

## Värdegrund i vardande: en rekonstruktiv analys

*Olof Franck*

Göteborgs universitet

Jag är glad över att på nytt ha fått tillfälle att läsa Torbjörn Tännsjö's artikel om "Värdegrundens vara eller icke vara", inte för att jag i den tycker mig finna en filosofiskt övertygande väg att gå för att hantera de svårigheter som värdegrundsbegreppet är behäftat med både i sig självt och i en inte minst etisk och pedagogisk förlängning, men därför att Tännsjö använder sig av en retorisk strategi som ger anledning att vässa argumenten till stöd för en visserligen kritisk, men samtidigt nyanserad hållning, till hur frågor om värden, etik och moral i skolan ska beröras, gestaltas och fördjupas.

I det följande vill jag framför allt ställa mig tvivlande till Tännsjö's dikotomiserande hållning enligt vilken vi *antingen* har att gå in i rollen som mer eller mindre fundamentalistiska värdegrundstroende *eller* inta den radikala och sannolikt signalpolitiska ståndpunkten att "värdegrunden bör avskaffas". Jag delar mycket av hans kritik av ett värdegrundsbegrepp som, skulle jag vilja påstå, numera, så här tjugofem år efter att det under ganska plötsliga omständigheter framfördes, kontinuerligt kommer till uttryck i en reproducering av både mer och mindre tysta bekännelser till en envetet konserverande moralkarta som trots högröstade anspråk på motsatsen inte förmår tillfredsställa drömmen om en fungerande och potent etisk kompass, och en moralisk chimär som inte sällan tycks fluktuera där andan faller på och någon rektor eller lärare – eller konsult eller fackföreningsföreträdare – anser sig behöva hänvisa till högre etiska makter när den ena eller andra inställningen i vardagens prövningar ska drivas och förankras. Jag har i andra sammanhang, upptagna i den här artikelns referenslista, genomfört mer utförliga kritiska analyser av hur begreppet värdegrund inte minst i skolans policydokument och praktik tolkas och tillämpas, och jag ska här inte upprepa dem. Jag vill istället se framåt med hjälp av en konstruktiv – eller snarare rekonstruktiv – ansats.

Min grundinställning är att värdegrundsbegreppet ofta misshandlas genom att tolkas som vore det ett oföränderligt och klart definierat mantra att brukas för att lösa allehanda utmaningar som, helt naturligt, uppkommer där människor möts. Hur ”grunden” för de värden som från en mänsklig utgångspunkt uppfattas som viktiga ska tolkas är en klassisk filosofisk fråga. Ändå verkar mycket i den aktuella värdegrundsdebatten handla om annat än ontologiska och kunskapsteoretiska perspektiv – vilket är synd, inte minst därför att meningen i begreppet ifråga förtunnas och görs till föremål för såväl etisk som existentiell inflation när ingen verkar vilja diskutera ”grunden för värdegrunden”, utan enbart dra – helst snabba – moraliska växlar på dess värden enligt tolkningar som inte sällan ter sig aningen svävande på samma gång som de framställs som mer eller mindre absoluta.

Till skillnad från Tännsjö vill jag dock av en sådan här kritik dra slutsatsen – inte att göra sig kvitt värdegrunden – men att rekonstruera den som den ständigt pågående etiska, hermeneutiska process den är. Värdegrunden må, som en del debattörer menat, vara det sekulära samhällets svar på tomheten efter en avvisad gudomlig moral. Men lika lite som en moral i Guds namn ger säkra och ofelbara svar på livets etiska gåtor, kan en sekulär värdegrund fylla det uppdraget. Det betyder inte att någon av dem saknar relevans eller mening, utan enbart att de inte kan, och inte ska, räcka till för att lösa alla eviga frågor så som dessa tar sig uttryck på människors moraliska arenor.

Jag har, vill jag understryka, den största respekt för Tännsjö's hållning. Jag delar inte dess bärande idé – men den är relevant och den är viktig därför att den ifrågasätter mycket av det som är tveksamt och tvivelaktigt när det gäller vår tids inte sällan rutiniserade och passivt reproducerande värdegrundsretorik. Däremot finner jag inte att dessa lovvärda kvalitéer räcker för att övertyga om ett generellt företräde. Tännsjö's hållning är, som jag ser det, ensidigt byggd på en ogrundad dikotomisering av hur värdegrundsbegreppet *måste* uppfattas. Den är värd att ta på allvar – samtidigt som den kan förtjäna att bli avvisad som illa underbyggd. Jag skriver ”*kan* förtjäna” därför att Tännsjö's argumentation på vissa punkter är så pass svävande att hans projekt att underminera värdegrunden som etisk referensram i särskilt vissa avseenden ter sig poröst och vacklande.

Tännsjö's värdegrundskonception vilar, vill jag hävda, på antikverade föreställningar om hur värden, etik och moral idag bör diskuteras i en relevant skolkontext. I en mening kan man säga att frågor om värdegrund på ett illustrativt sätt inkarnerar ”eviga” problemställningar som är relevanta för att hantera frågor som har med rätt och orätt, gott och ont, att göra, till exempel i en skolkontext. Å andra sidan befinner sig inte ”eviga frågor” om etik och moral så långt bortom tid och rum att de skulle vara opåverkade av skeenden på människors historiska och högst konkreta livsvägar. Etiska ställningstaganden till moraliska frågor är situerade i det att de uttalas i en bestämd tid, plats och situation. (Franck 2004; 2005; 2014a)

Nytt ljus kastas på dessa frågor i varierande historiska, sociala, ekonomiska och kulturella kontexter. Den diskussion om värdegrund som vi på en ganska lokal arena ägnar oss åt att föra är ett exempel på hur etikens ”eviga frågor” tar sig uttryck i en specifik kontext av de människor som befinner sig och agerar inom dess ramar. Huruvida det är nytt ljus – eller tidvis annalkande skymning – som präglar dessa uttryck kan man visserligen då och då fundera över och rentav tveka om. Men i en värdegrundskontext som vår finns det alltid, hur besvärande föreslagna etiska ”lösningar” än kan te sig av och till, skäl att odla en varsamhet när det gäller att analysera människors vägar att tolka de ”eviga” etiska frågorna. En sådan varsamhet har jag svårt att se tydliga spår av i Tännsjö's argumentation. Och det är

trist därför att många – inte minst lärare – är mer än angelägna att få tillfälle att diskutera grundläggande värden i relation till uppdrag och uppgifter som ligger både i och utanför en profession med ansvar för mänskliga relationer, och då kanske särskilt viktigt: relationer med och mellan unga människor (Osbeck, C., Franck, O., Lilja, A. & Lindskog, A. 2015).

### Tre arenor för samtal och diskussion

Jag ska i det följande lyfta fram några kritiska kommentarer till Tännsjös argumentation, men jag reser inte anspråk på, och har inte heller intresse av, att restlöst kunna underkänna denna. Snarare vill jag genom en diskussion av Tännsjös tolkning av begreppet värdegrund försöka peka på några arenor där jag ser förutsättningar för att utveckla ett samtal om hur detta begrepp kan och bör förstås och utvecklas. Jag tror att ett sådant samtal skulle ha förutsättningar att tas vidare och formas på ett sätt som lämnar konstruktiva bidrag till en rekonstruktiv analys av begreppet värdegrund. Huruvida ett sådant samtal skulle kunna leda *ända fram* till en rekonstruerad tolkning av detta begrepp låter jag emellertid vara osagt.

#### Arena 1: Behöver ett försvar för värdegrunden vara förenat med absoluta anspråk på sanning eller rimlighet?

I sin artikel anger Tännsjö inledningsvis vad han uppfattar vara den svenska obligatoriska skolans tre huvuduppgifter: ”att bibringa eleverna kunskaper och färdigheter”, ”att fostra dem” och ”att förvara dem” under den dagen föräldrarna förvärsarbetar. (Tännsjö 2006, 1). Jag ska i det följande – precis som Tännsjö – låta bli att kommentera den tredje uppgiften (som för övrigt har en i förhållande till de två förstnämnda avvikande karaktär, och därför inte utan ett angränsande och kontextualiserat kategorimisstag kan tillskrivas ”samma tyngd” som dessa). Däremot finns en del att säga om hur Tännsjö tolkar vad som brukar beskrivas som skolans kunskaps- respektive fostransuppdrag.

När Tännsjö relaterar de båda nämnda uppgifterna till varandra lyfter han fram ”motsättningar” och ”spänningar” mellan dem, och han presenterar ett par tolkningar som är värda att uppmärksamma. Vad gäller kunskapsuppdraget antas det erfordra ”en hygglig arbetsmiljö” samt ”maximalt *engagerade* elever” (ibid, 1), det vill säga ”elever som söker de kunskaper och färdigheter, som skolan är beredd att meddela” – vilket sägs inkludera även elever som kritiskt ifrågasätter ”det skolan vill lära ut som sant och riktigt”. (ibid,1)

Skolans andra huvuduppgift – den att fostra elever – kommenteras till att börja med i termer av en ”disciplinering” som möjligen skulle kunna underlätta den inläring som är målet för den första uppgiften, men snart leder resonemanget fram till följande påstående: ”Huvudidén är att eleverna, genom fostran och övning, ska meddelas en gemensam *värdegrund*, vilken ska tjäna som utgångspunkt för i stort sett allt som sker i skolans värld. Förekomsten av delade grundläggande värderingar, ska göra samarbetet fruktbart och konfliktfritt. Detta är en besynnerlig, skrämmande och otidsenlig tanke” (ibid, 1).

Jag tror att en av de grundläggande frågorna att diskutera när det gäller värdegrundsperspektiv handlar om i vilken mån kunskaps- och fostransuppdragen kan och bör uppfattas som förmedlingspedagogiska hörnstenar i ett traditionalistiskt försvar för en hegemonisk maktstruktur där kunskaper och värden, med Tännsjös ord, är tänkta att ”bibringas” och ”förmedlas” till de unga människor som kallas ”elever”. (Jfr Franck 2005, Orlenius 2010 och Fjellström 2004!) Jag är, ärligt talat, tveksam till exakt var Tännsjö står i en sådan diskussion. Hans formuleringar är inte entydiga, och man kan inte utesluta att

hans konception av nämnda uppdrag strukturellt är densamma som hos de krafter han kritiserar – inte minst de politiska grupperingar som vill driva tesen om i det svenska samhället grundläggande gemensamma värden. Det tycks som om han inte kan tänka sig att ett försvar för en demokratisk värdegrund är möjligt utan att detta motiveras med hänvisning till något slag av absoluta, och förmodligen politiskt motiverade, anspråk. En sådan inställning bör, menar jag, avvisas.

En i förhållande till – den demokratiska – värdegrunden relevant diskussion som ofta förts rör hur demokratiundervisning bör bedrivas. Pedagogikprofessorn Gert Biesta menar att en undervisning *i* snarare än *om* demokrati behöver föras för att unga människor genom deltagande får möjlighet att se, att tolka och att förhålla sig till demokratiska gemenskaper, deras utmaningar och möjligheter. (Biesta, 2003). När den svenska skolans läroplaner talar om att värdegrundens värden inte bara ska ”förvaltas” utan också ”gestaltas” (Lgr11, 7; Gy11, 5), och när de föreskriver att ”det inte /är/ tillräckligt” med att i undervisning uppmärksamma demokratiska värderingar och att en sådan undervisning följaktligen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer (ibid, 8; ibid, 4), är det uttryck för en liknande hållning. Läger man till detta den tyvärr ofta bortglömda formulering som i läroplanerna står direkt efter uppräknigen av värdegrundsvärden, och som säger att

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet (ibid,7; 5),

syns en värdegrundsfundamentalism av det slag Tännsjö signalerar som ofrånkomlig inte lysa med sin närvaro.

Visserligen skulle man kunna hävda att dessa demokratiskrivningar ska uppfattas som preskriptivt tvingande i den meningen att den individuella frihet som bejakas förutsätts hålla sig inom vissa ramar – nämligen dem som den demokratiska värdegrunden själv tänks konstituera. Det tycks emellertid inte vara en tolkning som håller hela vägen till en värdegrundskonception av fundamentalistisk art. När individers unicitet och egenart lyfts fram som grundläggande förutsättningar för ett väl fungerande samhällsliv där var och en bidrar med ”sitt bästa i ansvarig frihet”, tycks det inte motiverat – i alla fall inte utan vissa generalistiska och kanske också konspiratoriska förbehåll – att driva tesen om en hegemonisk värdegrund som i huvudsak begränsar människors moraliska möjligheter. Några garantier mot värdegrundsrelaterat maktmissbruk och ett praktiserande av en absolutifierad moral finns naturligtvis inte, men det syns inte vara rimligt att *förutsätta* att en demokratisk och integritetsförankrad värdegrund inte kan, och inte önskas kunna, fungera som stöd för människor att i frihet odla relationer under ömsesidig respekt och med utrymme för solidaritet och jämställdhet.

### **Att kategorisera en värdegrundspraktik**

Ett problem med Tännsjö's framställning är att han inte någonstans söker utveckla vad det är för ett slags värdegrundspraktik han förutsätter att skolan i enlighet med politiska beslut, styrdokumentens skrivningar och så vidare förväntas driva. Det finns olika sätt att kategorisera en sådan praktik och för att kunna genomföra en grundlig analys av både begreppet värdegrund och en undervisning som har detta begrepp i fokus, behöver man reflektera över en genomtänkt metodologi.

En möjlig kategorisering faller tillbaka på den identifiering av fyra värdepedagogiska strömningar som återfinns i Jones 2009. Här kategoriseras en sådan undervisning som a) konservativ, b) liberal, c) kritisk eller d) postmodern (Jones, 2009). Av dessa fyra alternativ är det det konservativa som bäst svarar mot hur Tännsjö uppfattar att vår tids värdegrundspraktik bedrivs. Syftet med att i skolan upprätthålla en sådan praktik är att ”beskriva och förstärka samhällets rådande värden...och överföra dessa till de unga”. (Thornberg, 2014, 30) Men Jones öppnar också dörren för att en värdepedagogisk undervisning kan formas på andra pedagogiska och filosofiska grunder, till exempel i syfte att uppmuntra unga människor att genomskåda orättvisa strukturer och agera gentemot dessa (kritisk) eller att problematisera kunskap och göra den tillgänglig för eftertanke och diskussion (postmodern).

Det är svårt att se att det skulle finnas principiella skäl mot att i och utanför klassrummen utveckla en värdegrundspraktik som ger utrymme för såväl ifrågasättande som problematisering. Jag ser inte att Tännsjö över huvud taget diskuterar denna fråga. Han nöjer sig med att förutsätta att den bild han har av befintlig värdegrundspraktik är den som är rimlig att lägga som bas för ett ställningstagande till värdegrunden. Genom att vidga vyerna och se till vad begreppet värdegrund potentiellt kan bära i sitt sköte av kritiskt tänkande och motstånd mot rådande strukturer, skulle en mer dynamisk förståelse av begreppet vara möjlig. Därmed skulle man också kunna försöka utröna läroplansteoretiskt förankrade perspektiv på vad en sådan meningsskapande och dialogisk undervisning som i vår tid står i fokus (Sundberg 2007) kan innebära, när det gäller att utveckla en sådan undervisning med referens till en värdegrund som varken står cementerad som en gång för alla given och tydd, eller är så porös och strukturlös att den inte antas ges stöd för någonting annat än ett oföränderligt och meningslöst status quo. Det här är ett skäl att beskriva Tännsjös hållning som ”antikverad”: den bygger på föreställningar om en traditionalistisk och en hierarkiserande överföring av kunskap, som i dagens subjekt- och meningfokuserade skola inte har en plats eller en roll att spela.

Tännsjö berör heller inte en annan välkänd kategorisering, nämligen en som är tänkt att visa på olika mål, riktlinjer och praktiker när det gäller *moral education*, en undervisning om etik, moral och värden i skolan. Robert W. Howard har i en intressant artikel redogjort för de alternativ som bär upp denna kategorisering: en karaktärsdanande undervisning med rötter i Aristoteles tänkande, där målet är att elever utvecklar en moralisk ”essens” i sina liv, en kognitivistiskt förankrad undervisning där målet är att elever ska utvecklas till självständiga subjekt som fattar beslut i grundläggande etiska frågor, inte minst de som fokuserar rätt och rättvisa, samt en undervisning där omsorgsetiska dimensioner av mänskliga relationer står i centrum (Howard, 2005, 45).

De här tre alternativen har fokus primärt riktat mot godhet, rättvisa respektive omsorg – och de kan relateras på en rad sätt utifrån varierande tolkningar. Om en värdegrundspraktik i första hand har karaktärsdanande syften eller om den som mål har att elever ska utveckla förmågan att på moraliskt tillfredsställande grunder kunna utveckla en potent handlingskompetens eller om den framför allt fokuserar förmågan att utveckla omsorgsfulla relationer, så är det inte säkert att dessa alternativ i alla avseende skiljer sig åt. (Thornberg, 2014, 31) Men valet av kategorisering är inte likgiltigt. Värdegrundspraktiker kan utifrån olika alternativa tolkningar ta delvis olika form, bära varierande färger och nyanser, sätta olika moraliska frågor i centrum och så vidare. Allt detta är intressant att diskutera i relation till hur dagens värdegrundspraktiker – jo, det finns, till skillnad från vad

Tännsjö tycks anta, flera, tar sig form (Franck, 2005; 2010). Ändå säger Tännsjö ingenting om sådana tolkningsvariationer. Det är synd, för det är först när vi lämnar de allmänna föreställningarna om nämnda praktiker och försöker kategorisera dem som en bred och vederhäftig och välgrundad analys är möjlig.

Båda de typer av kategoriseringar som nämnts lämnar utrymme för tolkningar enligt vilken människor – elever – uppmanas ifrågasätta och kritisera rådande föreställningar om normer och värden. Att både förespråka en demokratisk värdegrund som bas för skolans verksamhet och förfäkta rätten att ifrågasätta, kritisera och problematisera befintliga norm- och värderingsmönster är ett förhållningssätt som kan få sina törnar när icke-demokratiska hållningar och ståndpunkter gör sig påmindra – men det är inte skäl för att principiellt underkänna möjligheten att göra bådadera, och det utan övermäktiga konflikter.

Det finns de som önskar driva en värdegrundsfundamentalistisk hållning från exempelvis moraliska, religiösa eller politiska utgångspunkter: där har Tännsjö rätt. Här och nu vill jag dock fästa uppmärksamheten på att många människor tycks övertygade om att värden inte vilar på en objektiv eller i förhållande till människans föreställningar oberoende grund. Genom att visa på möjligheten av sådana mer nyanserade uttryck för etik- och värdegrundshållningar har en första utmaning riktats mot Tännsjös hållning. Därigenom har också en arena för diskussion kring värden i skolan identifierats.

## **Arena 2: Vem eller vilka bör tillskrivas tolkningsföretråde när meningar om hur grundläggande värden ska förstås går isär?**

Jag har i andra sammanhang argumenterat för att utvecklandet av en demokratisk värdegrund, om den ska gestalta och representera en människo- och samhällssyn präglad av jämställdhet och likaberättigande, måste byggas nedifrån och upp snarare än tvärtom. (Franck 2004; 2005) Min mening är inte att det då måste vara fråga om ett kronologiskt tillkommet byggnadsverk. Vävdandet av värdemönster är komplicerat, komplext och ofta svårtolkat. Strömningar och strukturer sanktionerar på varierande grunder olika värden och vart den enskilda människan tar vägen i sammanhanget måste alltid vara en prioriterad fråga. Det viktiga är att en värdegrund kan och får utsättas för kritik, för ifrågasättande och för protest. De enskildas röster måste få lov att höras och lyssnas till. Den lilla människan i det stora samhället är för var och en någon att räkna med, att ta på allvar, att se som sin jämlike.

Tolkar jag Tännsjö rätt delar han och jag inställningen att varje gemenskap behöver ge utrymme för en kritisk dialog där var och en tillerkänns en rätt att ifrågasätta och att kritisera både mer och mindre rådande föreställningar om exempelvis vilka normer och värden som bör sanktioneras. Det har funnits – och finns fortfarande på många håll – ett envist fasthållande vid vad Birgitta Sandström har beskrivit som en ”samverkansdiskurs” (Sandström 2012, 90), en diskurs där dialog fungerar som styrmedel till ett samförstånd som kan lägga sig som ett neutraliserande raster också över meningsmotsättningar och därmed skapa en kommunikationssituation som närmast, skulle jag säga, kan liknas vid ett händelsefattigt stilleben.

Vad som oroar mig är hur liten beredvilligheten tycks vara att ta tillvara alla de röster som behövs för att föra kritiska samtal om vilka värden och vilka normer som är viktiga att värna och utveckla i relation till en vision om ett gott liv för alla människor. En grupp röster som inte alls hörs i den mån de borde är barnens. Det har funnits en rad vuxna företrädare för barnens rätt att höras och att lyssnas till. En av de mest gripande är Janusz Korczak, den polske läkaren som 1942 i koncentrationslägret Treblinka gick i döden tillsam-

mans med ca 200 judiska barnhemsbarn. Korczak framhöll hur viktigt det är att barnen tillerkänns rätten till ett medvetet och ansvarigt liv, inte minst för att kunna utveckla sina förmågor och sina möjligheter. (Korczak 2011). I Sverige har inte minst Sven Hartman uppmärksammat och utvecklat Korczaks tankar. (Hartman 2014).

Jag skulle till stöd för ett breddat och fördjupat kritiskt samtal kring värdegrund, värden och normer tillsammans med barn vilja utveckla den amerikanske forskaren John Walls *childist approach*, enligt vilken barn inte bara ska ges en röst därför att det är demokratiskt och rättvist, utan därför att barns röster om vad som är viktigt i livet tillerkänns en kraft att kunna förändra grundläggande uppfattningar – i barnens likaväl som i vuxnas värld. (Wall 2010)

Ett annat starkt orosmoment är hur stora grupper i samhället marginaliseras och ställs utanför det pågående samtalet om vilken värdegrund som möjligen skulle kunna spela en samlade roll för en pluralistisk gemenskap. Här skulle jag vara intresserad av att utveckla ett samtal med Tännsjö som, vad jag förstår, tänker sig att alternativet till en fundamentalistisk värdegrund är ingen värdegrund alls – utan ett ständigt pågående och explicit grund-löst kritiskt samtal kring värden, normer och värderingar.

Om och när vi ställer frågan vilka som erkänns som samtalspartners i ett sådant samtal, kommer vi förr eller senare att få bekänna färg: vilka röster är det som räknas och varför räknas just de? Där kan en konstruktiv situation uppstå där vi tvingas fundera över om det finns värden och normer och värderingar som binder människor samman i en gemenskap. Tännsjö nämner människovärdet som en möjlig kandidat. Där är vi eniga. Jag tror dessutom att åtminstone flera av de värden som listas i läroplanerna skulle kunna spela en sammanförande roll – utan att fördenskull strypa det dynamiska, kritiska samtalet.

Det går, som många på lite olika sätt har framhållit, att föra ett sådant kritiskt samtal också om – och kanske just därför att – det finns värden som accepteras och respekteras i en demokratisk, social gemenskap. (Jfr Taylor 2003!)

### **Arena 3: Är det alltid och överallt orimligt att överväga vad det skulle innebära om det existerar absoluta värden?**

Jag vill avslutningsvis säga något om möjligheten av att inom ramen för en kritisk demokratisk värdegrundsdiallog lämna utrymme för att överväga vad det skulle innebära att absoluta värden existerar.

Jag tror att ett misstag vi tilltänkt goda demokrater inte sällan gör, är att vi tror att enbart andra har omotiverat och orättfärdigt fasta föreställningar om vad som är sant och vad som är gott och rätt. Vi kallar människor ”fundamentalister” när de står upp för åsikter som vi inte delar medan vi själva betraktar oss som ”konsekventa” och möjligen ”fast övertygade” när vi driver ståndpunkter som befinner sig tilltalande och som vi inte utan vidare vill ge upp.

Jag har redan sagt att jag delar mycket av Tännsjös hållning när det gäller att lyfta fram det kritiska samtalet – även om jag finner hans utläggningar om detta i sak ganska sparsamma. Samtidigt vill jag nog mena, att dörren bör hållas öppen för att lyfta in frågor som rör absoluta värden exempelvis i skolans etik- och demokratiundervisning. Under mina tjugo år som gymnasielärare blev jag alltmer intresserad av att i religions- och filosofiundervisningen tillsammans med eleverna – de unga rösterna – diskutera vad det skulle innebära att allt på moralens område *inte* uppfattas som relativt. Det skrämde mig då och det skrämmer mig nu hur ett prestations- och meritbaserat mätande av människovärdet har

tagit överhanden och instrumentaliserat bilden av vad det är, vad det får vara och vad det bör vara att vara en människa som är bärare av värde.

Neoliberal strömningar, New Public Management, konsumistiska och hierarkiserande strömningar i en tid när allt som räknas är vad man gör och vad man presterar, måste, tänker jag, bemötas, kritiseras, stävjas. Kan den demokratiska värdegrundens värden här vara till stöd? Ja, jag tror det. Det är visserligen så att dessa värden inte fungerar o-tolkade, icke situerade och icke omfattade av mänskliga individer. Det är när dessa värden ges mänsklig gestalt, blir föremål för reflektion och kritisk prövning, som de är att räkna med. Människovärde, solidaritet, jämställdhet, ömsesidig respekt – vad skulle det innebära att dessa värden har en absolut grund i meningen att de inte kan relativiseras i relation till vad enskilda eller grupper av människor gör eller utträttar, vilket kön eller vilken sexualitet eller etnisk bakgrund eller religion de har?

Också den som i likhet med Tännsjö inte tycks ha mycket utrymme för att tro på absoluta värden, skulle, tänker jag, kunna se den pedagogiska poängen i att – seriöst – leka med tanken att allt vi tror är viktigt och värdefullt inte kan mätas i relativa termer, utan står för sig självt.

Jag har i andra sammanhang argumenterat för att exempelvis religiöst motiverad etik borde vara en del av den icke konfessionella etikundervisningen, inte i syfte att omvända elever till den ena eller andra åskådningen, men till att tänka tanken vad det innebär att en människas, eller en icke mänsklig varelses, värde inte är relativt. (Franck 2014a; 2014b)

Det är inte fel att hålla fast vid sina övertygelser – så länge man är villig att diskutera dem med ett kritiskt sinne. Så är det också, menar jag, med värdegrunden. Det är inte fel att hålla fast vid att dess värden ger en grund för att moraliskt orientera sig i tillvaron, i samhället och i relationer med andra människor – också om man ser att tolkningar måste prövas och omprövas, och också om man ser vad Aristoteles på sin tid såg: att en människa alltid behöver öva sin moraliska förmåga – eller de ”dygder” som gestaltar denna (Aristoteles 1988) – men att en sådan ofullkomlighet inte utgör ett motbevis mot att en mer eller mindre väl strukturerad värdebas kan existera och vara människor till hjälp. Man kan också fundera över om och i så fall i vilken mån dessa värden kan ges en tydlig förankring som inte på något enkelt sätt kan rubbas. Att stanna till vid tanken på en sådan förankring kan göra det möjligt att fundera över hur den pågående instrumentaliseringen av värden kan bemötas.

Jag tror att frågor som rör ontologiska och kunskapsteoretiska perspektiv på etik, värden och normer är fundamentalt viktiga att lyfta upp till diskussion och analys. Där tänker jag att en hållning som Tännsjös, vilken innebär att man har att välja mellan att betrakta värdegrundens värden som en gång för alla givna och i absolut mening giltiga och att avskaffa dem, ger uttryck för ett starkt förenklat synsätt.

Jag tror att den demokratiska värdegrunden är viktig som referenspunkt och jag tror att den tål att granskas kritiskt. Det är svårt att se att det skulle vara förenat med konflikt eller motsägelse att acceptera båda dessa påståenden. Vi befinner oss, som en välkänd filosofisk liknelse brukar framhålla, på ett skepp som arbetande resenärer, i färd med att laga plankor och håll och slitna plattor. Att saker och ting i skeppets struktur behöver utvecklas, bytas ut, förändras och rekonstrueras utgör i sig inget hot om att skeppet är på väg att sjunka.

Så är det också med värdegrunden: vi tolkar och nytolkar dess värden, vi bygger en rekonstruerad värdegrund från botten och uppåt – och det kan vi och bör vi göra, i enskild reflektion och i kritiskt konstruktiva samtal, om vi vill förebygga ett sådant etiskt och existentiellt vacuum som lätt blir resultatet av en diskussion som ägnas åt förenklingar såväl som överdrifter.



## Om författaren

Olof Franck är docent i religionsfilosofi och universitetslektor i de samhällsorienterande ämnenas didaktik vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet. E-post: olof.franck@gu.se

## Referenser

- Aristoteles (1988). *Den nikomachiska etiken*. Sv övers: Märten Ringbom. Göteborg: Daidalos.
- Biesta, G. (2003). Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? Sv övers: E. Hultin. *Utbildning & Demokrati* 12(1), 59 – 80.
- Fjellström, R (2004). *Skolområdets etik. En studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Franck, O. (2004). ”Demokratins värdegrund och värdekonflikter. Demokratins värden och det integrera(n)de medborgarskapet”. I *Gemensam värdegrund i mångfaldens demokrati*. Integrationsverkets rapportserie 2004:06 (s. 59-94). Norrköping: Integrationsverket. (Red L Sahlberg)
- Franck, O. (2005). *Den goda människan och värdegrunden. Demokratins värden och det integrera(n)de medborgarskapet*. Integrationsverkets stencilserie 2005:02. Norrköping: Integrationsverket.
- Franck, O. (2010). ”Att gå på värdegrund”, *Pedagogiska magasinet* 1/2010 (s. 27 – 31).
- Franck, O. (2014a). Värdegrunden som kanon – stöd eller börda? I Franck, O. (red) *Motbok. Kritiska perspektiv på styrdokument, lärarutbildning och skola*. Lund: Studentlitteratur (s. 195 – 218).
- Franck, O. (2014b). Emancipatory Religious Education. Developing A Strategy for Existential-Transcendental Analyses in the Swedish context of Non-Confessional Religious Education, *Pantheon*, 9(2), 3 - 20.
- Franck, O. (2014c). Sekulär undervisning om religiöst motiverad etik – om motstånd, underkastelse och emancipation. (Secular education on religiously justified ethics: on resistance, subordination and emancipation). *Religion og livsyn*, 26(2), 23 – 27.
- Hartman, S. (2014). Värden i föränderliga barndomsvärldar, i Johansson, E. & Thornberg, R. (red): *Värdepädagogik. Etik och demokrati i förskola och skola*. Stockholm: Liber, 87 – 100.
- Howard, R.W. (2005). Preparing Moral Educators in an Era of Standards-Based Reform, *Teacher Education Quarterly*, Fall 2005.
- Jones, T.M. Framing the framework: Discourses in Australia’s national values education policy. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 35 – 57.
- Korczak, J. (1929/2011). *Barnets rätt till respekt*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Orlenius, K. (2010). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Liber.
- Osbeck, C., Franck, O., Lilja, A. & Lindskog, A. (2015). Challenges of Assessment in Ethics – Teachers’ reflections when assessing National Tests. *EDUCARE – Vetenskapliga skrifter*, 2, 19-47.
- Sandström, B. (2012). ”Talet om samtalet – en analys av utbildningspolitiska texter”. *Dialogen som idé och praktik*. (Red B. Englund och B. Sandström). Stockholm: Carlssons, 45 – 102.
- Sundberg, D. (2007). Läroplansteori – några samtida utvecklingslinjer. I Englund, T., Forsberg, E. & Sundberg, D., *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.

- Taylor, C. (2003). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, Massachusetts & London: Harvard University Press.
- Thornberg, R. (2014). Värdepedagogik: en introduktion, i Johansson, E. & Thornberg, R. (red): *Värdepedagogik. Etik och demokrati i förskola och skola*. Stockholm: Liber, 19 – 34.
- Wall, J. (2010). *Ethics in light of childhood*. Georgetown University Press