

TIDSKRIFT FÖR POLITISK FILOSOFI  
NR 1 2020 | ÅRGÅNG 24

*Bokförlaget* THALES

### Inledning<sup>1</sup>

LIKVÄRDIGHET ÄR ETT mångtydigt begrepp. I svensk skollagstiftning kräver den tre olika saker. För det första bör skolväsendet sträva efter lika tillgänglighet: »[a]lla ska, oberoende av geografisk hemvist och sociala förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i skolväsendet om inte annat följer av särskilda bestämmelser i denna lag» (1 kap. 8 § Skollagen SFS: 2010:800). För det andra är lika kvalitet ett mål: »[u]tbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas» (1 kap. 9 § Skollagen SFS: 2010:800). Slutligen bör utbildningen vara kompensande: »[i] utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgängliggöra sig utbildningen» (1 kap. 4 § Skollagen SFS: 2010:800). Det är lätt att se att dessa tre dimensioner av likvärdighet kan komma att hamna i konflikt med varandra. Hur gör man om man som lärare, skolledare eller utbildningspolitiker behöver välja mellan det kompensatoriska uppdraget och lika kvalitet, eller om kravet på lika tillgång bara kan uppnås om man sänker kravet på kvalitet?

Att likvärdighetsbegreppet är mångtydigt gör det inte bara svårt att sträva mot utan också svårt att mäta. Det finns så klart ett antal viktiga indikatorer för om likvärdigheten ökar eller minskar, men det är inte förvånande att Skolverket för några år sedan, efter att ha analyserat de tre målen för likvärdighet, noterade att »[d]et finns alltså inget givet mått på om/när skolsystemet är tillräckligt likvärdigt» (Skolverket 2012: 13). Det beror dock inte på skollagens formuleringar, eller att Skolverket inte letat tillräckligt noga efter relevanta mått, att likvärdighet framstår som komplicerat. Våra intuitioner om vad en likvärdig skola är strävar åt olika håll.

Christopher Jencks (1988) har ett exempel som illustrerar detta väl.

Anta att en lärare, Ms. Higgins, utgår ifrån att likvärdighet innebär att hon bör lägga lika mycket tid på varje elev. Efter ett tag kommer hon, enligt Jencks, att börja fundera på om detta är rättvist då vissa elever jobbar hårdare än andra. Har de inte förtjänat mer av hennes uppmärksamhet? Men när Higgins funderar vidare kommer hon att inse att motivation har att göra med sociala förhållanden. Barn vars pappor forskar om skolfrågor har troligtvis ett orättvist försteg över arbetarklassbarn. Eftersom det bara är en fråga om tur vilken familj man föds in i tycks det rättvist att kompensera för sådan otur i livets lotteri. Då hon tänker vidare inser hon dock att vilka egenskaper man föds med också är en fråga om tur. Man kan inte själv välja vilken genupsättning man föds med. Higgins inser att det som likvärdigheten kräver är att hon kompenserar för både genetiska och sociala skillnader. Detta visar sig dock vara ett alldeles omöjligt uppdrag. Hur skulle hon under fem skoldagar i veckan under 40 veckor om året kunna lyckas med ett så omfattande mål? Hon funderar då på ett mer praktiskt tillvägagångssätt. Hon skulle kunna belöna goda insatser och indirekt bestraffa den som inte lägger ner tillräckligt arbete. Det gäller bara att hitta den rätta avvägningen. Att hitta den är dock inte mycket lättare än att kompensera för social och medfödd otur, så Higgins bestämmer sig för att lägga lika mycket tid på varje barn. Och så börjar hela processen om igen (Jencks 1988).

En slutsats man kunde dra av exemplet vore att det är omöjligt att hitta en enda uttolkning av vad likvärdigheten innebär, men i den här artikeln kommer vi istället att använda oss av exemplet för inspiration. Varje möjlig position som Jencks testar motsvarar en känd teori om jämlikhet inom politisk filosofi. Jag kommer här undersöka likvärdighetsbegreppet utifrån jämlikhetsteori för att se om det går att formulera en teori om likvärdighet som gör reda för begreppets mångdimensionalitet.

Men är inte jämlikhet lika mångtydigt som likvärdighet? T.M. Scanlon har identifierat sex olika typer av jämlikhetsproblem

(Scanlon 2018). Ett problem är när ojämlikhet skapar oacceptabla skillnader i status. I ett ofta citerat stycke sätter Adam Smith fingret på problematiken: »[t]his disposition to admire, and almost to worship, the rich and the powerful, and to despise or, at least, to neglect persons of poor and mean condition [...] is [...] the great and most universal cause of the corruption of our moral sentiments» (Smith 2009: 73). För det andra, kan ojämlikhet vara problematisk om den leder till att de rika får oacceptabel makt över de som har mindre. Här utgör monopol på arbetstillfällen eller ägande av pressen viktiga exempel. Ett annat problem är när ojämlikhet omöjliggör lika möjligheter. Under denna rubrik faller skillnader som förklaras av klass eller etnicitet. Ett fjärde exempel är när ojämlikhet underminerar lika inflytande över politiska institutioner. Om bara miljardärer kunde bli, säg, presidenter i USA, vore demokratin på ett allvarligt sätt underminerad. För det femte, när ojämlikhet är oförenlig med att staten visar lika omsorg om varje medborgare så utgör den ett problem. Anta att snöröjningen alltid sker först och väl i kommunens villaområde, men sällan och undermåligt runt hyreshusen. Om detta inte beror på något skäl som är viktigt för alla – t. ex. att det är viktigt för att brandbilar ska ta sig fram – så är det orättvist. Slutligen, ojämlikheten är ett problem om den uppkommer ur ekonomiska intuitioner som inte är skäliga. Om VD-löner inte beror på produktivitet utan på att det ekonomiska systemet bara omfördelar uppåt, innebär detta en ojämlikhet som är svår att berättiga (Scanlon 2018: 8–9). Det kan verka som att jämlikheten är minst lika mångtydig som likvärdigheten. Mitt förslag är ändå att undersöka likvärdigheten som ett jämlikhetsbegrepp med hjälp av den moderna politiska filosofins hjälpmedel. Målet är att visa att vi på så sätt kan klargöra vad likvärdigheten kräver.

I nästa avsnitt kommer centrala förslag om hur man ska förstå distributiva jämlikhetsprinciper att presenteras, och jag kommer att argumentera för att John Rawls princip *Fair Equality of Opportunity* (FEO) är bäst lämpad för att göra reda för likvärdighet. I avsnitt 3 diskuteras vad som bör fördelas jämlikt och skäl kommer att ges för att förstå denna typ av nyttigheter i termer av G.A. Cohens lika till-

gång till fördelar, vilket är en pluralistisk teori som tillåter att olika avväganden är tillämpliga för barn respektive vuxna. Avsnitt 4 försöker förklara och lösa frågan om tidsramar för fördelning som blir speciellt aktuell om det som är värdefullt för barn bäst eller endast instansieras under barndomen. Det avslutande avsnittet identifierar ett antal domäner som rättviseteorier kan vara tillämpliga på och argumenterar för att den centralt viktiga domänen är samhället som ett system av institutioner och inte enskilda institutioner, men att det också finns viktiga saker att säga om skolsystemet som enskild institution. Med hjälp av dessa distinktioner kommer en teori som gör reda för likvärdighetens mångtydighet att presenteras.

#### Fördelningsprinciper

FÖR ATT GE en precis karaktärisering av vad jämlikhet innebär måste man göra två saker. För det första måste man stava ut en princip för jämlik fördelning. Det vill säga, man behöver förklara vad man menar när man säger att alla bör få en lika del. Ämnet för detta avsnitt är den frågan. För det andra, man måste tala om vad det är för slags nyttigheter som ska fördelas jämlikt. Detta är ämnet för nästa avsnitt. Svaret på frågan om jämlikhetsprincip kan tyckas uppenbart, om vi är ute efter jämlikhet bör alla få exakt lika mycket, men detta är långt ifrån den enda möjliga uttolkningen. Närmare bestämt så finns det fyra huvudalternativ: turjämlikhet, tillräcklighet, prioritarianism och strikt jämlikhet.

Turjämlikhetsförespråkare håller med om att strikt jämlikhet, d.v.s. att alla får lika mycket av det som är värdefullt, är centralt, men menar också att personligt ansvar är viktigt (Dworkin 2000; Cohen 1989; Arneson 1989). Anta att Pär och Pål tilldelas lika mycket pengar var. Pär använder dem för att ta det lugnt och åka på behagliga semestrar, medan Pål investerar dem i sin firma och jobbar hårt för att få den att växa. Efter något år kommer Pål troligen vara mycket rikare än Pär. Det kommer att råda ekonomisk ojämlikhet mellan dem. Om målet är strikt jämlikhet borde man alltså ta pengar från Pål och ge till Pär. Men detta verkar orättvist då skillnaden mellan dem beror på de egna val de gjort. Det är av sådana

skäl som turjämlighetsförespråkare inför en distinktion mellan två sorters tur. Ren otur är sådant som bara råkar hända en – att man träffas av en meteorit eller råkar hitta en skatt i skogen – medan alternativtur är utfallet av ett val man tagit. Man säger sedan att resultat av ren otur bör fördelas om, medan utfall av alternativtur är rättvisa. I fallet Pär och Pål bör ingen omfördelning ske eftersom ojämlikheten beror på de autonoma val de gjort, och inte på ren otur. Sann jämlikhet tar på detta sätt personligt ansvar på allvar. Skulle vi kunna förstå likvärdighet som turjämlighet? Det finns ett problem för ett sådant projekt och det är att elever är barn. Och barn är individer som ännu inte är ansvariga agenter (jfr Lindblom 2016). En viktig poäng med skolan är att utveckla barns autonomi, och autonomi är i sin tur ett nödvändigt villkor för att vara en ansvarig agent. Det tycks därför som att strikt jämlikhet skulle vara en bättre princip för att förstå likvärdighet i skolan, då den inte låter fördelningen för likvärdighet variera med ännu inte utvecklad autonomi. Det är naturligtvis så att barndomen är en utvecklingsfas där man i allmänhet går från att ha mycket lite autonomi till att i slutet på processen vara vuxen och autonom (jfr Gheaus, Calder & De Wispelaere 2019). När det gäller, åtminstone, grundskolan tycks det dock vara rimligt att anta att eleverna ännu inte uppnått full autonomi.

Tillräcklighetsteori utgår från frågan om vad det egentligen är vi vill uppnå när vi strävar efter jämlikhet. Ett naturligt svar är att vi tycker att det är bra om alla har lika mycket av det som är värdefullt, men detta är inte den enda möjliga idén. Det kan vara så att vi snarare vill undvika att människor har för lite av det som är bra att ha. Det skulle kunna innebära att vårt mål bör vara att alla har tillräckligt, snarare än lika mycket (Frankfurt 1987; Satz 2007). En fördel med detta sätt att se på saken är också att det blir något enklare att uppnå målet om det är tillräcklighet snarare än lika mycket för alla. Om vi uppnår tillräcklighet, behöver vi sedan inte bry oss om fördelningsfrågor över tillräcklighetsnivån. Om tillräckligt är, säg, 100 på någon skala och Pär har 120 medan Pål har 250 spelar skillnaden dem mellan ingen roll. Denna praktiska fördel är

också teorins största nackdel vad gäller likvärdighet. De ojämlikheter som tillåts över tillräcklighetsnivån kan framstå som orättvisa. Varför skulle det vara rättvist att elevers resultat varierar med deras föräldrars utbildningsnivå bara för att de har uppnått en tillräcklig nivå? Givet den roll som utbildningsresultat har för att fördela till exempel inkomst i samhället så tycks tillräckligheten otillräcklig som likvärdighetsprincip. Den tillåter, med rättvisesanktion, att föräldrars utbildningsnivå påverkar barns framtidsutsikter, och gynnar därmed välutbildades barn över barn till personer med låg utbildningsgrad.

Ett annat sätt att besvara frågan om vad det är som vi bryr oss om när vi bryr oss om jämlikhet är att vi tycker att det är viktigt att de som har det sämst får det bättre. Prioritarianismen har en sådan tanke som sin utgångspunkt (Parfit 2000). Ett sätt att förstå denna position utgår från utilitarismen. En variant av utilitarismen på utbildningsområdet skulle vara att sträva efter att maximera antalet bra resultat, kanske i form av att man försöker uppnå så höga genomsnittsbetyg som möjligt. Ett tämligen uppenbart problem med ett sådant mål är att höga genomsnittsbetyg är matematiskt förenliga med att vissa elever har väldigt låga resultat, vilket skulle vara oförenligt med den generella idén om likvärdighet. Den prioritarianistiska lösningen är att lägga extra vikt vid de som har lägst betygsresultat, så att en förbättring för Bill från F till E är, t. ex. fem gånger så mycket värd som Teds förbättring från B till A. Utifrån denna omviktning maximerar man sedan de värden man eftersträvar. Det finns dock åtminstone två problem med denna idé. För det första, det finns ingen garanti för att Påls intressen inte ska övertrumfas. Att sex klasskamrater går från B till A skulle väga tyngre än att han klarar godkänt. För det andra, även om man hittar en viktning som aldrig gör att de sämst lottades intressen övertrumfas – kanske genom att tillmäta den fullständiga vikt i jämförelse med studenter med högre betygs intressen – så tillåter prioritarianismen ojämlikheter. Om de sämre ställdas resultat inte påverkas av att mer tid läggs på de mer lyckligt lottade eleverna, eller om de mer framgångsrika barnens resultat leder till att elever med sämre betyg

också höjer sig, så berättigas en policy som har dessa effekter av prioritarismen. På många sätt kan detta vara rimligt, men givet att skolresultat påverkar resten av elevernas liv och hur de kommer att ha det ekonomiskt, är det inte uppenbart att detta kan ges rättvisesanktion. Prioritarismen verkar skapa orättvisa förutsättningar för eleverna när de kommer ut i yrkeslivet.

Det för oss tillbaka till strikt jämlikhet. Hur ska den förstås? Ett förslag är att den ska tolkas som lika möjligheter. Givet skolans förberedande roll och vikten utbildningen har för hur nyttigheter fördelas i arbetslivet och på marknaden verkar detta vara den sorts princip som behövs. Den princip för lika möjligheter som intar den mest centrala positionen i debatten om jämlikhet är John Rawls *Fair Equality of Opportunity* (FEO): »[s]ocial and economic inequalities are to satisfy [the condition that] they are to be attached to offices and positions open to all under conditions of fair equality of opportunity» (Rawls 2001: 42). Rawls beskriver principens implikationer på följande sätt: »those with the same level of talent and ability and the same willingness to use those gifts should have the same prospects of success regardless of their social class of origin, the class into which they were born and develop until the age of reason» (Rawls 2001: 44; jfr Rawls 1971). Hur detta ska uttolkas är omstritt, men min uttolkning är att principen bör förstås som ett sätt att uppnå relationell jämlikhet mellan fria och jämlika individer. Det finns två centrala skäl för denna uttolkning. För det första, Rawls teori utgår från att problemet som en rättviseteori har att lösa är att hitta skäliga samarbetsvillkor för fria och jämlika individer. Därför bör hans teori också uttolkas som att den tar detta ideal som central utgångspunkt. För det andra, detta tillåter oss att skilja mellan slumpmässiga och oviktiga skillnader – säg att det visar sig att de som anställs som piloter i allmänhet har gröna ögon – från ojämlikheter som är centrala (Lindblom 2018a). Om de som anställs som universitetslektorer oftast är män står detta, troligen givet vad vi vet om mänsklighetens historia, i strid med jämlikhet mellan män och kvinnor förstått utifrån idealet om jämlikhet i status. Detsamma verkar inte gälla om det skulle visa sig att vänster-



hänta har visst försteg före högerhänta för att få sådana positioner.

En ytterligare fördel med att utgå från FEO är att det ger oss material att förklara ett antal av Scanlons poänger om när ojämlikhet är problematiskt. Det är ganska enkelt att se hur FEO gör reda för tre av hans sex punkter. Det är en princip för lika möjligheter, den bygger på jämlikhet i status och båda dessa tycks implicera ett krav på jämlikhet i politiskt inflytande. FEO får dock vissa problem i utfallet av ekonomiska institutioner och problemet med oacceptabel makt över andra i bemärkelsen att om man har lika möjlighet till ojämlika ekonomiska förhållanden verkar detta kunna berättigas av FEO. Det är av sådana skäl Rawls teori om distributiv rättvisa består av två delprinciper, där den så kallade *differensprincipen* är den andra. Den säger att en fördelning av inkomster och förmögenhet är rättvis om den sämst ställda gruppen i samhället har det så bra som möjligt. Detta är alltså ett slags prioritarianistisk princip, men den hanterar fördelning av ekonomiska resurser över hela liv och inte möjligheter för barn, varför den kan vara skälig trots att vi sa ovan att prioritarianismen inte tycks rättvis för barn. Kombinationen av dessa två principer garanterar lika möjligheter och att belöningen för olika positioner i samhället sett utifrån effektivitetsöverbäganden är baserade på de sämst ställdas ekonomiska intressen. Denna uppdelning i två principer hanterar alltså på detta sätt också arv och miljö, i det att FEO ämnar utjämna skillnader som beror på miljö och differensprincipen bestämmer vilka ojämlikheter som har sin grund i arv som kan vara berättigade.

Fördelningsvärden

OM JÄMLIKHET SOM ett sätt att uttolka likvärdighet bäst förstås som strikt jämlikhet, vad är det då som bör fördelas enligt denna princip? Svaret på denna fråga utgör rättviseteorins *distribuendum*. Inom jämlikhetsforskningen har ett antal olika förslag förts fram. Huvudalternativen är välfärd, resurser, förmågor, möjligheter till välfärd, och fördelar (Griffin 1986; Rawls 1971; Dworkin 2000; Sen 1999; Nussbaum 2011; Arneson 1989; Cohen 1989). Standardteorin inom nutida jämlikhetsforskning är det som kallas resursism.

Detta är hur FEO brukar uttolkas, som en teori som handlar om resursen möjligheter. Skälet till att man förespråkar denna teori om vad som ska fördelas kan enklast ses hos Dworkin (2000) och har centralt att göra med värdet hos ansvar. Anta att jämlikhet har uppnåtts i endera välfärd eller förmågor. Välfärd betyder här lycka eller preferenstillfredsställelse. Det vill säga det råder jämlikhet i hur mycket lycka alla upplever, eller i hur mycket var persons önskningar slår in (Griffin 1986). Förmågor är sådant man kan vara eller göra (Nussbaum 2011; Sen 1999). Tanken här är att man faktiskt ska *kunna* göra vad man vill, det räcker inte med möjligheter, och att det är viktigt att man själv väljer, så det är inte bara att ge människor saker utan man måste tillåta att deras egna val spelar roll. Anta också att en person, Louis, bestämmer sig för att han ska bli vinkännare. Han övar upp sin förmåga att uppskatta riktigt dyrt vin. Över tid kommer detta innebära att för att Louis ska kunna uppleva lika mycket lycka eller preferenstillfredsställelse som andra så behöver han mer pengar än dem. Eller i termer av förmågor, för att det ska vara möjligt för honom att ha förmågan att uppleva njutning behöver han mer resurser än andra. Men att ge Louis extra resurser bara för att han har bestämt sig för att bli vinkännare verkar orättvist. Varför ska alla andra människor betala för Louis dyra preferenser? Om människor är ansvariga för sina preferenser måste teorin om jämlikhet ta detta i beaktande. Och detta görs genom att göra resurser till det som ska fördelas av teorin. Om alla redan från början tilldelas en lika stor andel resurser så är sedan vad man gör med sin andel individens ansvar. Louis får ta ansvar för att han väljer att odla sin vinkännarsida, trots att det kommer innebära att han kommer sakna resurser för annat som är viktigt i livet. Det är en kärnpunkt i den resursism som förespråkas av författare som Rawls (1971) och Dworkin (2000) (jfr Robeyns 2003). Man vill undvika problemet med dyra preferenser, utifrån tanken att människor har ansvar för sina preferenser.

Varför inte möjlighet till välfärd (Arneson 1989)? Detta är uppfattningen att om alla har lika goda möjligheter att välja det som ger dem välfärd – i bemärkelse att deras alternativmängder har lika

höga förväntade värden – så kan man också ha ett fördelningsvärde som inkorporerar ansvar och välfärd. Men det finns ändå ett problem här. Välfärd handlar om att få önskningar uppfyllda, men alla preferenser bör inte tillfredsställas. För att specificera vilka önskningar som rättvisan bör ta i beaktande så krävs en extern standard, och denna ges av lika resurser. De önskningar som vore fallet vid lika resurser är de önskningar som rättvisan har skäl att beakta (Dworkin 2000).

Om FEO är en rimlig princip för likvärdighet och om resursism har mycket som talar för sig, kan det tyckas som att allt som behövs för att förstå vad som avses med likvärdighet är Rawls teori om rättvisa. Tyvärr är det inte riktigt så enkelt, för just här uppstår ett problem för hans teori. Problemet är att barn inte ännu har utvecklats till den typ av agenter som bör hållas ansvariga. Att de inte kan hållas ansvariga är en definierande egenskap hos barn. Detta kan endera betyda att barn inte bör hållas ansvariga eftersom de är i en utvecklingsfas av livet där de är speciellt sårbara och att hålla dem ansvariga på så sätt underminerar deras utveckling (Schweiger & Graf 2015) eller att barn ännu inte har utvecklat de egenskaper som krävs för autonomi och att vara autonom är nödvändigt för ansvarighet (Lindblom 2018b). Om barn inte bör hållas ansvariga, fungerar inte argumentet för resursism. Det är snarare så att resursers egenskap att inkorporera ansvarighet utgör ett skäl emot resursism för individer som inte bör hållas ansvariga. Barns välfärd bör spela roll.

Det kan tyckas kontraintuitivt att det som bör fördelas av en likvärdighetsteori är välfärd. Här är ett tankeexperiment från Colin Macleod (2010) som indikerar att välfärd spelar roll för hur vi bedömer skolor. Anta att det finns två skolor som båda ger eleverna lika mycket resurser mätt i termer av att slutbetygen i båda skolorna är både höga och lika höga. Det finns dock en skillnad mellan de två skolorna. Den ena har en väldigt rolig rastverksamhet och givande aktiviteter utanför skoltid. Den andra skolan har inget av detta. Är dessa lika bra skolor? Om likvärdighet handlar om förberedelser för vuxenlivet, så som detta beskrivs av resursperspektivet,

är skolorna per definition exakt lika bra. Men skolan med de roliga rasterna verkar bättre, eftersom den också tar hänsyn till barnens välfärd. Så skolorna är inte lika bra, allt sammantaget. Och om de inte är lika bra, visar det att välfärd också spelar roll.

Vad kan man dra för slutsatser av detta? Jag föreslår att vi bör tänka på *distribuendum* på olika sätt för vuxna och barn. För vuxna är resursism en passande teori om vad som bör fördelas. För barn är välfärd den rimliga positionen. Detta skulle då kunna sägas vara en variant av Cohens (1989) lika tillgång till fördelar. Det är en teori som säger att både resurser och välfärd är viktiga, och att både möjlighet att välja en nyttinghet såväl som att faktiskt få en nyttinghet är viktigt. Om det är viktigt att barn upplever välfärd och att vuxna kan välja hur de vill leva sina liv på grundval av lika tilldelningar av resurser så faller detta in under Cohens begrepp om fördelar. Men teorin behöver lite mer struktur. Vi lever hela liv och därför bör barn både förberedas för vuxenlivet och få uppleva välfärd. Det betyder att en del av vad likvärdighet kräver kan formuleras i termer av FEO; en likvärdig skola ger *lika möjligheter över hela liv*. Men en likvärdig skola ger också *jämlig välfärd för barn*. Detta innebär att FEO behöver kompletteras så att principen får följande form: »[s]ocial and economic inequalities are to satisfy the condition that they are to be attached to offices and positions open to all under conditions of fair equality of opportunity and equal access to childhood welfare». Denna mer pluralistiska teori väcker ett antal frågor och kräver utveckling. Nästa avsnitt kommer att diskutera hur man ska tänka om en viss sorts avvägningar mellan resurser och välfärd.

#### Tidsramar

DET FINNS EN komplikation med värdedimensionen som gör det viktigt att prata om tidsramen inom vilken fördelningen sker. För att se detta krävs det först att vi säger mer om hur välfärd för barn bäst förstås. Vi sa ovan att *distribuendum* för barn bör vara välfärd, men det går att säga mer om vad som är värdefullt för barn om man vänder sig till debatten om det som kallas intrinsikala barnomsnyttigheter (eng. *intrinsic goods of childhood*). Detta är sådana

nyttigheter som är särskilt tillgängliga i barndomen. De är till och med i vissa fall bara tillgängliga under denna period i livet. Exempel kan vara »[p]urposeless play, naive curiosity, unreserved joy and carefreeness» (Brighthouse et al. 2018: 37; jfr Gheaus 2015). Tanken här är att en barndom utan sådana värden kommer att sakna något viktigt. Det verkar till exempel som att sådana värden förklarar skillnaden mellan de två skolorna i Macleods exempel. Att uppleva lek utan yttre syfte är en sak som gör en barndom bra. Det är ett intrinsikalt värde under barndomen. Men det är inte bara intrinsikalt på detta sätt, utan det kan också vara så att syftelös lek bara är värdefullt under barndomen. Man kan se detta om man jämför lek vid sju års ålder och vid fyrtiosju års ålder. Leken är en nödvändig del av ett gott liv vid den tidigare åldern men inte vid den senare. Sådana värden som är värdefulla i barndomen och bara eller speciellt i barndomen är intrinsikala barndomsnyttigheter.

Vi kan kombinera denna slutsats med poängen ovan och säga att välfärd för barn är att ha goda upplevelser baserade på intrinsikala barndomsnyttigheter. Det innebär att vi får en typ av perfektionistisk välfärdsteori för barn likt den som har förespråkats av Anthony Skelton (2015), samtidigt som vi kombinerar detta med en icke-perfektionistisk resursism för vuxna. Denna kombination skulle kunna väcka ett antal frågor. Den första skulle antagligen vara varför likvärdighet skulle ha med denna typ av välfärd att göra? Är inte skolans roll att förbereda barn för vuxenlivet? Det man bör notera här är att skolan ger flera olika sorters sådana barndomsnyttigheter, från glädjen i att uppleva att man förstår hur världen fungerar till det roliga i att hänga med kompisarna på rasten. Det är inte nödvändigtvis kontrainuitivt att tänka sig att skolan bör syfta till välfärd för barn som barn. Ännu viktigare att notera är att det inte behöver råda någon svår konflikt mellan barndomsnyttigheter och förberedelse för vuxenlivet, eller med en annan formulering, mellan perfektionistisk barndomsvälfärd och resursism. Utöver den empiriska hypotesen att lyckligare barn har lättare att lära sig nya saker än olyckligare barn, finns det tre skäl för detta. För det första, att man upplever barndomsvälfärd baserad på intrinsikala barn-

domsnyttigheter är förenligt med att man väljer fritt vilken sort liv man vill leva som vuxen. De gränser som skulle sättas av lek, nyfikenhet, glädje eller ansvarslöshet under barndomen tycks väldigt porösa. För det andra, om det skulle uppstå någon konflikt så kan detta lösas med att man ger vuxenvärden prioritet. Det skulle innebära att man kunde begränsa strävan efter barndomsvälfärd om den undergrävde strävan efter lika möjligheter som vuxna. För det tredje, dessa värden är relevanta under olika delar av livet, vilket torde minska möjligheten ytterligare för att det skulle uppträda konflikter. Det är dock också denna egenskap hos dessa värden som reser frågan om tidsramar.

Låt oss karaktärisera tre möjliga tidsramar. Ett sätt att tänka om en jämlik fördelning är att fördelningen bör vara jämlik vid varje tidpunkt. Det är dock en alltför krävande tidsram, eftersom den skulle kräva omedelbar omfördelning. Exempelvis, om någon ger bort en present till någon annan så skapas ett slags ojämlikhet och om jämlikhet ska gälla vid varje tidpunkt bör i så fall en omfördelning ske så att givaren och mottagaren genast har lika mycket igen. En teori om jämlikhet bör nog ge något större utrymme för mänskliga val än så. En vanlig tidsram gäller över hela liv. Det viktiga är inte att jämlikhet mellan Hanna och Anna gäller just den här tisdagen utan att när man ser över hela deras liv så är de lika bra. Problemet som teorin om välfärd för barn väcker är att denna typ av välfärd inte är värdefull under hela livet utan dess värde uppstår i och med att den infaller i barndomen. Förlorad lek i barndomen kan inte kompenseras med lek i medelåldern. Detta innebär att vi behöver en ytterligare tidsram. Denna gäller över utvecklingsstadiet. Detta krävs för att vi ska kunna göra reda för egenskaperna hos de värden som fördelas. Intrinsikala barndomsnyttigheter är bara värdefulla under barndomen och ojämlikheter i dessa värden behöver kompenseras under denna period. Resurser å andra sidan är sådan värden som kan kompenseras över hela liv. Vår teori om likvärdighet säger alltså nu att likvärdighet handlar om lika möjligheter och om barndomsvälfärd, och att vuxenvärden kan fördelas inom en tidsram som sträcker sig över hela liv, men barns välfärd

behöver vara jämlik under barndomen. Detta innebär inte att barn inte behöver behandlas som jämlikar, utan att tanken om lika status stavas ut så att den har olika implikationer för barndomen och för vuxenlivet.

#### Fördelningsdomäner

ATT FORMULERA EN teori om rättvisa är att ta fram en lösning på ett fördelningsproblem. Men, det kan finnas olika sorters fördelningsproblem, och därför också olika fördelningsdomäner. Detta kanske lättast illustreras med hjälp av Rawls teori om rättvisa. Han inför en uppdelning mellan tre slags rättviseproblem, och därmed tre slags domäner för rättvisa (Rawls 2001: 11). Den sociala rättvisans problem har att göra med rättvisa inom ett samhälle. Denna fråga handlar om hur man bör utforma samhällets grundläggande institutioner som ett rättvist sammanhållet system. Global rättvisa handlar om rättvisa relationer emellan samhällen. Rawls sätt att förstå global rättvisa i termer av vilken utrikespolitik som en rättvis stat bör föra har gjort många läsare som hade hoppats på en mer egalitär teori besvikna, men här behöver vi inte ta oss an den debatten. Lokal rättvisa handlar, enligt Rawls, om vad som är rättvist *inom* de institutioner som utgör det rättvisa samhället. Det är alltså ett problem i social rättvisa hur skolväsendet ska utformas så att det, tillsammans med andra centrala institutioner, som skattesystemet, rättsväsendet och bostadsmarknaden, leder till ett rättvist resultat, medan en fråga i lokal rättvisa kunde vara hur lärare bör hantera fördelningen av tid och uppmärksamhet i klassrummet. Här kan man börja se hur mångtydigheten hos likvärdigheten kunde börja lösas upp. Om vissa delar av begreppet har att göra med social rättvisa och andra är relaterade till lokal rättvisa kunde man kanske undvika eller mildra möjliga konflikter.

Men, kan ändå inte de beslut som vi tar i olika rättvisedomäner komma i konflikt? Detta är naturligtvis en möjlighet om man inte gör prioriteringar. En sådan prioritering är att säga att en domän är viktigare än de andra. Det finns goda skäl att säga att frågan om hur vi utformar de centrala samhällliga institutionerna, och därmed

den sociala rättvisan, har fundamental vikt i jämförelse med lokal rättvisa inom institutioner. Hur samhället är utformat utgör, med John Stuart Mills (2016: 424) formulering, själva »grundvalen för vår existens» (min översättning). Om sättet som skolan, äganderätten och bostadsmarknaden utgör ett system på är orättvist, påverkar det hela våra liv på ett grundläggande sätt som dessutom fortplantar sig till andra delar av våra liv. När vi funderar över rättvisa, jämlikhet och likvärdighet är detta därmed det första perspektivet vi bör ta (Lindblom 2018c). Här spelar FEO en central roll. Denna princip syftar till att skapa lika möjligheter för fria och jämlika medborgare, och det är en central egenskap hos ett rättvist samhälle att leva upp till ett sådant ideal. Notera dock att det är hela systemet av institutioner som ska leva upp till detta ideal, men det kan vara så att andra institutioner såsom arbetsmarknaden är beroende av det finns ekonomiska incitament för att jobba hårdare eller att bostadsmarknaden är segregerad av historiska skäl. Det betyder att skolan med sin centrala roll vad gäller möjligheter i livet får en kompenserande roll. Det kompenserande perspektivet bör därmed definiera vårt mål för likvärdigheten. Vill vi bygga ett samhällssystem som behandlar fria och jämlika individer opartiskt och därmed jämlikt, betyder detta inte att vi bör spendera exakt samma antal kronor och ören på varje barn, utan vi bör se till att utbildningssystemet gör sin del så att varje medborgare kan delta i samhällslivet på lika villkor.

Detta förklarar det kompenserande perspektivet i Skollagen, men verkar skapa en teoretisk konflikt med lika tillgång och lika kvalitet. Hur kan detta göras reda för så att vi kan skapa en koherent teori för alla tre delarna hos likvärdighetsbegreppet? Det finns ett rättframt sätt att inkorporera lika tillgång. Man bör ha lika möjlighet till utbildning som är utformad för att ge kompenserande resurser och välfärd. Om detta inte är fallet så kan man inte säga att FEO är uppfyllt. Idealet är alltså lika tillgång till kompenserande utbildning. Man kan också använda Scanlons idé om lika omsorg om intressen för att förklara varför lika tillgång skulle kunna vara ett rättvisekrav. Det är det enda sättet man kan visa lika omsorg att



ge varje barn lika tillgång till utbildning. Dessutom kan man göra reda för hans idé om ojämlikhet som har sitt upphov i institutioner som inte är skäliga. Om man inte ser till att utbildningsväsendet ger lika tillgång så att det ger varje elev grunden för att vara en fri och jämlik medborgare, innebär det att det samhällsliga ramverket gynnar vissa barn till nackdel för andra. Däremot verkar det kanske svårare att kombinera kompensation och lika kvalitet. Om man kompenserar för socioekonomisk bakgrund tycks det finnas ett uppenbart sätt på vilket kvaliteten hos utbildningen för dem som kompenseras på detta sätt och andra skiljer sig åt.

Här finns två resurser i teorin som kan användas för att för att lösa upp konflikten. För det första, den version av likvärdighet som vi har stavat ut innebär att både resurser och välfärd är viktiga. För det andra, vi har nu pratat om likvärdighet på nivån av social rättvisa, men detta betyder inte att lokal rättvisa inte också är viktigt. Låt oss börja med implikationerna av att också ha välfärd i *distribuendum*. Skolan är till för att ge de resurser som krävs för fritt och jämlikt medborgarskap, men detta behöver inte också specificera hur utbildningen ges fullt ut. Om en lycklig barndom är viktig kan vi säga att utbildningen bör ges på ett sätt som också gör barndomsvälfärd möjlig. Det betyder att lika kvalitet kan förstås som en kompenserande utbildning som ger lika välfärd. Denna idé kan utvecklas vidare om man tänker sig att olika sorters rättviseproblem kan ha olika lösningar. Ms. Higgins funderar över hur hon som lärare ska hantera likvärdighetsfrågan. Det är en fråga i lokal rättvisa, snarare än i social rättvisa som vi diskuterat så här långt. Om vi skiljer på de två frågorna, kan vi säga att samhällets roll är att utforma ett skolsystem där kompensation och lika tillgång står i centrum, men att en ytterligare likvärdighetsfråga är hur eleverna i detta system bemöts. Lärarens uppgift är att utföra de uppgifter som behövs för att upprätthålla ett sådant utbildningssystem, men hon har också en förpliktelse att göra det på så sätt att barns välfärd stöds. Lika kvalitet kan därför uttolkas inom lokal rättvisa, där lärare, skolledare och annan personal bör visa lika omsorg om varje elev och dess välfärd inom institutioner som är utformade för att

uppnå likvärdighetens centrala samhällseliga mål. En sådan position kan göra reda för Scanlons tanke att ojämlikhet uppträder när man inte visar lika omsorg och respekt. Den tillåter oss också att göra reda för intuitionen att läraren bör se varje barn.

Om vi knyter välfärd till handlande inom institutionen skolan så kan vi också koppla ihop tidsrymden för barns välfärd med den tid vilken de befinner sig i skolan. På så sätt kan vi få institutioner, praktiken och teorin att hänga samman. Vi kan också knyta ihop skollagens tre dimensioner, d.v.s. lika kvalitet, kompensation och lika tillgång. Kompensation görs till den centrala dimensionen, givet utbildningsväsendets centrala position för, med Mills ord, grundvalen för vår existens. Men lika tillgång är en implikation av denna tanke, och behöver därför inte stå i direkt konflikt med kompensation. Slutligen, lika kvalitet har att göra med att få den utbildning som lika möjligheter kräver, men också med att bemötas inom institutionen skolan på ett sätt som ger lika välfärd över barn- domen. Även om teorin kan göra reda för status quo inom svensk skolreglering, så saknar den inte normativt brett. Den beskriver ett krävande jämlikhetsideal som vi ännu är långt ifrån att förverkliga.

→

*Lars Lindblom är universitetslektor vid Centrum för tillämpad etik, Linköpings universitet.*

## Noter

1. Jag vill tacka Bengt-Erik Börli, Elin Nilsson, Elin Palm, Erik Gustavsson och Martin Berzell och publiken vid Filosofiska Föreningen i Linköping för nyttiga kommentarer. Denna studie finansierades av Vetenskapsrådet (anslag 2013-2337).

## Referenser

- ARNESON, RICHARD (1989) »Equality and Equal Opportunity for Welfare», *Philosophical Studies*, 56(1), ss. 77–93.
- BRIGHOUSE, HARRY, HELEN F. LADD, SUSANNA LOEB & ADAM SWIFT (2018) *Educational Goods: Values, Evidence, and Decision-Making*, Chicago: University of Chicago Press.

- COHEN, G.A. (1989) »On the Currency of Egalitarian Justice«, *Ethics*, 99(4), ss. 906–944.
- DWORKIN, RONALD (2000) *Sovereign Virtue*, Cambridge: Harvard University Press.
- FRANKFURT, HARRY (1987) »Equality as a Moral Ideal«, *Ethics*, 98(1) ss. 21–43.
- GHEAUS, ANCA (2015) »The »Intrinsic Goods of Childhood« and the Just Society», i: Alexander Bagattini & Colin Macleod (red.): *The Well-Being of Children in Theory and Practice*. Dordrecht: Springer, ss. 35–52.
- GHEAUS, ANCA, GIDEON CALDER & JURGEN DE WISPELAERE (red.) (2019) *The Routledge Handbook of the Philosophy of Childhood and Children*, London: Routledge.
- GRIFFIN, JAMES (1986) *Well-Being: Its Meaning, Measurement, and Moral Importance*, Oxford: Oxford University Press.
- JENCKS, CHRISTOPHER (1988) »Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to be Equal?«, *Ethics*, 98(3), ss. 518–533.
- LINDBLOM, LARS (2016) »Equality of What for Children« i: Johannes Drerup, Gunter Graf, Christoph Schickhardt & Gottfried Schweiger (red.), *Justice, Education and the Politics of Childhood*, Berlin: Springer, ss. 89–100.
- LINDBLOM, LARS (2018a) »In Defense of Rawlsian Fair Equality of Opportunity«, *Philosophical Papers*, 47(2), ss. 235–263.
- LINDBLOM, LARS (2018b) »Children and the Metric of Justice« i: Anca Gheaus, Gideon Calder & Jurgen De Wispelaere (red.), *The Routledge Handbook of the Philosophy of Childhood and Children*, Oxford: Routledge, ss. 317–327.
- LINDBLOM, LARS (2018c) »Goods, Principles, and Values in the Brighouse, Ladd, Loeb and Swift Framework for Educational Policy-making«, *Studies in Philosophy and Education*, 37(6), ss. 631–645.
- MACLEOD, COLIN (2010) »Primary Goods, Capabilities, and Children« i: Ingrid Robeyns & Harry Brighouse (red.), *Measuring Justice: Primary Goods and Capabilities*, Cambridge: Cambridge University Press, ss. 174–192.
- MILL, JOHN STUART (2016) *On Liberty, Utilitarianism and Other Works*, Ware: Woodsworth Editions.
- NUSSBAUM, MARTHA (2011) *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- PARFIT, DEREK (2000) »Equality or Priority?«, i: Matthew Clayton & Andrew Williams (red.), *The Ideal of Equality*, London: Macmillan, ss. 81–125.
- RAWLS, JOHN (1971) *A Theory of Justice*, Cambridge: Harvard University Press.
- RAWLS, JOHN (2001) *Justice as Fairness: A Restatement*, Cambridge: Harvard University Press.
- ROBEYNS, INGRID (2003) *The Capability Approach: An Interdisciplinary Introduction*. Mimeo.
- SATZ, DEBRA (2007) »Equality, Adequacy, and Education for Citizenship«, *Ethics*, 117(4), ss. 623–648.
- SCANLON, T.M. (2018) *Why Does Inequality Matter?*, Oxford: Oxford University Press.
- SCHWEIGER, GOTTFRIED & GRAF, GUNTER (2015) *A Philosophical Examination of Social Justice and Child Poverty*, Houndsmills: Palgrave Macmillan.
- SEN, AMARTYA (1999) *Development as Freedom*, New York: Knopf.
- SKELTON, ANTHONY (2015) »Utilitarianism, Welfare, Children«, i: Alexander Bagattini & Colin MacLeod (red.), *The Nature of Children's Well-Being*, Dordrecht: Springer, ss. 85–103.
- Skollagen. SFS: 2010:800. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

## LIKVÄRDIGHET OCH JÄMLIKHET

Skolverket (2012) *Likvärdig utbildning i svensk grundskola*, Stockholm: Fritzes.

SMITH, ADAM (2009) *The Theory of Moral Sentiments*. London: Penguin Classics.