Värdegrund 2: Varje elev har rätt att utveckla sin respekt för de egna frågorna, sin förmåga att ställa dem och sin insikt att när man väl formulerat frågan, brukar det gå att hitta svaren.

Att detta inte varit en värdegrund i skolan i alla tider har att göra med dels inriktningen på "fostran och undervisning", dels att respekten för det nyfikna barnet är av relativt sent datum. Förr, när det reproducerande dominerade ännu mer än vad det gör idag, sågs nyfikna barn som ohängda, ouppfostrade och störande. Nu säger åtminstone läpparnas bekännelse något annat, även om praktiken inte alltid hänger med. Det skulle vara ett stort steg i rätt riktning att föra in elevernas frågeföreträde bland värdegrunderna.

För att denna "nya" värdegrund inte skall kännas alltför överrumplande och Internetanknuten, kan man luta sig tillbaka mot Kant och hans definition av upplysningen. Den har ett antal år på nacken men pekar tveklöst ändå i riktning mot den sökande människan:

- Upplysningen är människans frigörelse från hennes självpåtagna omyndighet.
- Omyndighet är människans oförmåga att tänka utan ledning av någon annan.
- Självpåtagan är denna omyndighet när orsaken inte är bristande förstånd utan bristande beslutsamhet och mod.

RÄTTEN TILL ETT SPRÅK

För många elever utan ett talat eller skrivet språk kan egna digitala personnära bilder innebära en revolution. De många bildernas språk hjälper eleverna att se sig själva i omvärlden – att alltså få syn på sig själv, att få en självbild. ”Detta är jag och min mamma” – och det gäller också när hon inte är här. Eleverna kan börja berätta själva, både hemma, på fritids och i skolan. Bilderna kan bygga broar till det talade språket – upplever man plötsligt så mycket nytt, som man förstår eller blir nyfiken på och vill berätta om, kan också orden få en mening. Från det upplevda nya till att också ta initiativ till vad som skall hända framöver kan steget vara kort.

De personnära egna bilderna bär också på känslor. Och så ger de den trygghet, som är ett måste för att variation, dvs. utveckling, ständigt och systematiskt skall kunna vidmakthållas. Det är repetition och variation som är all inlärnings moder.

För omgivningen – föräldrar, personal och vänner – gör bilderna en stor skillnad. Man får nya inblickar när det är eleverna som har initiativföreträde. Man kan fråga tillbaka eller kommentera på elevernas villkor – alltid med utgångspunkt från deras bilder. Man slipper alla dessa felfrågor och missförstånd och den annars ständigt ökade ömsesidiga frustrationen (”Menar du det?” ”Nej!” ”Var det så här?” ”Nej!!” ”Men så då?!” ”NEJ!!!”). Eleven kan visa. Eleven kan i praktiken få välja bland olika möjligheter till arbetsuppgifter, och läraren kan utveckla sig metodiskt på området ”Fråga med bilder”.

Man får ett sätt att hantera tiden:

- Fånga de viktiga ögonblicken och ha dem kvar för samtal
- Dokumentera hela skoldagar, veckor och år – och ha dem kvar, elever kan repetera, överinlära, hur många gånger som helst.
- Bilderna kan aldrig försvinna – de finns alltid kvar, och man kan göra hur många utskrifter som helst.

Bilderna ger signaler till eleven, inte bara om ordning mellan arbetsmoment och om vad ett enskilt moment kan innebära utan också om den egna personen i relevanta situationer. Det handlar inte om enkelriktad anvisningspedagogik som vid piktogramanvändning – piktogram bär inga känslor, ger inga asso-

ciationer, ger ingen sådan möjlighet till variation som den egna bilden gör. Framför allt: piktogrammen är pedagogens, snarare än elevens. Visst kan elever ”lära sig” piktogram, men det inlärdas blir där just själva anvisningen.

SAMMANFATTAT:

I de digitala bildernas tidevarv skall självklart varje barn utan tal- eller skriftspråk få göra bildspråket till sitt. Detta är så viktigt att jag formar det till en värdegrund – något som måste sjunka in till ett axiom i varje förälder, lärare, skolledare:

Värdegrund 3: Alla elever i skolan har rätt till ett språk som är deras. Även elever utan tal- och skriftspråk skall få ett språk att beskriva sin konkreta vardag: en mångfald av konkreta, personnära, digitala bilder.

Fortfarande har långt ifrån alla skolor upptäckt de digitala kamerornas och datorernas bildbehandlingsmöjligheter för elever med kognitiva svårigheter. Och här sitter jag och talar om det som en värdegrund. Jag ser fullt ut denna skillnad mellan kartan och verkligheten, men i detta fall talar jag tveklöst till förmån för kartan. Det är inte rimligt att inte svensk skola anno 1999 tar till sig de digitala bilderna som ett språk och det genast. Skolan skall skynda – men inte barnen! Det är för enskilda lärare som detta känns som ett hastigt språng. Barnen har inte gått i skolan tidigare – de märker inte skillnaden. Däremot har de rätt nu till en skoltid där de i lugn och ro och med bildernas hjälp får utveckla sin självbild, sina kunskaper och förmågor.

VÄRDEGRUND FÖR KUNSKAP?

Skolan är förvisso till för att eleverna skall utveckla sin kunskap, kunna ta emot information och ge ifrån sig information. Det tidevarv är över (om det nu någonsin funnits) då det rådde en tro på att all ny kunskap är god. Men antag för ett ögonblick att vi visste att all ny kunskap per definition var ond. Vad skulle detta kunna ändra? Inte så mycket, tror jag. Människans och mänsklighetens inre utveckling är obändig.

Det förefaller emellertid nu, just nu, rimligt att tro att somliga grundläggande mänskliga föreställningar kommer att förändras inom loppet av några generationer. Sådana föreställningar som tidigare överförts oförändrade från generation till generation. Den snabbaste effekten får troligen informationsteknolo-

gin när den medverkar till genomgripande förändringar i just hur människan lär sig och i vad hon lär sig. Kanske kommer det rentav att finnas kungsvägar till kunskap, t.ex. i expertsystemens form. När gränserna mellan det yttre, informationen, och det inre, kunskapen, kommer att passeras på nya sätt, kommer vi kanske att se helt annorlunda på oss själva och på vårt tänkande?

Människan är också på väg med något minst lika omdanande för synen på livet i sig som vad informationsteknologin är för tänkandet: att kunna beskriva, omforma och kanske också nyskapa liv. Förtrupper som Dolly och hennes efterföljare pekar på hur urgamla samband som t.ex. det mellan sexualitet och fortplantning kan komma att förändras. Tiden, som varit naturens underbara sätt att hindra allt från att hända på en gång, är satt ur spel. Allt sker på en gång. Den osynliga stöveln får nästan ingen tid på sig att trampa fram över forskningsresultaten och urskilja dagssländorna från det bärkraftiga. Tiden att uppfinna specifika utbildnings- och inlärningsmetoder för nygenererad information är extremt knapp – om ens någon.

Snabbheten, det nästan samtidiga, innebär en ytterligare minskning av möjligheterna för några andra än de direkt berörda att alls hinna reagera – hinna föreslå nya inriktningar, hinna påverka fortsättningar och tillämpningar. Att förneka forskarnas och lärarnas specialansvar, när de inte bara är de första ”informerade” utan kanske också de enda informerade, är vare sig rimligt eller människovärdigt. Hur dåligt lämpade forskarna och lärarna än är att axla ansvar för forskningsinriktning och -resultat, är det kanske ändå bara i den gruppen som det kan finnas ett fåtal med inte blott inblick utan också kompetens, god vilja och civillurage att våga metareflektera.

Att kunskapsansvarsdiskussioner i skolsammanhang inte hör till vardagen gör det möjligen aningen patetiskt att försöka medverka till dem. I valet mellan det patetiska och det utarmade väljer jag dock tveklöst det förstnämnda och ringar in:

Värdegrund 4: Man har – som räven säger i ”Lille prinsen” – ansvar för dem man tämjer. Kunskap är tämjd information. En kunskap är alltid någons. En av skolans värdegrunder skall vara erbjudande av möjligheter till utövandet av mästerskapet att lära. I skolan skall det finnas mästare på detta, förebilder som är bra på att lära sig och bra på att visa elever hur det går till när man lär sig. Dessa mästare, lärarna, har idag en annan huvudföra för sitt yrkesutövande.

YTTERLIGARE TANKAR

Jag har naturligtvis skrivit både mycket och länge om förstadier och förgreningar till ovanstående tankar. Vill du ha några fler vinklingar i hur jag tänker i dessa frågor, kan du hitta en del i:

Den urgamla drömmen – att knäcka lärandets gåtor.

Radioprogrammet ”Sena vanor”, 990306.

<http://www.certec.lth.se/bodil/senavanor.asp>

Vad är rätt? Juridiska och etiska frågor i Certecs vardag

<http://www.certec.lth.se/dok/vadarratt/>

Internet inifrån två. Certec-rapport 1998.

<http://www.certec.lth.se/dok/internetinifrån/>

Vad vi lärt oss av Isaac. Bok om digitala bilders betydelse och effekter.

<http://www.certec.lth.se/dok/vadvi/>

Sekretess och moral i domänen kunskap – information. Kapitel i bok 1999.

<http://www.certec.lth.se/bodil/dok/sekretessochmoral.html>

Ge oss bara redskapen. Natur och Kultur. 1995

<http://www.certec.lth.se/dok/geoss/>

Datorns attraktionskraft. Certec-rapport 1996.

<http://www.certec.lth.se/dok/datornsattraktionskraft/>

Att vara universitetslärare. SULF XIV, 1996

<http://www.certec.lth.se/dok/attvara/>



Hur skall vi leva tillsammans om vi inte tror på samma gud?

Det tycks finnas ett närmast outhärdligt gap mellan våra institutioners offentliga retorik; principer, deklarationer och den pragmatiska vardag där dessa principer skall gestaltas. Och är man pessimistiskt lagd kan man troligen hävda att glappet blir större och större ju komplexare vår omgivning blir.

Jag skall lite orättvist beskriva en händelse från det glada 70-tal där vitlök fortfarande såldes på apotek och ord som fetaost triggade den ambitiöse till en vända i Nordisk familjebok.

En dag meddelar vår lärare att vi skall få en ny kamrat i klassen.

”Nästa vecka skall vi få en ny kamrat i klassen. Hon heter Fatma och vi måste alla vara vänliga mot henne och ta hand om henne. Ja, hon är en helt vanlig tjej, precis som alla andra, det är hon. Hon kommer från Turkiet – Fram med kartböckerna! Och det är ingenting konstigt med det. Eller hur? Ozan, du kommer ju också från Turkiet. Och hon är precis som vi. Och om ni kommer ihåg så har dom en annan religion i Turkiet – dom tror på en annan gud som heter Allah - muselmaner – precis som du, Ozan. Minns ni när vi pratade om Mohammed och Ozan visade sin Alladins-oljelampa och färggranna sultantofflor med krusiduller och tofsar och sånt. Kommer ni också ihåg att jag visade bilder på kvinnor som bar slöja över huvudet. Ja, bra. Jo, Fatma som kommer på måndag

FOTO: JAN E CARLSSON, PRESSENS BILD

*”Det nästintill omöjliga består i att
varken fördummas av andras makt
eller sin egen vanmakt.”*

Theodor W Adorno

OZAN SUNAR SKRIBENT, CHEF FÖR SÖDRA TEATERN

bär också slöja. Och det är ingenting konstigt med det. Eller hur, Pelle? Så nu vill jag att alla skall vara vänliga och ta hand om henne. Hon är en helt vanlig tjej, precis som vi. Och du får inte retas med henne Pelle. Lovar du det, Pelle. Och du, Olle. Det gäller även dig, Olle. Lovar ni mig att inte retas? Och inte dra av henne slöjan. Hör ni det? Lova mig!!”

Denna lite tillspetsade berättelse få tjäna som en illustration av den värld mångfaldens jonglörer – våra lärare - befann sig i under tidigt 70-tal. Hur det gick för Fatma denna hennes första måndag i skolan kan du säkert ana. Men tog hon igen sig efter första veckornas kränkningar och förödmjukelser eller gick det bara utför, tystnade hon för evigt eller blev hon revolutionär islamist? Vem vet.

Intressantare är kanske att konstatera att vår lärares egna fördomar och projektioner, eller säg världsbild eller säg nivå av inre mognad, drabbade oss elever så tydligt att det scenario som med alla medel skulle undvikas iscensattes långt innan Fatma hade satt sin fot i Sverige. Ja, för att vara ärlig, förmodligen långt innan hon var född. Vi kan väl konstatera att skolan inte är ett isolat, skild ifrån det övriga samhällets värderingar. Och skolans sätt att hantera uppsatta värden och principer kommer därför inte att vara mindre motsägelsefulla än den omvärld dess förvaltare är nedsänkta i.

Numera är det en allmän uppfattning att det inte bara är varor, tjänster och pengar som flyter fritt i en internationaliserad värld utan även människor. Människor – då syftar jag inte på diffusa och fördomsstimulerande fantasikategorier som vi kallar ”flyktingarna”, eller ”invandrarna” – utan just människor, människor som bärare av kulturer, värderingar, världsbilder, livsfilosofier, idéer om vad som är gott och vad som är ont, om hur man bör leva ett gott liv, om vilken gud som man bör tro på.

Den sedan urminnes tider fasta förbindelsen mellan geografisk plats, en omgivande trygg kultur och en identitet som kulturen formar tycks en gång för alla vara bruten.

Och det är tämligen oförargligt att hävda att man står bakom en rad principer om man befinner sig i en värld där dessa inte behöver prövas. De samhällen

som igår kunde sjunka ner i blindhet till följd av en slags ”naturlig” homogenitet i fråga om befolkning, värderingar, självbilder eller mytologier kommer idag att tvingas utsätta – inte bara andras - utan främst sin egen världsbild för en rad prövningar; är vi beredda att leva upp till de principer och värden vi säger oss stå bakom? Och vad behöver vi veta om vår egen tid och omvärld för att genomföra detta?

Det finns förmodligen bara en enda intressant framtida fråga att besvara när det gäller värden och värdegrunder. En fråga som närmar sig med stormsteg och kommer sätta mycket av våra invanda metoder och hållningar på sin spets: Hur skall vi kunna leva tillsammans om vi inte delar en och samma gemensamma idé om vad som är det yttersta goda?

Just denna fråga ställdes av en tänkare vid namn Hogo Grotius under religionskrigens Europa under 1600-talet. Hur kan man leva tillsammans utan att tro på samma gud? Om vi är självständiga, fria och jämbördiga parter? Grotius såg svaret i det ömsesidiga ”avrådandet”. Att ständigt sträva efter att undvika det onda som man är i stånd att vålla varandra. Att skydda varandra från att göra det som kan leda till ett gemensamt fördärv.

Det är inte av en slump att den förvirring som uppstod i samband med en skolavslutning i en kommun härom året slutade i en slags skräckresa från en möjlig illustration av civiliserad mångfald till en närmast ypperlig uppvisning i farlig trångsynthet. Historien var denna: tjänstemän i kommunen beslöt för första gången sedan urminnes tider att ställa in den traditionella skolavslutningen i kyrkan. Skälet var de nya muslimska eleverna. Om avslutningen skulle ske i kyrkan kunde dessa kanske inte delta eller skulle komma att känna sig kränkta. Vad göra? Låta var och en själva få avgöra om de vill avsluta i kyrkan eller om de vill avsluta i skolan? Nej! Antingen är alla med eller ingen. Det ”mångkulturella” som en slags nonkultur.

Vad åstadkom man med detta? Jo; alla elever och föräldrar samt pastorn delades upp i två läger och tvingades att ta ställning för och emot avslutning i kyrkan. Polariseringen var ett faktum och förklaringen till att elever fräntogs möjligheten till avslutning i kyrkan var inte en tjänsteman som skulle leva upp till

OZAN SUNAR

förvirrade mångkulturella direktiv. Nej, det bestående upplevelsen bland de kränkta var att närvaron av muslimska elever i skolan förhindrade elever att vidmakthålla sina traditioner. Tanken att ha två oberoende skolavslutningar infann sig aldrig.

Jag har en fast tro att den viktigaste och överordnade uppgiften för skolan är att stimulera elever till att bli fria, självständigt tänkande, kritiskt granskande individer – i upplysningens anda. Att målet är att eleverna tränas i att bli hantverkare där förnuftet är instrumentet för att kunna omfatta och omsätta, försvara, upprätthålla de värderingar som är grunden för en demokratiskt och upplyst samhälle.

Alltså de värden som enligt läroplanen elever skall "fostras" till – må gudarna förbjuda denna patriarkala metodik.

