

Lærerprofesjonalitetens moralske ansikt i oppfostringen –

i lys av

læreplanens grunnleggende kristne og humanistiske verdier.

Masteroppgave i pedagogikk

Jon Thorleif Hansen.

Våren 2009.

Studieretning for didaktikk og organisasjonslæring.

Universitetet i Oslo.

Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

Pedagogisk forskningsinstitutt.

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

LÆRERPROFESJONALITETENS MORALSKE ANSIKT I OPPFOSTRINGEN – I LYS AV LÆREPLANENS GRUNNLEGGENDE KRISTNE OG HUMANISTISKE VERDIER.

AV: Jon Thorleif HANSEN.

EKSAMEN: Masteroppgave i pedagogikk.
Studieretning for didaktikk og organisasjonslæring.

SEMESTER: Våren 2009.

STIKKORD:

Yrkesetikk.
Lærerprofesjonalitet.
Problematferd (disiplinproblemer).

1). Problemområde:

a). Hovedproblemstilling: En oppfostring basert på læreplanens grunnleggende kristne og humanistiske verdier – hvilke konsekvenser får disse verdiene for lærerens grunnleggende væremåte overfor eleven, lærerens væremåte i møte med problematferd og for det etiske handlingsrommet til læreren?

b). Den teoretiske tilknytningen: Jeg har i innledningskapittelet foretatt en innramming av avhandlingens tema og hovedproblemstilling ved å gå til fire ulike tekster: to læreplantekster (1996, 1999), en artikkel av Pressley et al. (2003) som belyser fem ulike forhold ved undervisningsprosesser, og en tekst av Bergem (2003) som tar for seg fire ulike forhold ved lærerprofesjonalitet.

I lys av de to læreplananalysene vil tema og problemstilling kunne rammes inn på følgende måte: *Læreplanverket (1996)*: (1) Læreren vil måtte opptre på en menneskekjærlig og solidarisk måte når eleven mislykkes, slik at eleven får mulighet til

å kunne reise seg og begynne på nytt. (2) Det er viktig å ta hensyn til elevenes ulikhet, bygge opp et positivt selvbilde hos eleven og styrke elevens selvrespekt og tro på egne forutsetninger. *Allmennlærerutdanningen (1999)*: (3) I lærerens *sosiale kompetanse* vil jeg bevege meg innenfor det å ha et godt samspill mellom lærer og elev ved at læreren observerer, lytter og forstår eleven. Læreren må både sette elevene i fokus gjennom å vise respekt og omsorg, samtidig som han er i stand til å skape faste rammer, og hvor det stilles krav og normer til fellesskapet. (4) I lærerens *yrkesetiske kompetanse* vil jeg bevege meg innenfor dette at den profesjonelle pedagogen vil måtte ha kjennskap til og være forpliktet på fellesverdiene. Verdiene vil måtte komme til uttrykk i de overveielser og avgjørelser læreren tar. Læreren vil måtte bygge opp en handlingsberedskap.

Pressley et al. (2003) vil kunne ramme inn følgende tre forhold: (1) *Ekspertundervisning* med vekt på gode og systematiske kunnskaper hos læreren vil kunne være gunstig for lærerens tenkning, stillingtagen og væremåte. (2) *Motiverende klasseromsatmosfære* vil kunne kjennetegnes av respekt, vennlighet, humor og lek, demokratisk væremåte med vekt på komme frem til kompromisser, det å skape forventninger, det at eleven anstrenger seg og prøver hardt for å oppnå noe, at en lærer i andres påhør ikke kritiserer de feilene en elev gjør, legger vekt på å trene opp eleven til å ta ansvar for seg selv og rose elevene når det går bra. (3) *Effektiv klasseromsledelse* vil kunne legge vekt på selvregulerende rutiner, gi gode og fornuftige forklaringer på regler, følge godt med og gripe raskt inn hvis noe skjer i klasserommet, ikke true elevene ved disiplin-problemer, men legge vekt på en positiv atmosfære, kommunisere stille med eleven og få eleven raskt tilbake i arbeid.

I lys av Bergem (2003) sin artikkel, vil tema og problemstilling kunne rammes inn av følgende forhold ved lærerprofesjonalitet: (1) The commitment modell vil kunne brukes som utgangspunkt for kritisk granskning av både egen tenkning og egen undervisningspraksis, for lærerens credo får signifikant innvirkning på undervisningen. (2) En profesjonell tilnærming hviler blant annet på en grunnleggende etisk kompetanse. Det vil kunne bety at læreren bruker de etiske begrepene til å analysere og løse de etiske dilemmaene på en slik måte at dette kan rettfærdiggjøres ut fra et profesjonelt ståsted.

c). Bakgrunnen for/hensikten med oppgaven; oppgavens praksisbetydning:

Skolehverdagen vil kunne preges av ulike typer disiplinproblemer og problematferd. Slik elevatferd vil kunne være utfordrende og provoserende. Det blir viktig at læreren arbeider innenfor et etisk handlingsrom som er akseptert sett fra samfunnets side og i tråd med samfunnets fellesverdier. På den måten vil læreren kunne realisere læreplanens formidlende, speilende og styrende funksjon. Jeg ønsker å finne ut hvordan de grunnleggende kristne og humanistiske verdiene vil kunne belyse dette feltet. Det vil si i forhold til lærerens grunnleggende væremåte (forebygge), og når det gjelder lærerens væremåte i møte med problematferd (håndtere).

2). Metode: Avhandlingen er utformet som en teoretisk oppgave. Jeg har hatt et hermeneutisk ståsted (en sirkulær prosess) i arbeidet med oppgaven i forhold til verdigrunnlag, praksiserfaringer og teori. I arbeidet med de ulike teoriene, har jeg søkt å forstå hvordan verdigrunnlaget vil kunne virke inn på det etiske handlingsrommet og prege lærerens væremåte.

3). Data/kilder: Jeg har benyttet meg av ulike teoretiske kilder innenfor didaktikk, psykologi, filosofi, etikk og teologi til å belyse hovedproblemstillingen: I kapittel 2 har jeg foretatt en begrepsanalyse av følgende fem begreper: grunnverdier, dyd, holdning, belief og det etiske handlingsrommet. I kapittel 3 har jeg belyst temaet kristne grunnverdier, og i kapittel 4 har jeg tatt for meg humanistiske verdier. Noen av de sentrale teoretikerne vil kunne være Asheim, Luther (teologisk etikk), Bergem, Rørvik (yrkesetikk), Myhre, Solerød (idehistorie), Vetlesen, Syse (filosofi), Rogers, Sæther (psykologi) og Engelsen, Pressley (didaktikk) og Borg (Belief-begrepet).

4). Resultater/ hovedkonklusjoner:

A). Tilegning av profesjonell etisk og moralsk kompetanse: I lys av dydsetikk vil læreren måtte fostre i seg selv visse holdninger og karaktertrekk slik at man kan foreta kloke og balanserte avgjørelser. Det vil kunne skje når tyngdepunktet ligger i det rasjonale. Praktisk klokskap er ensbetydende med solid dømmekraft og godt moralsk skjønn. Det vil kunne være et behov for et korrektiv til egen fornuft. I følge Luther vil det åndelige regimente kunne være et slikt nødvendig korrektiv. De tre teologiske dydene og den kristne dydslisten vil kunne utøve et slikt etisk korrektiv, og være et begrepsmessig

verktøy til bruk overfor holdningsbegrepets ulike komponenter: kognisjon, emosjon, atferd og vurdering.

B). Lærereens grunnleggende væremåte: Jeg vil nevne noen av resultatene: (1) Det vil kunne være viktig at læreren har en balansert væremåte og ikke lar seg bringe ut av likevekt. (2) En lærer vil måtte være menneskelig i forhold til elevene, men samtidig skal ikke læreren måtte lukke øynene for feil som må korrigeres. (3) Eleven er et subjekt i samspill med andre. Gjennom dialogen vil læreren kunne lytte til elevens subjektive oppfatning av ulike situasjoner. (4) Læreren vil kunne utvise godhet ved å være sjenerøs, men også stille forventninger og krav. For godhet vil kunne innebære at man også setter ting på plass, men det ikke noe mål å oppnå makt for å herske over andre.

C). Lærereens væremåte i møte med problematferd: Jeg vil nevne noen av resultatene: (1) Læreren vil kunne stå for en rettferdig væremåte når han utviser selvbeherskelse, besluttsomhet og klokskap. Dette vil kunne virke positivt inn på den ytre orden i klasserommet. (2) Gjennom bruken av 'ingen-taper-metoden' vil læreren kunne legge vekt på å lytte frem barnets følelser, gi tydelige jeg-budskap fremfor kritiske du-budskap, og legge vekt på at begge parter blir vinnere fremfor tapere. (3) Det vil kunne være legitimt å ta i bruk disiplin som oppdragsform for å hegne om de to andre oppdragsformene, undervisning og oppdragelse.

D). Det etiske handlingsrommet til læreren: En samlet definisjon på det etiske handlingsrommet omfatter i denne avhandlingen syv ulike innfallsvinkler (se innledningen til kap.5.4). I avhandlingen legger jeg hovedvekten på to av disse: det at det etiske handlingsrommet er et mentalt sted for overveielse og refleksjon, samt at det er det handlingsrommet som læreren i et etisk og moralsk perspektiv vil måtte holde seg innenfor. Når læreren i sin teoretiske overveielse og refleksjon, og i sin væremåte, opptrer i pakt med grunnverdiene, eller samfunnets fellesverdier, vil dette kunne være en indikasjon på at læreren holder seg innenfor det etiske handlingsrommet. Jeg har til slutt i avhandlingen tatt for meg syv ulike teorier og drøftet hvordan de kan kaste lys over det etiske handlingsrommet, og på den måten fremstå som et etisk fundament for lærereens refleksjon, overveielse og væremåte.

Forord.

Avhandlingen dreier seg om lærerens grunnleggende væremåte overfor elevene og lærerens væremåte i møte med problematferd i lys av grunnleggende kristne og humanistiske verdier. Jeg henvender meg til de lesergruppene som har interesse for yrkesetikk knyttet til oppfostringen. Men dette stoffet vil også kunne være relevant for yrkesgrupper som har å gjøre med mennesker og personlig utvikling. Avhandlingen tar særlig for seg to områder innen det pedagogiske praksisfeltet, nemlig lærerens eller voksenpersonens grunnleggende væremåte i møte med eleven, og lærerens eller voksenpersonens væremåte i møte med problematferd.

Det er ulike forhold som har påvirket meg til å skrive om dette temaet. Pedagogikkfaget har åpnet for en spennende verden gjennom møtet med litteratur og forelesninger. I tillegg har egen bakgrunn og forforståelse virket inn: sommerleire hvor jeg som en gutt fra 12 år og oppover møtte voksne ledere som gjorde et særlig inntrykk på meg gjennom den godhet som de var i besittelse av; treningslederkurs som student og kroppsøvfingsfag i lærerskolen som viste meg betydningen av god organisering og klar og tydelig kommunikasjon i læreryrket. Egnerfaring med karate som idrett ga forståelse for betydningen av det å utvise den nødvendige styrke; og det å være elev i klaverspill ga innsikt i viktigheten av iherdig øving. Å være lærer er et krevende yrke som vil kunne fordre et bredt register å spille på i oppfostringen av barn og ungdom.

Arbeidet med denne avhandlingen har tatt lang tid. Dette skyldes delvis det at jeg har vært i fullt arbeid i deler av perioden, men også sykdom. Tema og problemstilling ble formulert før kunnskapsløftet i 2006 og den nye formålsparagrafen i 2008.

Jeg vil rette en takk til de som jeg fikk søke råd og veiledning hos underveis i søken etter tema og problemstilling: fagpersoner ved PFI og ISP, veiledere i praksisperiodene og ansatte ved Høgskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning. En særskilt takk til Berit Karseth for innspill og gode råd i en innledende fase av arbeidet og til min veileder, Karl Øyvind Jordell, som sterkt og tydelig har fulgt meg hele veien til jeg nådde i mål med avhandlingen.

Jon Thorleif Hansen.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Innholdsfortegnelse	2
Kapittel 1. Innledning.....	5
1.1 Tema og problemstilling.	5
1.2 Om bakgrunn for valg av tema.....	7
1.2.1 Med utgangspunkt i en læreplanteoretisk tilnærming.	7
1.2.2 Med utgangspunkt i klasseromsledelse og yrkesetikk	9
1.2.3 Med utgangspunkt i <i>egen bakgrunn</i> som tilnærming til tema og problemstilling.....	11
1.2.4 Oppsummering av bakgrunn for valg av tema.	13
1.3 Innramming.	15
1.3.1 Læreplananalyse.	15
1.3.2 Pressley et al. (2003).	22
1.3.3 Bergem (2003). The Commitment Model of Teacher Professionalism.	31
1.4 Plan for oppgaven – delproblemstillinger.	38
1.5 Metodiske momenter.....	40
Kapittel 2. Begrepet 'grunnverdier' og andre nærliggende begreper. En begrepsanalyse.	42
2.1 Grunnverdier.	42
2.1.1 Oppsummering av grunnverdier.....	46
2.2 Dyd.	47
2.2.1 På etikuttstilling – en vei inn i dydsbegrepet.....	47
2.2.2 Platons dydsbegrep.	48
2.2.3 Aristoteles' dydsbegrep.	50
2.2.4 Asheim sin kritikk av dydsbegrepet – og reformuerling av ”dyd som holdning”.....	56
2.2.5 Vetlesen sin kritikk av Asheim sin reformulering av dydsbegrepet.	58
2.2.6 Oppsummering av dyd.....	59
2.3 Holdning.....	64
2.3.1 Holdningsbegrepet.....	64
2.3.2 Teorier om holdningsdanning og holdningsendring.....	66
2.3.3 Oppsummering av holdning.	70
2.4 Belief.....	73

2.4.1	Fremveksten av <i>belief</i> -begrepet.....	74
2.4.2	Hvilken rolle har <i>belief</i> ?	74
2.4.3	Er <i>beliefs</i> fullt ut bevisste, eller kan de også inkludere underbevisste constructs? ...	75
2.4.4	Hva er sammenhengen mellom <i>beliefs</i> og atferd?.....	76
2.4.5	Inkluderer <i>belief</i> en evaluerende komponent?.....	77
2.4.6	Hva er forholdet mellom <i>belief</i> og kunnskap (knowledge)?	78
2.4.7	Avslutning.	80
2.4.8	Oppsummering av 'belief'.....	81
2.5	Det etiske handlingsrommet.....	83
2.5.1	Rørvik: Det etiske handlingsrommet.....	83
2.5.2	Bergem: Lærerens handlingsrom.....	85
2.5.3	Engelsen: Det pedagogiske handlerommet.....	86
2.5.4	Oppsummering av det etiske handlingsrommet.	90
2.6	Sammenfatning av begrepsanalysen.	92
Kapittel 3. Grunnleggende kristne verdier.		98
3.1	Kristne verdier i et idehistorisk og filosofisk perspektiv.	98
3.1.1	Den hebraisk-kristne religion.	98
3.1.2	Oppdragelse og dannelse i middelalderen.	100
3.1.3	Renessanse-humanisme, Luther og reformasjonen.	101
3.1.4	1600-1750: Comenius og pietismen.	103
3.1.5	1700-tallet. Opplysningstiden. Rousseau.	108
3.1.6	1770-1830 Dannelse til humanitet.....	109
3.1.7	Den reformpedagogiske bevegelse.	110
3.1.8	Teologi og pedagogikk	111
3.1.9	Sammenfatning av kristne verdier i et idehistorisk og filosofisk perspektiv.....	113
3.2	Kristne verdier i et teologisk-etisk perspektiv.....	117
3.2.1	En konkretisering av noen grunnverdier.	117
3.2.2	Dydskatalogen.	118
3.2.3	De tre 'teologiske' dydene.....	121
3.2.4	Analyse av dydslisten.	122
3.2.5	Legememetaforen i Det nye testamente.	131
3.2.6	Fellesskapstanken i Luthers teologi.....	132
3.2.7	Luthers kritikk av dydsbegrepet: hva godhet består i - dyd som tjeneste.....	133

3.2.8	Sammenfatning av kristne verdier i et teologisk-etisk perspektiv.....	136
Kapitel 4. Grunnleggende humanistiske verdier.		
4.1	Oldtiden.....	141
4.2	Renessanse-humanismen og humanistisk pedagogikk.....	143
4.3	Opplysningstiden.....	145
4.4	Dannelse til humanitet.....	146
4.5	Reformpedagogikk.	150
4.6.	Personalitet – fellesskap og kultur.	154
4.6.1	Eksistensialismen.....	156
4.6.2	Fenomenologi.	159
4.6.3	Åndsvitenskapelig pedagogikk og hermeneutikk.....	161
4.6.4	Carl Rogers (1902 -1987). Sentrale begreper.	166
4.6.5	Terapeutisk orienterte oppdragelsesteorier.....	171
4.6.6	Amerikansk kultur- og vitenskapsorientert pedagogikk.....	173
4.7	Engelsk språkanalytisk pedagogikk.	173
4.8	Didaktikk med terapeutisk sikte.	175
4.9	Humanisme.....	176
4.10	Sammenfatning av humanistiske verdier.	180
Kapittel 5. Avslutning – Lærerprofesjonalitetens moralske ansikt i oppfostringen.		
5.1	Tilegning av profesjonell etisk og moralsk kompetanse.	191
5.2	Lærerens grunnleggende væremåte – profesjonell moralsk kompetanse i skolehverdagen.....	199
5.3	Lærerens væremåte i møte med problematferd - å opptre med profesjonell moralsk autoritet.....	210
5.4	Det etiske handlingsrommet til læreren – profesjonell etisk og moralsk kompetanse å styre etter.	226
Kapittel 6. Litteraturliste.		
		241

Kapittel 1. Innledning.

1.1 Tema og problemstilling.

Temaet for denne avhandlingen er lærerprofesjonalitetens moralske ansikt i oppfostringen – i lys av læreplanens grunnleggende kristne og humanistiske verdier. Med utgangspunkt i temaet har jeg valgt følgende hovedproblemstilling for avhandlingen: En oppfostring basert på læreplanens grunnleggende kristne og humanistiske verdier – hvilke konsekvenser får disse verdiene for 1) lærerens grunnleggende væremåte overfor eleven, 2) lærerens væremåte i møte med problematferd og for 3) det etiske handlingsrommet til læreren?

Jeg retter søkelyset mot hvordan kristne og humanistiske verdier vil kunne komme til uttrykk i lærerens møte med elevene i skolehverdagen; om hvilke forventninger som dette verdigrunnlaget innebærer for lærerens væremåte overfor elevene. Med begrepet *grunnleggende væremåte* ønsker jeg å rette oppmerksomheten mot den gjennomgående måten læreren møter elevene på, på tvers av alle de ulike situasjonene som man vil kunne stå overfor som lærer og klasseromsleder. I tillegg til dette er jeg også opptatt av det *forebyggende* aspektet. Jeg antar at der hvor læreren har en grunnleggende væremåte preget av disse verdiene, vil dette kunne virke forebyggende inn på problematferd.

Hva angår problematferd skiller en mellom det å forebygge og det å takle problematferd. Da er jeg opptatt av hvilke etiske rammer læreren har. Jeg har et ønske om å finne ut mer om hvilket *etisk handlingsrom* læreren har både i sin grunnleggende væremåte og i møte med problematferd, når han i tråd med verdigrunnlaget tufter sitt arbeid på grunnleggende kristne og humanistiske verdier.

En ytterst vanskelig situasjon vil kunne inntreffe i det spenningsfeltet som oppstår når læreren står overfor elever med veldig krevende problematferd og blir kraftig provosert av dette. Det er da læreren må forsøke å arbeide i tråd med visse fellesverdier som skole, foreldre og storsamfunnet står for. Det vil kunne gi trygghet til læreren når han vet at han handler innenfor et etisk handlingsrom som er akseptert av de ulike partene i det offentlige rom.

Det er vanlig å skille mellom *etikk og moral*. Rørvik (1991:10) sier at ”Det klassiske skillet mellom etikk og moral går mellom teori og praksis. Etikk vert brukt om teori og teoretisk refleksjon om rett og gale. Moral vert brukt om den praktiske sida av emnet – om rett og gale i det ein gjer” (se også nedenfor , pkt 2.5.1).

Når jeg legger vekt på *væremåten*, er ikke dette et uttrykk for at jeg tar i bruk en behavioristisk innfallsvinkel. Jeg tror heller det vil kunne begrunnes ut fra et paradgimeskifte innenfor yrkestisk teori eller områdeetikk de senere årene (Asheim 1997:17-22; Bergem, 2003:95). Det vil kunne bety at lærerens etiske refleksjon og overveielse må komme til uttrykk i en moralsk forsvarlig væremåte eller handlemåte overfor eleven (Bergem, 1993; Bergem, 1998). Men samtidig vektlegges *det rasjonale* i etikken gjennom uttrykket teoretisk refleksjon og overveielse. De to begrepene ”etisk refleksjon” og ”væremåte” skal gi uttrykk for at det *etiske* aspektet vil kunne bli ivaretatt gjennom den teoretiske refleksjonen, og at det *moralske* blir ivaretatt gjennom væremåten.

Begrepsparet etikk og moral vil kunne gi større forståelse for at selv om forskjellige teorier kan ha ulik etisk begrunnelse, kan de enes om den samme moralske handling. Det er dette jeg har beskrevet ovenfor (Rørvik, 1991): moral står for handlingen og etikk står for begrunnelsen. Det vil kunne være interessant å finne ut av *hva som er felles* for kristne og humanistiske grunnverdier, når det gjelder den måten de kommer til uttrykk i lærerens væremåte (handlemåte) i oppdragelsen.

Det å bygge opp en god relasjon mellom elev og lærer mener jeg vil være viktig for å kunne lykkes som lærer. Selvfølgelig må dette stå sammen med andre egenskaper eller kvaliteter, som det å være strukturert, være faglig grundig, og når det gjelder problematferd og disiplinproblemer – å kunne ha den nødvendige bredde og styrke over sin væremåte: På den ene siden det å vise den nødvendige grad av raushet, og på den andre siden det å kunne utvise styrke og fasthet.

Til å løse de mange oppgavene innenfor klasserommets vegger, vil det være behov for en samlende kompetanse, en pedagogisk profesjonalitet, som består av flere ulike kompetanseområder (se nedenfor, pkt 1.3.1; 1.3.2 og 1.3.3). Disse ulike kompetanseområdene vil kunne være et uttrykk for lærerprofesjonalitetens mange ansikter. Jeg vil i denne avhandlingen likevel rette fokus mot lærerprofesjonalitetens *moralske* ansikt.

1.2 Om bakgrunn for valg av tema

1.2.1 Med utgangspunkt i en læreplanteoretisk tilnærming.

”Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier” (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996:17). Selve dette utsagnet i læreplanen sin generelle del er, slik det står, ganske kortfattet. Men det korthugne utsagnet har ansporet meg til å undersøke det nærmere, og særlig da i en relasjonell kontekst, i forholdet lærer – elev: hva er det de som skrev læreplanen ville si oss?

Det er rimelig at man spør seg selv hvilke intensjoner som ligger i et slikt utsagn. Om det kun er ment som ”læreplanpoesi”, blir det i så fall et spørsmål hvilken styrende funksjon og oppgave det er det tiltenkt å ha. I følge Gudem (1990:33-36) har læreplanen en avspeilende, formidlende og styrende funksjon. Den *styrende* funksjonen innebærer at læreplanen skal fungere som styringsinstrument fra myndighetenes side. ”Læreplanen skal styre og til dels være en kontrollinstans når det gjelder det som foregår i klasserommet” (Gudem, 1990:35). Når det gjelder læreplanens *avspeilende* funksjon, betyr det at læreplanen skal være ”... et speilbilde av det samfunnet ser på som verdifullt, nyttig, ønskelig og passende, og som derfor skolen skal bidra til å utvikle” (Gudem, 1990:33). Dette vil blant annet både gå på holdninger og samfunnssyn, sier Gudem. At læreplanen har en *formidlende* funksjon, betyr at den skal formidle blant annet nedarvede og rådende normer og verdier. Dette skjer blant annet gjennom ”... arbeidsmåter og aktiviteter som skal utgjøre skolens innhold – både som mål og midler” (Gudem 1990:34).

Det som da etter mitt skjønn blir viktig i lys av dette sitatet fra læreplanteorien, er at læreren i sin væremåte og stil må fremme de nevnte verdier og holdninger gjennom tenkning, følelser og en handlemåte som kan *formidle* nedarvede og rådende normer og verdier, og *speile* hva som er verdifullt, nyttig, ønskelig og passende, og på den måten realisere læreplanens *styrende* funksjon slik den fremkommer gjennom relevante styringsdokumenter (opplæringslov, forskrifter, nasjonale planer for opplæringen, samt internasjonale konvensjoner som Norge har sluttet seg til, så som menneskerettighets- og barnekonvensjonen). Når læreplanen innbyr til en oppdragelse preget av grunnleggende

kristne og humanistiske verdier, er det rimelig å tenke gjennom hvilke virkemidler som ligger innenfor dette området.

Det blir viktig at læreren opererer innenfor et etisk handlerom som er akseptert sett fra samfunnets side, og bruk av sanksjoner som man trygt kan ”gå for” med oppreist hode. Men det er også viktig at de normene og de sanksjonene man tar i bruk, gir effekt.

Jeg tenker at det som blir viktig, er at læreren vil kunne vise til et samfunnsmandat, at lærerens handlemåte vil kunne være fundert i et overordnet mandat i tråd med det som samfunnet ønsker skal praktiseres i relasjonen lærer – elev. En slik tenkning vil kunne ligge innbakt i Goodlad et al. (1979 referert fra Gudem 1990:41-43) sin terminologi om læreplanens ulike fremtredelsesformer.

Det vil kunne være krevende å være lærer i et klasserom med mye uro. Årsakene til dette vil kunne være mange, og det vil kunne være et sammensatt problem. Men en av årsakene vil kunne være at læreren har problemer med å mestre klasseromssituasjonen.

Da blir det viktig å finne ut hvordan man kan få løst slike situasjoner på en måte som gjør at man kan spille på lag med foreldrene og elevene selv.

Med bakgrunn i de nevnte sitater fra Gudem (1990), mener jeg at det vil kunne være viktig at læreren utfører sitt arbeid på vegne av storsamfunnet og ut fra et offentlig definert handlingsrom, ikke ut fra et ”privatisert” etisk handlingsrom. Og i og med at oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, mener jeg det er rimelig at man i oppfostringen tar i bruk virkemidler basert på ”gode” og positive verdier i oppdragelsesmandatet. Men det er også viktig at man i offentlighet og med god ryggdekning fra storsamfunnet har et repertoar av sterkere virkemidler til å håndtere mer akutte og krevende situasjoner.

1.2.2 Med utgangspunkt i klasseromsledelse og yrkesetikk .

Jeg har hatt interesse for arbeidsmiljøet i klasserommet i grunnskolen. Særlig er jeg opptatt av at det skal være et rolig og godt arbeidsmiljø med ryddige og gode rutiner og med fravær av forstyrrende bråk og uro, slik at det kan ligge til rette for trivsel og effektiv læring. Det er etter mitt skjønn allment akseptert blant folk at det å kunne håndtere ulike typer elevatferd på en god måte, er et av flere kjennetegn på en god lærer.

I følge Ogden finnes det ”... lærere som har et naturlig talent for klasseledelse... . Det finnes også et lite mindretall lærere som overhodet ikke lykkes [...] mens de fleste lærere befinner seg et eller annet sted på skalaen mellom den vellykkede og den mislykkede lærer. Plasseringen på skalaen kan også variere med fag, klasse, tidspunkt på dagen og andre forhold” (Ogden, 2002:10).

Hvis en lærer har problemer med å takle dette med klasseromsledelse, og hvis læreren ikke så godt mestrer det å håndtere den mer disiplinære siden ved læregjeringen, vil det ut fra min erfaring i skolen kunne ha flere negative konsekvenser. Det vil først og fremst kunne gå ut over elevenes egen læring og trivsel. Men det vil også kunne føre til slitasje på andre i systemet: det vil kunne forplante seg til de timene hvor andre lærere har klassen, eller for lærere som på et senere klassetrinn overtar elevgruppen.

Med bakgrunn i at lærere har ulik kompetanse i å forebygge og håndtere problematferd – jevnfør uttrykket challenges (Pressley et al., 2003, se nedenfor, pkt 1.3.2) – har jeg fundert på hvilken kompetanse som må til for å forebygge og håndtere problematferd i lys av de grunnleggende kristne og humanistiske grunnverdiene: hvordan takle utfordringer og mestre konflikter og forstyrrelser, hvilke virkemidler læreren vil kunne ta i bruk. Eller for å si det mer generelt: hvilket etisk handlingsrom læreren har.

Et dilemma som vil kunne oppstå når en lærer blir satt til å ha klasser hvor det er mye bråk og uro, er følgende: En lærer vil kunne oppleve at skolehverdagen over tid blir krevende. Dette vil kunne resultere i at en lærer kommer i sterk affekt overfor enkeltelever eller grupper av elever. Det er i en slik sammenheng at det vil kunne være viktig på forhånd å ha reflektert over, og ha kunnskaper om, hvilket etisk handlingsrom læreren har i slike konfliktfylte

situasjoner, og hvilket mandat samfunnet har gitt lærerne når de skal håndtere problematferd. Lærerne bør være mentalt forberedt på slike konflikter.

Det er i et slikt perspektiv at jeg har rettet fokus mot den setningen i læreplanen som vektlegger at ”oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier”. Jeg retter fokus mot lærerens væremåte, og tenker at det innenfor kristne grunnverdier handler blant annet om mildhet, godhet, omsorg, barmhjertighet, vennlighet og selvbeherskelse. Innenfor de humanistiske grunnverdiene vil det blant annet kunne handle om sentrale begreper som: “... human nature is naturally good, freedom and autonomy, individuality and potentiality, self-concept and the self, self actualisation, perception, responsibility and humanity”: Elias & Merriam (1984:117-121) nevner også begrepet dignity i betydningen verdighet.

Jeg antar at de lærerne som har innsikt i disse verdiene og som har integrert dem i personligheten, vil lykkes bedre i oppfostringen enn de som ikke har tilegnet seg disse verdiene. Det er fordi de har en væremåte som vil kunne virke tiltalende og bidra til å bygge ned barrierer, og isteden bygge broer mellom ham selv og eleven, klassen, foresatte og lokalmiljøet. Til syvende og sist vil dette gi effekt tilbake til storsamfunnet.

Men jeg antar at det også vil måtte være til stede et repertoar av sterkere virkemidler som kan tas i bruk i de tilfellene hvor det er nødvendig. Og for at læreren skal kjenne den nødvendige trygghet på seg selv og det oppdragelsesmandat han har å jobbe etter, må slike virkemidler både være innenfor et offentlig og etisk handlingsrom, og begrunnes ut fra den samme verdimeslige overbygning, de grunnleggende kristne og humanistiske verdier. Her ser jeg en linje til Bolman og Deal (1994) sin teori om at ledere må ha mer enn en fortolkningsramme til å fortolke et problem. De lederne som bare har en til to fortolkningsrammer kan lettere ’falle overende’ og mislykkes som ledere.

1.2.3 Med utgangspunkt i *egen bakgrunn* som tilnærming til tema og problemstilling.

Egen skolegang. Det har falt naturlig at man har sett opp til lærere som har kombinert faglig dyktighet med den nødvendige fasthet, og i tillegg vært bærere av en porsjon godhet og vennlighet.

Impulser gjennom faglige innspill. Det har også vært faglige bidrag som har hatt betydning for meg som lærer og som har vært en styrke og gitt interesse for lærerens utøvelse av klasseledelse. Jeg vil i den sammenheng nevne faglige input gjennom emnet treningsledelse. Gjennomtenkt og god organisering og tydelig kommunikasjon, det har vært til god hjelp som lærer.

På lærerskolen ble det innenfor pedagogisk metodikk i faget kroppsøving undervist i antikkens dannelsesideal som i følge Stene (1973:16) innebar en kombinasjon av styrke og mildhet. I tillegg til at man i antikken på den ene siden skulle trenes i aktiviteter som ga styrke og smidighet, måtte de unge grekerne også, for å unngå å henfalle til råhet, på den annen side fostres i de musiske aktiviteter, hvor musikk og tilsvarende estetiske aktiviteter sto i sentrum. Et harmonisk dannelsesideal sto for summen av disse to. I følge Stene var betingelsen for harmoni i et menneske "... at ingen av de to dannelsesmidlene fikk overvekt i forhold til hverandre. Den som bare hadde musiske interesser ble bløtaktig, og den som hengav seg ensidig til gymnastikk og idrett ble uvitende og plump, og stolte på rå makt og brutalitet". Dette idegrunnlaget ble en støtte for meg som lærer, og har vært en god tanke å holde fast ved i krevende stunder når en kunne være usikker på hvordan man skulle legge opp løpet.

På lærerskolen valgte jeg som oppgave i pedagogikk i tredje studieår å fordype meg i temaet *Om disiplin og disiplinproblemer i skolen*. Dette falt rent tidsmessig tett opp til Øisang (1980) sin problematisering av dette temaet. I ettertid har jeg ofte vært takknemlig for den innsikt og handlingskompetanse som jeg tilegnet meg gjennom arbeidet med dette temaet, både forskning om emnet og de tiltak som Lov og Forskrifter la opp til. En god støtte for refleksjon og praktisk arbeid var også Alv Teig (1974) sin innføringsbok i sosiologi og undervisning hvor det blant annet ble lagt vekt på normer og sanksjoner.

Lærerens møte med elevene. Som lærer har jeg forsøkt å ivareta dette aspektet ved antikkens dannelsesideal, dualismen mellom styrke og mildhet overfor elevene gjennom en kombinasjon av fast disiplin og det å ha et godt forhold til elevene. Men jeg har også erfaring med at hvis læreren er *for* streng, eller på noen måte er urimelig overfor elevene, så vil dette slå negativt ut og barnet kan bli trassig eller passiv, og det kan føre til at eleven trekker seg tilbake og ”melder seg ut”.

Dersom læreren er *for* snill og godhjertet, kan dette føre til at elevene misbruker lærerens godhet og ”snillhet” og kan spille læreren ”et spik” bak ryggen på ham. Jeg har inntrykk av at læreren alltid vil måtte være i beredskap, og passe på at ikke ting ’glir ut’. Det er også viktig å komme elevene i møte med en oppmuntring (for eksempel uteleik). På den måten tilkjenner læreren at han har sett elevens behov og tatt elevens signaler på alvor. Dette kan gjøres for å motvirke bråk og ukonsentrasjon når elevene er slitne og uopplagte. Når elevene merker at læreren tar dem på alvor i slike situasjoner, så vil dette kunne knytte lærer og elever sammen i et tettere fellesskap.

Jeg har sett noe av det fortreffelige i dette å legge vekt på godhet og vennlighet mot elevene, og det har ført til hyggelige og gode tilbakemeldinger både fra elever og foreldre. Men på den annen side er det absolutt behov for sterke og tydelige grenser. Det som da blir spørsmålet er *hvordan* disse grensene settes og *på hvilken måte* beskjeder gis. Og det er i en slik sammenheng at begrepet det etiske handlingsrom (Rørvik, 1991) blir aktualisert.

Lærerens møte med foresatte i lokalmiljøet. Et annet forhold jeg har vært opptatt av, er hvordan foreldrene kan oppleve lærerens væremåte og stil. Ved en skole er det slik at noen lærere bor innenfor skolekretsen og i det lokalmiljøet hvor skolen ligger, mens andre lærere bor lenger unna skolen, i andre bydeler eller på andre steder. En lærer som bor i nærmiljøet vil kanskje måtte justere og endre sin atferd overfor elevene, for at det skal kjennes bedre å møte elevenes og foreldrenes blikk utenfor skoletid. Samspillet mellom lærer og foresatte vil på den måten til en viss grad kunne være ’kritisk – konstruktiv’.

Filosofen Henrik Syse (2005:9) har skrevet at:

”Hver og en av oss ønsker å leve et liv som er godt og verdifullt. Et *virkelig* godt og verdifullt liv er også et moralsk liv, et liv som tar hensyn til andre mennesker, og som man kan tenke på – og ved livets utgang forhåpentlig se tilbake på – som etisk forsvarlig...”

Å ta spørsmålet om etikk på alvor, sier Henrik Syse (2005:15-16), det er å ta utgangspunkt i følgende antagelse om at:

”Vår verden blir en bedre verden å leve i dersom mennesker viser hverandre omsorg og respekt. Den blir bedre fordi vi i større grad vil kunne leve i gjensidig tillit, fred og harmoni, og dermed vil vi kunne leve både lykkeligere og lengre enn hva som er tilfelle i en verden fylt av konflikt. Og jeg legger til: Hver og en av oss vil få oppleve å leve mer harmonisk *med seg selv og sin samvittighet*”.

Slik jeg tenker og har erfart det, så vil alle disse små møtene med elever og foreldre, både *utenom* skoletiden og *i* skoletiden, gjøre noe med læreren i positiv eller negativ retning når det gjelder livskvalitet.

1.2.4 Oppsummering av bakgrunn for valg av tema.

Jeg har ønsket å tydeliggjøre en rød tråd i min begrunnelse for valg av tema og problemstilling. Læreren må ha et styringsredskap å arbeide etter, i pakt med en læreplanteoretisk innfallsvinkel. Det som gjennomføres i skolen bør kunne være forankret i den formelt vedtatte læreplanen. Og dersom en ønsker at oppfostringen skal kunne baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, bør dette få konsekvenser for lærerens væremåte. Både i det daglige arbeidet når han som klasseromsleder skal være med å utforme den pedagogiske atmosfæren, og når han vil måtte håndtere problematferd.

Jeg tenker at *godhet* kunne være en sentral verdi, fordi læreren er en person som hele tiden omgås barn og unge som er i vekst og utvikling. Jeg tror at eleven vil kunne registrere og oppleve det positivt når en voksen person er bærer av godhet i sin tenkning og væremåte. Jeg vil illustrere dette med et sitat fra Mønsterplan for grunnskolen (1987:14):

”Grunnskolen skal som helhet bygge på de etiske grunnverdier som er forankret i kristendommen og i humanistisk tradisjon. Disse verdiene som blir konkretisert i det følgende, må stå sentralt i den omsorg,

oppdragelse og undervisning som grunnskolen gir. Målet må være at grunnverdier som sannhet, rettferdighet, troskap, nestekjærlighet, solidaritet, ansvarlighet og toleranse får prege skolen på en slik måte at elevene selv kan tilegne seg verdiene. Det er en stor og viktig oppgave å sette disse oppgavene ut i praksis når en velger arbeidsmåter og vurderingsformer, fastsetter rettigheter og plikter, og i alle forhold som gjelder organiseringen av skolesamfunnet”.

Læreplanteksten i M87 gir klart og tydelig uttrykk for at de nevnte verdiene skulle stå sentralt i den omsorg, oppdragelse og undervisning som grunnskolen skulle gi, og når rettigheter og plikter skal fastsettes. Dette er altså rettet mot læreren.

Et slikt sitat har over tid ført til et tankemessig og følelsesmessig engasjement for en nærmere og mer utdypet forståelse og konkretisering av hva slike verdier nedfelt i en læreplan vil kunne ha å si for lærerens yrkesetiske holdning, inklusivt væremåte.

Dette som jeg har skissert ovenfor har dannet noe av bakgrunnen for min interesse og refleksjon rundt klasseromsledelse og yrkesetikk. Gradvis har det ut fra det erfaringsgrunnlaget jeg har, modnet seg frem det å tenke i retning av godhet som en sentral verdi i lærerens tenkning og væremåte overfor elevene. Og jeg har funnet noen verdier eller holdninger fra det teologiske fagfeltet, som jeg mener kunne være en måte å konkretisere verdien godhet på. Disse finner vi i den såkalte dydslisten i Det nye testamente (Gal.5,22-23). Begrepene i parentes er hentet fra en oversettelse fra 1978. De uten parentes er felles for oversettelsene fra 1930 og 1978. Disse verdiene benevnes slik: kjærlighet, glede, fred, langmodighet (overbærenhet), mildhet (vennlighet), godhet, trofasthet, saktmodighet (tålsomhet) og avholdenhet (selvbeherskelse).

Det er med utgangspunkt i disse grunnverdiene, og det jeg måtte finne av relevante humanistiske verdier som angår det relasjonelle i forholdet lærer – elev, og som belyser lærerens grunnleggende væremåte og handlinger i møte med problematferd, at jeg vil gå videre i dette stoffet. Med grunnleggende væremåte tenker jeg i retning av at dette både skal berike den pedagogiske atmosfæren i klasserommet og virke forebyggende på problematferd.

1.3 Innramming.

Jeg vil foreta en innramming av avhandlingens tema og hovedproblemstilling ved å gå til fire ulike tekster. Hensikten er både å forankre avhandlingen, samt ta standpunkt til hvilke områder av lærerkompetanse jeg skal bevege meg i.

I punkt 1.3.1 vil jeg komme inn på to læreplantekster (1996, 1999). I punkt 1.3.2 vil jeg ta for meg en artikkel av Pressley et al. (2003) som belyser fem ulike forhold ved undervisningsprosesser. I punkt 1.3.3 vil jeg ta for meg en tekst av Bergem (2003) som tar for seg fire ulike forhold ved lærerprofesjonalitet.

1.3.1 Læreplananalyse.

A) Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996).

Utsagnet ”Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier...”. står i læreplanens avsnitt om det meningssøkende menneske. Det vil kunne tolkes ulikt, alt etter hvilken kontekst en retter blikket mot. Denne avhandlingen retter fokus mot den profesjonelle lærerens grunnleggende væremåte overfor elevene og i møte med problematferd. Jeg vil derfor referere til kristne og humanistiske grunnverdier i avsnittet om det meningssøkende menneske i lys av en slik kontekst, og på den måten foreta en innramming og gi forankring og legitimitet til temaet og problemstillingen.

I avsnittet om det meningssøkende menneske omtales grunnleggende kristne og humanistiske verdier (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996:17). Disse verdiene fordrer og beforder toleranse, begrunner demokratisk rettsstat, ”... framhever nestekjærlighet, forbrødring og håp, vektlegger muligheten for fremgang gjennom kritikk, fornuft og forskning, og betoner at mennesker er en del av naturen ved sin kropp, sine behov og sine sanser”.

Ifølge læreplanen utgjør den kristne tradisjon en dyp strøm i vår historie. Den preger folkets livsnormer og den lever i omgangsformer og identitet.

”Vår kristne og humanistiske tradisjon legger likeverd, menneskeretter og rasjonalitet til grunn. Sosial fremgang søkes i fornuft og opplysning [...]. Samlet gir denne sammenflettede tradisjon uvisnelige verdier både til å orientere livsførselen etter og til å ordne samfunnslivet etter. De fremmer [...] og [...] de tilskynder rettskaffen og høvisk handling” (Læreplanverket 1996:17).

Mennesker er likeverdige og menneskeverdet er ukrenkelig. Dette innebærer tre forhold. For det første at alle mennesker er unike. For det andre at hvert unikt menneske kan komme videre i sin egen vokster. For det tredje at alle skal kunne bidra med sin individuelle egenart. Slik blir samfunnet rikt og mangfoldig. Læreplanen sier at oppfostringen skal fremme likestilling og solidaritet.

Rasjonalitet vektlegges. Kunnskap sees på som en skapende og omformende kraft som vil kunne få betydning både til personlig utvikling og humane samkvemsformer. Det ligger en forventning i læreplanen om viktigheten av det å forstå de moralske krav og ”... la dem bli ledende for sin vandel. Normene som gjelder i samfunnet – i yrkesetikk, arbeidsmoral [...] har avgjørende innvirkning på samfunnets kvalitet” (Læreplanverket 1996:18).

Læreplanen vektlegger at mennesket er et moralsk vesen. Det innebærer at mennesket har ansvar for egne valg og handlinger. Det å være et moralsk vesen innebærer også at det har evne både til å søke både det som er sant og evne til å gjøre det som er rett. Men likevel kan mennesket også handle destruktivt. Det å handle destruktivt defineres som det å handle ”... i strid med sin samvittighet, på tvers av normer og mot bedre vitende, til skade for egen og andres tarv” (Læreplanverket 1996:19). Derfor blir det viktig i oppfostringen både å begrunne og levendegjøre samfunnets verdier og idealer slik at de kristne og humanistiske grunnverdiene blir en virksom kraft i folkets liv. I følge læreplanen vil en oppfostring basert på de kristne og humanistiske verdiene kunne gi livstro i motgangen ”... gjennom de tilbakeslag, kriser og konflikter som livet gir. Og den må gi raushet ved feilslag slik at en blir tatt på alvor også når en mislykkes, og kan tilgis og reise seg” (Læreplanverket 1996:19).

Når elevene må treffe valg, så skal disse valgene prøves mot de normer som skolen og samfunnet bygger på. Derfor er det viktig at skolens ansatte går foran med et godt eksempel. Og det må være et tett samspill mellom blant annet skole og hjem. Dette vil kunne tolkes dit hen at skole og hjem har en felles plattform basert på de normer som skolen og samfunnet bygger på. ”Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer” (Læreplanverket 1996:19).

Overfor de som har andre forutsetninger enn flertallet, skal oppfostringen fremme likeverd og solidaritet. Og der hvor det er ulike levesett, skal oppfostringen motvirke fordommer og diskriminering og fremme respekt og toleranse. ”Oppfostringen skal utvikle personlig fasthet til å hevde egne og andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep” (Læreplanverket 1996:20).

B) Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning (1999).

Jeg har valgt å rette fokus mot Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning (1999) fordi den ligger nærmest i tid opp til Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996), den såkalte L97. Jeg vil ikke komme inn på forholdet mellom Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning (1999) og Rammeplan for Allmennlærerutdanningen (2003).

Rammeplanen inneholder fire kapitler. Jeg avgrensar analysen til å gå inn i kapittel 1, lærerutdanning. Det sier noe om det som er felles for alt lærerarbeid. I følge kapittel 1.1, ’Dei ulike utdanningsvegane’ finnes det i alt seks ulike typer lærerutdanning.

Kapittel 1.2. Frå barnehage til vaksenopplæring. Her omtales seks emner som er felles for alt lærerarbeid (Allmennlærerutdanning, 1999:9-13). Jeg tar for meg de fire av de seks emnene.

Under emnet *menneskesyn og verdier* vektlegges det at menneskene er likeverdige og menneskeverdet er ukrenkelig. De grunnleggende kristne og humanistiske verdiene som opplæringen skal bygge på er ”... likeverd, menneskekjærleik og solidaritet” (side 10). Jeg vil

særlig fremheve begrepet menneskekjærleik. Dette begrepet har, i følge rammeplanen, også aktualitet når elevene opplever tilbakeslag. ”Elevane må bli tekne på alvor, også når dei mislukkast, og få høve til å reise seg og byrje på nytt” (side 11).

I emnet *syn på læring* vektlegges det at en skal bygge på at elevene er nysgjerrige, har initiativ og stadig vil lære å prøve noe nytt. Barnet skal gis utfordringer innenfor rammen av trygghet og trivsel.

I emnet *fellesskap og tilpassing* sies det at kravet til likeverdighet først blir oppfylt når det blir tatt hensyn til at elevene er ulike. Rammeplanen vektlegger derfor at en må ta hensyn til ulikheter i bakgrunn og forutsetninger. For å kunne imøtekomme et slikt hensyn, så ”... må opplæringa vere romsleg og inkluderande”. Og selv om noen elever vil trenge ekstra oppfølging både faglig og sosialt, så er det viktig at alle ”...får eit positivt sjølbilete...” (side 12).

Under emnet *allsidigheit og spesialisering* skal opplæringa føre til en allsidig utvikling hos den enkelte, med vekt på læring, sosialisering og identitetsutvikling. Læreren kan bidra til å fremme spesialiseringen hos det enkelte individ ved å styrke elevens selvrespekt og tro på egne forutsetninger.

Til slutt i dette avsnittet nevnes at et samfunns- og yrkesliv i utvikling stiller krav om kompetanse innen mange områder, deriblant krav om etisk refleksjon.

Kapittel 1.3. Å vere lærar. Her omtales fem ulike forhold ved læreryrket (Allmennlærerutdanning, 1999:14-18).

Under emnet *læreryrket* vektlegger rammeplanen: ”Det som skjer i samspelet mellom lærar og elev...har avgjerande innverknad på veksten og utviklinga hos elevane” (side 14). Et slikt samspill kan også være krevende og komplisert, fordi en kan ha elever i klassen med store atferdsvansker. Rammeplanen sier at læreren i slike situasjoner har en todelt oppgave. ”Det er ei vesentleg utfordring både å forebygge og takle slike problem i forhold til den enkelte og i forhold til klassa” (side 15).

I emnet *læraren som formidlar, tilrettleggjar, arbeidsleiar og rettleiar* vektlegges det at lærerne må møte elevene med respekt. Denne respekten blir ivaretatt når han utformer oppgaver som tar hensyn til de erfaringene elevene har fra før. Det stilles også krav til orden og effektivitet i tillegg til variasjon, leik og eksperimentering: det må også være lagt til rette for opplæring i laboratorium og verksted på en slik måte at det "... gir moglegheit for orden og effektivt arbeid" (side 15).

I emnet *læraren som førebilete* gir rammeplanen en rekke treffende karakteristikker av hvordan læreren kan utøve sin lærergjerning som et forbilde. (1) Læreren må stille klare *krav* både til seg selv og elevene. (2) Læreren må være et godt eksempel for de *holdningene* som opplæringa skal formidle. (3) Han må vise *respekt* for den enkelte, for fagene, og for eget og andres arbeid, og (4) gjennom sin evne til å *samarbeide* med andre. (5) Elevene må oppleve at læreren som person *liker* dem. (6) Læreren må vise at de *har tro på at alle barn har muligheter*. Dette gir barnet *fremtidstro* og *tillit* til egne evner.

I det siste emnet i kapittel 1.3, defineres *læraren som omsorgsperson*. Begrunnelsen for utvidelsen av lærerens omsorgsoppgaver gjøres med henvisning til endringene i samfunnet og utvidet institusjonalisering. Slik jeg tolker rammeplanen, knytter den betegnelsen 'læreren som omsorgsperson' til Maslow sitt behovshierarki: når den sier at "...optimal utvikling og læring skjer først når grunnleggjande behov blir tilfredsstilte" (side 18). Gjennom å oppleve god omsorg kan elevens grunnleggende behov tilfredsstilles, og man legger et grunnlag for læring.

Rammeplanen gir en rekke eksempler på hvordan læreren bør vise omsorg. Læreren skal møte barna med (1) *forventninger og krav* og (2) med *velvilje og varme*, og (3) omsorgen kan ytre seg som *sjenerøsitet*, som innebærer å ta ansvar for elevenes ve og vel, og å yte en *ekstra innsats* når det trengs. Omsorgen viser seg i (4) *forberedelsene* til de daglige oppgavene, og (5) å gi hver enkelt den nødvendige menneskelige støtte og faglige hjelp, men særlig trenger de dette *som kommer til kort og står i fare for å miste motet*. (6) Å vise *respekt for hjemmet* til elevene er å vise omsorg. Omsorg innebærer også (7) å gi mulighet for *positiv utfoldelse* og (8) å *sette grenser*. "Å forebygge og hindre åtferdsproblem er ein viktig del av lærergjeringa" (side 18). Å vise omsorg er også (9) å ta hensyn til *at elevene er ulike og må møtes på ulik måte*. (10) Å vise omsorg er å være *observant og lydhør* når barnet tilkjenne gir behovet for omsorg og støtte. (11) Ekstra omsorg skal gis til barn som opplever livskriser. Det

er verdt å merke seg at både mobbing og utestøtelse fra fellesskapet regnes med blant livskrisene.

Kapitel 1.4. Oppgaver og mål for lærerutdanninga. Den kompetansen lærerstudenten skal utvikle kan grupperes i fem hovedområder (Allmennlærerutdanning, 1999:19-24, min kursivering). Av de fem kompetanseområdene – faglig, didaktisk, sosial, yrkesetisk og endrings- og utviklingskompetanse – velger jeg å belyse to av de nevnte oppgavene eller kompetanseområdene.

Formål. Det sies blant annet at ”utdanningen skal fremme studentenes personlige utvikling og yrkesetiske holdning ... ”(side 19).

Sosial kompetanse defineres som sosialt samspill, rettleiding og samarbeid. Autoritet og trygghet i sosiale sammenhenger får læreren gjennom faglig og didaktisk dyktighet. ”... *I samspel med elever* er det også ein føresetnad at lærarane har evne til å observere, lytte og forstå andre sine synspunkt og *kunne vere fleksible og kreative*” (side 21).

Målene for sosial kompetanse er kunnskaper og forståelse for: (1) sosialt samspill og samhandling og (2) *kravene og normene* til fellesskapet, (3) gruppeprosesser og ledelse, og (4) utvikle evne til å analysere og løse konflikter, (5) trening i kommunikasjon der de må forstå og ta hensyn til andres standpunkt. (6) Utvikle lederkompetanse ”... slik at dei blir i stand til å *skape faste rammer* for arbeidsfellesskap til elevane...” (side 22). (7) Lærerstudenten må bli kjent med elever med ulik sosial og kulturell bakgrunn, slik at de kan lære å observere og forstå de behovene elevene har for oppmerksomhet, utfordringer, omsorg og hjelp. Målet er å utvikle ”... ei lærerrolle som *set elevane i fokus*, som viser *respekt og omsorg*, og som prøver å setje seg inn i deira erfarings og kunnskapsverd” (Side 22). (Allmennlærerutdanningen, 1999:21-22, min kursivering).

Yrkesetisk kompetanse. Når rammeplanen skal gi en forklaring på hva yrkesetisk kompetanse består i, så blir svaret gitt i form av fem momenter (Allmennlærerutdanningen, 1999:22-23, min kursivering). (1) Det innebærer for det første at ”... lærarane må kunne *vurdere alternative val i forhold til dei grunnleggjande verdiane* som opplæringa byggjer på”. Læreren bruker og tar utgangspunkt i grunnverdiene, men forsøker å finne alternative innramminger. (2) For det andre så skisseres det hva det er som er *utgangspunktet* for den

yrkesetiske kompetansen, nemlig *at den enkelte lærer forplikter seg på* de overordnede mål for opplæringa og *fellesverdiene i samfunnet* slik det er uttrykt i blant annet opplæringslov og i nasjonale planer for opplæringen, samt internasjonale konvensjoner som Norge har sluttet seg til, så som menneskerettighets- og barnekonvensjonen. (3) I det tredje momentet gjentas og utdypes dette med yrkesetisk kompetanse, og hvordan den kommer til uttrykk: ”Den yrkesetiske kompetansen kjem til uttrykk i *dei vurderingane og avgjerslene lærarane tek på dette grunnlaget*”. Jeg vil tolke det dit hen, at jo rikere den yrkesetiske kompetansen er, jo større spennvidde vil det også kunne bli over vurderingene og avgjørelsene. (4) Som profesjonell yrkesutøver må læreren kunne forklare og grunngi sine valg, prioriteringer og handlinger. (5) Og tilslutt: Læreren må hver dag ta en rekke slike verdibaserte valg uten at han har tid til å tenke seg om. Derfor må læreren utvikle en handlingsberedskap, fordi disse valgene ”... på ulike måtar har *konsekvensar for medmenneske*”.

Når det gjelder mål for yrkesetisk kompetanse, (1) skal læreren blant annet *gjøre seg kjent med* og *identifisere* verdiene. (2) Læreren må også kjenne elevenes rettigheter og (3) lærerens rettigheter og plikter. (4) Her taler rammeplanen både om en innholdskomponent, ”...utvikle *medvit* om...”, og noe om metode, arbeidsmåte eller handlemåte, ”...*korleis* dei kan ivareta dette ansvaret”.

Innramming av avhandlingen med utgangspunkt i læreplananalysen.

Det som jeg mener fremstår som viktige verdier i Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning, og som kan belyse problemstillingen i denne avhandlingen vil kunne være følgende:

Alle elever er likeverdige. Læreren skal opptre på en menneskekjærlig og solidarisk måte når eleven mislykkes, slik at eleven får mulighet til å reise seg og begynne på nytt. Likeverdighet innebærer at det blir tatt hensyn til at elevene har ulike forutsetninger. Derfor vil læreren måtte ha en væremåte som kjennetegnes av raushet og romslighet. Det blir viktig å bygge opp et positivt selvbilde hos eleven. Det å styrke elevens selvrespekt og tro på egne forutsetninger bidrar til å fremme den spesialisering og utrustning som den enkelte elev har. Men også sosialiseringen er en del av opplæringen. I synet på læring skal det både være utfordringer og

rammer preget av trygghet og trivsel. Etisk refleksjon er en del av den kompetanse en lærer bør inneha.

Samspeillet mellom lærer og elev har stor innvirkning på elevens vekst. Atferdsvansker vil kunne gjøre samspeillet krevende. Det fordrer at læreren både er i stand til å forebygge og å takle slike problemer. Læreren må legge til rette både for variasjon og lek, men også orden og effektivitet. Å være et godt forbilde innebærer at læreren både stiller krav men også viser evne til samarbeid, viser respekt, viser at han liker elevene og har tillit til barnets evner; det gir fremtidstro. Å vise eleven respekt er å ta hensyn til de erfaringene eleven har fra før. Når det gjelder å vise omsorg, synes jeg det er viktig å få frem at omsorg ikke bare går på å vise velvilje, varme, sjenerøsitet, og å være observant og lydhør. Omsorg er også å stille forventninger og krav, å sette grenser og å forebygge og hindre atferdsproblem. Men likevel på en slik måte at eleven skal kunne møtes på ulike måter.

De kompetanseområdene som jeg særlig vil bevege meg innenfor vil være følgende.

I lærerens *sosiale kompetanse* vil jeg bevege meg innenfor det å ha et godt samspill mellom lærer og elev ved at læreren observerer, lytter og forstår eleven. Læreren må både sette elevene i fokus gjennom å vise respekt og omsorg, samtidig som han er i stand til å skape faste rammer, og hvor det stilles krav og normer til fellesskapet.

I lærerens *yrkesetiske kompetanse* vil jeg bevege meg innenfor dette at den profesjonelle pedagogen må ha kjennskap til og være forpliktet på fellesverdiene. Verdiene må komme til uttrykk i de vurderinger og avgjørelser læreren tar. Læreren må bygge opp en handlingsberedskap.

1.3.2 Pressley et al. (2003).

Pressley et al. (2003) redegjør i sin artikkel for fem ulike forhold ved undervisningsprosessen. Det er (1) undervisningsprosesser i klasserommet; (2) motivasjonelle prosesser; (3) lærernes kunnskap, beliefs og tenkning; (4) ekspertundervisning og til slutt (5) utfordringer i

undervisningen. Jeg avgrensner fremstillingen til de fire siste punktene. Det er en komponent som jeg ikke har lagt inn.

1. Motivasjonelle prosesser.

Pressley et al. (2003:158-159) redegjør for en rekke tiltak som fremmer motivasjon. De omtaler i alt ti forskjellige virkemidler. Her vises blant annet til den positive effekten av ros, og betydningen av å lykkes i et fag, som gir høyere grad av self-efficacy, som igjen blir en motor og drivkraft i fremtidig læring. Jeg vil omtale noen av disse.

Belønning kan være et tiltak som fremmer motivasjonen. Innenfor en behavioristisk tenkning går man inn for å øke omfanget av atferd ved belønning, såkalt forsterking. Pressley et al. mener imidlertid at man må skille mellom aktiviteter som barn liker, og aktiviteter som barn ikke liker, eller ikke vil gjøre. Det blir feil i følge Pressley et al. hvis man gir belønning for en aktivitet hvor barnet allerede er indre motivert. Dette underminerer elevenes fremtidige motivasjon for denne aktiviteten (Lepper & Hodell, 1989). Det kalles for 'the overjustification effect' (Lepper, Greene & Nisbett, 1973). Barnet kan som følge av dette redusere eller slutte å gjøre en slik indre motivert aktivitet, fordi man kan tro at den aktiviteten man gjorde, ble utført på grunn av belønning.

En alminnelig form for belønning i klasserommet er ros, her omtalt som 'praise'. Det kan være svært effektivt, og virker best når den blir gitt på ønsket elevatferd. Læreren må derfor være tydelig på hva som er ønskelig atferd. Men rosen må fra lærerens side være oppriktig (Brophy, 1981).

En viktig motivasjonell prosess er også å *vektlegge egen fremgang* fremfor at man legger vekt på å bli bedre enn andre (Clifford, 1991). Hvis eleven sammenlikner sine prestasjoner med de andre i klassen, så underminerer dette motivasjonen for alle studentene. De elevene som ikke fikk topp resultat vil føle dette som et nederlag. Et alternativ er at man isteden roser eleven for å ha forbedret sitt eget resultat i forhold til der hvor han er nå.

Det er også viktig å *attribuere til suksess som følge av egne anstrengelser*. Det er viktig at man ikke forklarer suksess og nederlag med faktorer som vi ikke rår over, som når suksess tilskrives gode evner, eller at nederlag tilskrives små evner, da dette vil underminere motivasjonen. Isteden bør elevene begrunne resultatene med en faktor som de kan forklare, nemlig anstrengelse. Man bør årsakstilskrive en suksess til hardt arbeid, og nederlag bør tilskrives for lite arbeid (Carr & Borkowski, 1989).

Folk som har positiv akademisk *self-efficacy* tror at de mestrer akademiske oppgaver. Det å lykkes i et fag gir økt *self-efficacy*. Altså er det viktig at barn lykkes på skolen. Også fordi den som har høy *self-efficacy* er motivert for å stå på og jobbe hardt med et fag.

Den siste motivasjonelle prosessen går på at barnet har tro på at det skal få seg en bra utdanning og en god jobb som følge av arbeid med akademiske fag. "Such students have *healthy possible selves*, which motivates them to work hard in school as part of a long-term plan that will get them to a productive role in the world", i følge Markus & Nurius (1986). Mange barn har ikke en slik forståelse eller slike mulige selv (*possible selves*), "... believing that higher education is something that could never happen to them and that they could never achieve valued roles in society" (Op.cit. side 159). For barn som ikke har slike 'healthy possible selves', "... it makes sense to encourage more positive views about possible long-rate futures" (Op.cit. side 159). Man bør altså oppmuntre disse til å ha et mer positivt syn på fremtiden i et lengre perspektiv.

2. Lærernes kunnskaper, 'beliefs' og tenkning.

Den kognitive revolusjonen har ført til økt oppmerksomhet mot læreren som aktivt tenkende mens de underviser, ..."and that what they know and believe about teaching very much affects the classroom decisions they make" (Op.cit. s. 160).

Denne tenkningen til læreren påvirkes av ulike typer kunnskap som læreren er i besittelse av. I følge Shulman (1986) omtales flere typer 'knowledge and beliefs': blant annet strategier for klasseromsledelse, beliefs som læreren har om seg selv som lærer, kunnskaper innen fagene. (Om begrepet 'beliefs', se terminologisk drøfting i innledningen til 2.4).

Det vil være individuelle forskjeller blant lærere om hva de vet og hva de tror (believe). Noen lærere vet mer om enkelte undervisningsstrategier enn andre lærere gjør. Og lærerens 'belief' kan ha stor innvirkning på undervisningen. Pressley et al. omtaler flere slike områder: (1) 'self as teacher', (2) 'the nature of students', (3) 'effective classroom management', (4) 'the nature of effective learning and teaching'.

Lærerens kunnskaper tilegnes over en meget lang tidsperiode. Det kan være fra egne erfaringer fra barnehage til gymnas, det kan være formelle kurs, eller det kan være kunnskaper som en tilegner seg i jobbsammenheng. Andre erfaringer tilegnes i klasserommet, ved observasjon av andre lærere, eller gjennom profesjonell opplæring. Pressley et al. (2003:160) konkluderer med at "... teachers' practical knowledge of schools dramatically shifts with experience".

En av Pressley et al. (2003:170) sine konklusjoner i artikkelen er at en forutsetning for å få et bedre klasserom "... is the head of the teacher". 'Excellent teachers' har omfattende kunnskaper både innenfor curriculum, og detaljerte kunnskaper om barna i klasserommene. Men disse lærerne er også helt sikre på at de kan endre elevene til det bedre. Disse lærerne har internalisert et sett 'beliefs' om seg selv og elevene deres som fører til at de blir empowered. Det er to steder hvor en kan hente kunnskaper fra: 'formal education' og 'learned on the job'.

3. Ekspertundervisning.

Pressley et al. sin definisjon på ekspertundervisning er at det handler om hva de virkelig *gode og dyktige* lærerne *vet og tror* om læring og undervisning. Man har kommet frem til hva ekspertundervisning er ved å foreta en analyse av tenkningen og undervisningen til erfarne og dyktige lærere. Det trer frem et bilde av en undervisning på sitt beste, hevder Pressley et al. (2003:160), og poengterer at "... experts had better developed schematic knowledge in their domains of expertise".

Lesgold et al. (1988) foretatt en sammenlikning av eksperter og noviser, med særlig vekt på tenkningen til ekspertene contra novisene når det gjaldt viktige oppgaver. Eksperten kan raskt

plassere en situasjon i et av de kognitive skjemaene han har utviklet innenfor sitt spesialområde; han har altså bedre utviklet skjematisk kunnskap innenfor sitt spesialområde. Kunnskapene ble brukt mye mer systematisk og fullstendige.

David Berliner er særlig kjent for sitt arbeid innenfor ekspert-novise forskningen. I et forsøk utført av Sabers, Cushing og Berliner (1991), fikk lærerne se en undervisningstape fra en undervisningstime. Opptaket hadde fanget inn alt som skjedde i rommet. Lærerne ble bedt om å snakke høyt samtidig med at de så videofilmene. Forskerne stilte konkrete spørsmål til lærerne om det som skjedde i klasserommet, og derigjennom prøvde de ut lærernes forståelse omkring forskjellige spørsmål innenfor de forskjellige klasseromsrutinene: det faglige innholdet, motivasjonelle mekanismer og interaksjon elev-lærer. Hovedresultatet av undersøkelsen var at eksperten så rommet på en helt annen måte enn det novisen gjorde. De utarbeidet bedre fortolkninger av hva de så og hørte. Og den kompetansen de hadde til å takle viktige forhold inn i klasserommet, var også forskjellig.

I senere studier med Pressley et al. (2003:161), foretok forskerne en sammenlikning av 'excellent teachers' versus 'weaker teachers'. Det man kunne se var at noen lærere var veldig engasjerte, mens andre var mindre engasjerte. Engasjementet kunne måle studentenes aktivitetsnivå i forhold til de rent faglige oppgavene. Der hvor engasjementet var høyt hos læreren, var også utførelsen til elevene bedre innenfor de ulike faglige områdene som ble undersøkt. For eksempel skrev disse elevene mer, og de leste flere bøker for viderekomne.

Pressley et al. redegjør for temaet 'expert teaching' ved å omtale tre områder hvor slike lærere realiserte sin kompetanse: a) a motivating classroom atmosphere, b) classroom management og c) curriculum and instructional decisions. Jeg avgrensner redegjørelsen til å omfatte de to første punktene. Det som kjennetegnet arbeidet til de dyktige lærerne innenfor de to nevnte områdene, var at de utviklet en motiverende klasseromsatmosfære og at klasseromsledelsen var fortrinnsfull.

En motiverende klasseromsatmosfære. Artikkelen skiller mellom de fysiske omgivelsene med utforming av materiell i klasserommet, og de psykologiske omgivelsene. Jeg avgrensner denne fremstillingen til å gi en omtale det sistnevnte.

De psykologiske omgivelsene omfatter lærerens væremåte og stil overfor eleven. Når det gjaldt fellesskapet i klasserommet, viste læreren respekt for elevene, og hadde vennlig og omsorgsfull væremåte i klasserommet. Samværet var preget av humor og lek og inkluderte alle barna i klasserommet. Klasserommet var også en plass preget av en demokratisk væremåte. Diskusjonene var seriøse og man søkte å nå frem til kompromisser. I tillegg var klasserommet også et interessant sted å være ved at nysgjerrigheten ble vekket og man skapte forventninger. Det psykologiske klimaet bar også preg av at man vektla at eleven skulle anstrenge seg og prøve hardt for å oppnå noe. Og læreren tonet ned konkurranse og resultatene. Karakterer ble ikke gjort kjent offentlig og en lærer kritiserte ikke i andres påhør de feilene en elev gjorde. Den dyktige læreren fostret også selvregulering hos eleven ved at elevene vennet seg til å sette seg egne mål og ta ansvar for seg selv. Man verdsatte læring og hadde høye forventninger. Det psykologiske klimaet bar også preg av hjelpsom feedback ved at man roste elevene når det gikk bra.

Pressley et al. konkluderer med at dyktige lærere greier å skape en motiverende klasseromsatmosfære. Og når læreren skal forsøke å motivere elevene, vil en slik motivering bære preg av å ha en positiv tone, og læreren er aldri straffende eller kritisk til studentene.

Effektiv klasseromsledelse. Pressley et al. gir eksempler på hva som er tydelig og effektiv klasseromsledelse. Det innebærer at læreren for det første vektlegger *selvregulerende rutiner*. Man legger vekt på å utvikle selvregulerende atferd, slik at elevene kan arbeide med sitt, selv om læreren må gå ut et øyeblikk, eller vende oppmerksomheten mot andre ting. Dette har blant annet med sannferdighet å gjøre. Innenfor dette området legger læreren også vekt på hvordan lære elevene å samarbeide.

For det andre gir læreren *gode og fornuftige forklaringer*. Det er viktig at man ikke bare uttaler regler, men også forklare hvorfor klasseromsfellesskapet har regler: "... the classroom is a reasonable world rather than an arbitrary one" (Op.cit., s.164).

Et trekk ved effektiv klasseromsledelse er også at læreren er *en påminner og overvåker* (monitor). Læreren følger godt med på hva alle elevene holder på med, og handler raskt hvis elevene opplever frustrasjoner eller kommer ut av det de skal gjøre. Ved avbrekk og avbrudd reagerer altså læreren raskt og hjelper til å få løst situasjonen på en stille måte.

Og når det gjelder *disiplin* og disiplinproblemer legger læreren vekt på at "... teachers do not threaten their students. If punishment is necessary it is done quietly and in a way that gets the student back on task very quickly... Their management style is consistent with the generally positive atmosphere in the classroom, with few reasons for punishment..." (Op.cit., s.164).

En slik lærer er også dyktig til å skaffe til veie den støtten som de trenger av *andre voksne* som er med som frivillige. De er flinke til å få dem til å jobbe i tråd med den filosofien som er rådende i klasserommet. Læreren bruker hjelperne på en konstruktiv måte, slik at de blir en god støtte for eksempel for de svakere elevene i klassen.

4. utfordringer i undervisningen ('challenges').

Å undervise er utfordrende. Roehrig, Pressley og Talotta (2002) har oppsummert alle typer utfordringer innenfor grunnskole og høyere skole. Resultatet ble nærmere 500 atskilte utfordringer, samlet i 22 kategorier (Pressley et al. 2003:168, tabell 8.1).

Utfordringene kommer fra mange kanter. Noen av de mest sentrale utfordringene er i følge Pressley et al. (2003) karakteristika ved læreren selv – lærerens holdninger, det de ikke vet. Noen av utfordringene er forårsaket av elevene. Noen utfordringer er forårsaket av alle de ansvarsfulle oppgavene som følger med jobben. Noen er forårsaket av andre voksne ved skolen. Det kan være utfordringer forårsaket av utenforliggende forhold – som for eksempel lærerens familie.

Roehrig et al. (2002) fant at både for nye og erfarne lærere, var elevene den mest utbredte kilden til utfordringer for lærerne – "... student misbehavior, lack of motivation, and individual differences were rated as frequent sources of challenge" (Pressley et al. 2003:169). Både nye og erfarne lærere rapporterte at de sto overfor 20 eller flere utfordringer daglig og 200 eller flere utfordringer i løpet av et år. De nye lærerne har ofte alvorlige problemer med elever som avbryter, er ukontrollerte, uhøflige og uærbødige, elever som ikke gjør hjemmeleksene, og elever som viser simpel og tarvelig oppførsel, som bor i dysfunksjonelle familier eller har spesialpedagogiske behov. I følge Roehrig et al. er ikke bildet mye

annerledes for de erfarne lærerne. Elever som er hyperaktive og jobber langsomt forårsaker mange vanskeligheter for erfarne lærere, og det samme gjør elever som ikke gjør oppgavene, eller som slurver med arbeidet.

Å undervise innebærer å overvinne alle disse ulike utfordringene, utfordringer som læreren vil måtte leve med gjennom hele sin lærerkarriere. Pressley et al. (2003:169) hevder at ...”the most serious source of challenge is the students, who challenge by what they do (e.g.; misbehave), by what they do not (e.g., homework), and by who they are (e.g., people with different talents and needs)”.

Pressley et al. mener at man innenfor det pedagogiske forskningsfeltet gjør rett når man svarer på de tre hovedgruppenen av *utfordringer* med å prioritere og vektlegge følgende tre *områder*: 1) 'Motivating instruction' er forskningens svar på utfordringen om elevers manglende motivasjon. 2) 'Classroom management' er et tilsvarende svar på utfordringene fra elevatferd. 3) 'Curriculum and instruction' skal gi svar på utfordringen rundt emnet varierende evner og behov.

5. Innramming av avhandlingen med utgangspunkt i Pressley et al. (2003).

Det *første* kapitlet om de motivasjonelle prosessene vil kunne være viktig av flere grunner. Motivasjonen vil kunne bidra til å gjøre eleven mer målrettet i egen læringsprosess. Lærerens argumentasjon overfor elevene ut fra innsikt i de motivasjonelle prosessene, vil kunne gi elevene økt bevissthet om sammenhengen mellom egne anstrengelser og fremtidig suksess. Når eleven på denne måten får økt fokus på det faglige, fordi det nytter å anstrenge seg, vil dette kunne forebygge omfanget av problematferd. Elevene vil i større grad kunne prioritere å forflytte tyngdepunktet henimot egen vekst og utvikling, fremfor at skolen blir et sted for tidtrøytte og kun et sted å være. Når læreren oppmuntrer til et positivt syn på egen fremtid og egne muligheter, vil dette kunne bidra til å styrke barnets selvbilde og selvfølelse. Dette vil kunne føre til at barnet i enda større grad tar ut av sitt iboende potensial og på den måten bidrar til egen vekst.

Fokuset i det *andre* kapittelet på lærerens kunnskaper, holdninger og tenkning, i form av refleksjon, overveielser og stillingtaken, anser jeg som sentralt og viktig for mitt tema i oppgaven. Det å ha begreper og tenke i begreper er en viktig side ved profesjonalitetsbegrepet. Og de sentrale begrepene innenfor et humanistisk og kristent verdigrunnlag, vil kunne være et viktig redskap i lærerens etiske refleksjon. Ikke minst det at læreren vil kunne gjøre seg opp en mening om i hvilken grad den ballast han har med seg gjennom egne erfaringer og beliefs, er nyttig og relevant å ta i bruk. Eller om han bør se bort fra slike beliefs, og heller legge andre faglige og verdimeslige begreper til grunn for sin refleksjon, overveielse og stillingtaken i valg av væremåte (handlemåte).

Også det *tredje* kapittelet om ekspertundervisning har indirekte en referanse til dette med kunnskaper og beliefs. Man understreker betydningen av det å ha gode og systematiske kunnskaper. Det vil kunne være gunstig for lærerens tenkning, stillingtaken og utførelse gjennom væremåte. Dette har med pedagogisk profesjonalitet å gjøre, og det er en del av temaet for oppgaven. Denne systematiske innsikten vil blant annet kunne komme til uttrykk gjennom lærerens arbeid med å skape en motiverende klasseromsatmosfære og gjennomføre en effektiv klasseromsledelse. Dette anser jeg som sentralt og viktig. Og det er interessant å se hvordan Pressley et al (2003) kombinerer en motiverende klasseromsatmosfære med effektiv klasseromsledelse når det gjelder å forholde seg til disiplinære problemer som oppstår. Her integreres det jeg vil kalle psykologisk varme. Man unngår å straffe og true elevene. Isteden legger man vekt på å bygge opp en positiv atmosfære.

I det *fjerde* kapittelet tar Pressley et al.(2003) opp temaet *utfordringer i undervisningen*, såkalte 'challenges'. Dette tangerer begrepet problematferd som jeg har tatt med i problemstillingen. Pressley et al. (2003) har kategorisert de ulike typene problematferd. Pressley et al. hevder at den fremstillingen de har gitt av ekspertlæreren sin måte å takle problematferd på, er et svar på hvordan læreren kan takle de ulike kategorier problematferd.

Pressley et al. (2003) sin artikkel har gitt en viss støtte for avgrensning og innramming av denne oppgavebesvarelsen ved å rette fokus mot en motiverende klasseromsatmosfære og effektiv klasseromsledelse. I tillegg tar de opp profesjonsbegrepet knyttet til det kognitive gjennom begreper og begrepsstrukturer. I nær tilknytning til kunnskaper og tenkning hører belief-begrepet. De sier også indirekte noe om noen av de grunnleggende verdiene som bør prege lærerens væremåte vis a vis elevene. I det store og hele gir Pressley et al. (2003) i sin

artikkel en pekepinne på noen sentrale begreper som danner grunnlag for hovedproblemstillingen i denne oppgaven, og som skal danne grunnlag for den videre utforskingen.

1.3.3 Bergem (2003). The Commitment Model of Teacher Professionalism.

I følge Bergem (2003:85) har det pågått en global leting etter en ny forståelse av hva lærerprofesjonalitet er. Det er en slik ny forståelse som ligger til grunn for utformingen av Bergems modell som på engelsk omtales som the commitment model. Jeg tolker commit eller commitment til å bety det å ta på seg et ansvar, et oppdrag og å hengi seg til noe (Carver et al. 1977:96).

The commitment modell er ment som en veileder for læreren til kritisk å granske egen tenkning og egen undervisningspraksis. Forskning indikerer at lærernes ulike forståelse av egen rolle og eget oppdrag påvirker måten de opptrer på og samhandler i skolene. Lærerens credo får en signifikant innvirkning på undervisningen (Bergem 1992b og Gilje 2003 referert fra Bergem 2003:93-94).

Modellen (Bergem 2003:93) kan beskrives slik ovenfra og ned i fire nivåer: (1) Lærerprofesjonalitet hviler på tre ulike kompetanseområder (se nedenfor), i modellen omtalt som pilarer. (2) Det er en sammenheng mellom lærerprofesjonalitet (de tre kompetanseområdene) og den personlige ansvarlighet (responsibleness), som enhver lærer må utvikle for å kunne oppnå tillit. (3) For det tredje må ansvarlighet være dypt rotfestet i noen kjerneverdier. Disse verdiene er rettferdighet, omsorg og sannferdighet. (4) Den antakelsen som ligger under i modellen er følgende: Læreren utvikler ansvarlighet med bakgrunn i de tre kompetanseområdene. En slik ansvarlighet blir mediert gjennom et sett med kjerneverdier som den enkelte læreren holder fast ved. Summen av disse tre elementene - de tre kompetanseområdene, ansvarlighet og kjerneverdiene - kommer til syne og viser seg i en sann commitment overfor studentene, både enkeltvis og samlet. Bergems modell bygger på Osers etosmodell (Oser 1998:38).

(1) The pillars of professionalism. De tre pilarene er likeverdige, altså like viktige. Men samtidig settes hovedfokus på etisk kompetanse, siden dette er hovedpremisset som modellen er basert på. Undervisningen skal forstås som en moralsk bestrebelse og et moralsk foretak.

Professional ethical competence. Etisk kompetanse er lærerens evne til å analysere og løse de etiske dilemmaene som man hele tiden står overfor i klasseromsundervisningen. En profesjonell tilnærming innebærer at læreren kan rettferdiggjøre det valget han tar både ut fra et etisk synspunkt og et faglig synspunkt i henhold til profesjonen.

I følge Bergem (1992 her referert fra 2003:94-95) har undervisning som et moralsk foretak vært lovprist av pedagoger gjennom århundrer. Men dette perspektivet har også i en periode vært oversett til fordel for et krav om mer effektiv undervisning, tilskyndet av den filosofien som ligger under en behavioristisk tilnærming til læring. "Today both philosophers and the public support John Goodlad's understanding of schools as institutions driven by values and by teachers who are driven by moral imperatives" (Bergem 2003:95 med referanse til Goodlad 1990). Dette vil i følge Bergem (2003) måtte få konsekvenser både for lærerrollen og skolens oppdrag: det vil måtte tuftes på visse etiske og moralske kvaliteteter som bør ligge innbakt i begrepet lærerprofesjonalitet.

Den amerikanske filosofen G. Fenstermacher (1990;1992) hevder at som følge av at pendelen har svingt innenfor den pedagogiske filosofien, har fokuset innenfor forskning på utdanning skiftet fra method til manner. 'Method' defineres her som den type undervisning som har til hensikt å meddele og bibringe kunnskap. 'Manner' defineres som menneskelige handlinger som viser de spesielle trekk og disposisjoner til læreren som person, så som "... compassion, selfishness, caring, narrow-mindedness, tolerance and so forth" (Fenstermacher 1992 referert fra Bergem 2003:96). 'Manner' kan i følge Berulfsen (1967:188) oversettes med "måte, framferd, stil". Fenstermacher (1990 referert fra Bergem 2003:96) presiserer at når manner knyttes til begrepet pedagogikk, "...it is used about the traits of the teacher when he or she undertakes the tasks of teaching. Teachers may be fair or unfair, considerate or harsh...".

De intellektuelle og personlige dydene er av stor betydning for hvordan læreren arbeider og opptrer i undervisningen. Begge er viktige i lærergjerningen, både faget og måten en omgås den individuelle studenten på. Bergem (2003:96) vektlegger at lærerens handlinger er verdiladete, "...teachers' actions are value laden...". Læreren må derfor gjøre et valg blant

konkurrerende verdier. Jeg forstår dette slik at ulike verdier vil kunne realiseres gjennom ulike handlinger: "...they have to choose among competing values ... in their interaction with their students...". Lærerens valg av handlemåte i møte med den enkelte elev er et uttrykk for et verdivalg.

Educational competence er for det første *teoretisk* kunnskap om hvordan barn vokser, for det andre utvikle *innsikt* i hvordan barn tenker og lærer, samt de *ferdigheter* som læreren må ha utviklet omkring hvordan de må ha organisert læringsaktivitetene i klasserommet. Læreren vil måtte trekke vekslers på syv ulike kunnskapsbaser. Disse kunnskapsbasene omhandler både (1) kunnskap om barnets utvikling, (2) barnets drømmer og følelser, (3) om sårbarhet – "that all students are vulnerable, regardless of age and abilities", (4) om hvordan gi næring til elevenes interesser og nysgjerrighet, (5) læringsteorier og (6) læreplandesign og at (7) elevprestasjonene alltid vil være avhengig av elevenes egne anstrengelser.

The commitment modell er basert på at læreren skal fostre og utvikle hele mennesket. Skolen skal ivareta to motstridende mål, både å vise omsorg for fellesskapet (concern for others), og det å utvikle egen personlighet og stake ut sin egen kurs (plot one's own course). Men ikke bare i sammenheng med disse to målene, men også i andre sammenhenger så må læreren kunne håndtere en slik dualisme. "Teachers have to learn how education in schools shall balance these and others dual aims" (Bergem 2003:97-98).

Academic competence omfatter en hel rekke former for delkompetanse: Høy fagkunnskap ('subject knowledge'); kommunikative ferdigheter og entusiasme – ved sin være- og handlemåte (manner) bestemmer læreren om studentenes interesse skal holdes ved like; læreren som veileder; kunnskap om normal og avvikende utvikling; kunnskap om generelle og spesifikke vansker som elevene kan møte, både med hensyn til læring, sosialt og følelsesmessig.

Bergem (2003:99) konkluderer med at tross vektleggingen av akademisk kompetanse må læreren også være våken for følgende: "...that all human beings have worth, even when they are making little progress, failing and floundering".

(2) Responsibleness (ansvarlighet) går i følge Bergem (2003:99-100) særlig på å ansvarliggjøre læreren i sin handlemåte. Læreren vil kunne utvise en ansvarlig væremåte når

han har integrert i sin personlighet de krav som er pålagt ham utenfra. Frankel (1977) har utviklet en distinksjon mellom responsibility og responsibility. Med responsibility menes krav som er pålagt en av en autoritet utenfra, og som har med en gitt profesjon å gjøre. Responsibility kommer innenfra som et svar på at man aksepterer et moralsk krav. Man aksepterer det moralske kravet og gjør det til sitt eget. Læreren må utvikle begge disse sidene ved ansvarlighet. Den formen for ansvarlighet som betegnes som responsibility, synliggjøres gjennom Fenstermacher sitt begrep manner. ”In my opinion responsibility can most clearly be shown through the manner of the teacher... and the way she relates to the students...” (Bergem 2003:99).

Læreren må kunne være ansvarlig for sine handlinger og være i stand til å kunne rettferdiggjøre sine prioriteringer og sin atferd, både ut fra et profesjonelt og et etisk ståsted. Alle de tre pilarene vil måtte inkluderes.

I den prosessen som består i å utvikle ansvar i form av responsibility, trenger læreren blant annet å utvikle oppmerksomhet (awareness) og forståelse for forskjellige aspekter og områder innenfor lærergjeringen. Blant annet nevnes forholdet lærer – elev, nemlig ”... reflect on the characteristics of the teacher/student relationship...” (Bergem 2003:100).

(3) Core values and commitment. De holdninger som vi utvikler og verdier som vi henger fast ved, påvirker ifølge Bergem (2003) både indirekte og direkte handlingene våre. De indre verdiene og holdningene får konsekvenser for ytre handling. I følge Oser (1998) viser empiri at man har funnet frem til tre kjerneverdier som lærerne anser som de viktigste. Disse tre kjerneverdiene er justice, caring, truthfulness – rettferdighet, omsorg, sannferdighet.

Bergem knytter disse tre kjerneverdiene til Løgstrup sin etikk, gjennom en nærmere utdyping av de to begrepene (1) interdependence – avhengighet av hverandre, og (2) trust – tillit (her referert fra Bergem 1990a).

Interdependence innebærer at vi som mennesker er overgitt og utlevert til hverandre. Det er et grunnleggende faktum ved tilværelsen. Det som bestemmer menneskets atferd og relasjoner til andre mennesker, er dette av vi legger våre liv i hverandres hender og gir tillit og ber om tillit. Men samme hvor mye eller lite et menneske legger over i en annens hender, så ligger det et uttalt etisk krav. I følge Løgstrup kan vi tale om et taust krav, som verken har munn eller

stemme. Elevens tause bønn om tillit fordrer et svar og en handlemåte hos læreren som er av en spesiell karakter og som oppfyller visse kriterier. Læreren kan ikke fritt frem eller vilkårlig gi et hvilket som helst svar på det etiske kravet fra eleven.

Men før Bergem gir et svar på *hvordan* læreren bør respondere på elevens bønn om tillit, går han veien om et annet moment hos Løgstrup. Tillit er det grunnleggende trekk ved menneskets moralske eksistens. ”Distrust is contrary to life itself” (Bergem 2003:101). For i det hele tatt å være et menneske, må mennesket basere seg på et gjensidig tillitsforhold til andre mennesker. Derfor ser Løgstrup på tillit, ikke primært som en følelse, men som en handling som består i å gi sitt liv over i hendene til andre.

Løgstrup bruker begrepet tillit som et særlig kjennetegn på det mellommenneskelige fellesskapet. Bergem (2003) bruker begrepet tillit hos Løgstrup som en fellesnevner som binder sammen Løgstrup sitt begrep interdependens og Nel Nodding (1984) sitt omsorgsbegrep, slik hun definerer det, nemlig at *omsorg* er et dypt fellesskap mellom mennesker basert på gjensidighet, respekt, mottakelighet og tillit.

Det foreligger et etisk krav som personen må stille seg ansikt til ansikt overfor og respondere på, for at det skal bli moralsk vekst og en erkjennelse av velvære hos den andre, som han er betrodd å ta vare på.

Via de to teoretikerne, Løgstrup og Noddings, bygger Bergem (2003:103) opp til det spørsmålet som uvilkårlig må komme, og som læreren må stille seg selv i møte med elevens bønn om tillit. Dette spørsmålet handler om ”... how they are going to use the power they are entrusted with as teachers”.

(4) The importance of commitment. Bergem konkluderer artikkelen med hva han, nøkternt beskrevet, mener er en profesjonell lærer. Den store utfordringen som hver lærer har er å bli klar over de varierende interessene og behovene til hver enkelt elev. Det er viktig at læreren ser studentenes bekymringer og lytter til det som de har å si. I følge Bergem sitt empiriske materiale er det viktig at læreren først og fremst ser eleven som *et menneske*, ikke bare i rollen som elev i betydningen det å lære. En av elevene i en undersøkelse sier det slik: ”I looked up to my science teacher because he was so human. He was more concerned with being a human than with being a teacher to us” (Bergem 2003:104).

Jeg tolker Bergem (2003:103) dithen, at commitment-begrepet sier noe viktig om det å være et medmenneske, og se og lytte til eleven som medmenneske. Og sist, men ikke minst, "... to teach the art of living". I fraværet av commitment lå det en manglende sympati, forståelse og innsikt i måten elevene tenkte på: "Those we didn't respect lacked commitment, lacked basic human sympathy and understanding, and lacked insight into the nature of students and the way they think" (Bergem 2003:104-105).

Innramming av avhandlingen med utgangspunkt i Bergem (2003).

Et kjernepunkt i denne modellen er at dette handler om pedagogisk profesjonalitet. Modellen skal brukes til kritisk gransking av både egen tenkning og egen undervisningspraksis, for lærerens credo får signifikant innvirkning på undervisningen. Begrepene i lærerens hode vil kunne ha betydning for lærerens handlemåte; i denne oppgaven er det lagt vekt på begreper knyttet til de kristne og humanistiske grunnverdiene. Dette med profesjonalitet knyttet til det å ha begreper og tenke i begreper, vil derfor være sentralt i forhold til temaet og hovedproblemstillingen i oppgaven. Et annet forhold ved profesjonalitet er det å utøve kritisk skjønn og ha en kritisk holdning. I denne sammenhengen består det i at det er lærerens egen tenkning og egen undervisningspraksis som vil kunne bli belyst i et kritisk perspektiv.

Den profesjonelle tilnærmingen hviler altså på tre pilarer. Den etisk kompetansen (ethical competence) vil kunne innebære at læreren bruker de etiske begrepene til å analysere og løse de etiske dilemmaene på en slik måte at dette kan rettfærdiggjøres ut fra et profesjonelt ståsted. En slik etisk kompetanse vil kunne komme til uttrykk gjennom lærerens handlinger og væremåte. Dette er sentralt i oppgaven, både det å inneha etisk kompetanse i form av kjennskap til visse verdier som kan brukes som et analyseredskap, og det at de etiske verdiene aktivt tas i bruk for å finne gode løsninger, både i lærerens grunnleggende væremåte, og i møte med problematferd.

Innenfor 'educational competence' er det særlig to av de syv kunnskapsbasene som jeg synes er viktige i min sammenheng: dette med elevens sårbarhet, og det at elevens prestasjoner er knyttet til egne anstrengelser. Et tredje moment er det å kunne håndtere dualismen i skolens

mål: både det å vise omsorg for fellesskapet, og det å utvikle egen personlighet. En større bevisstgjøring på en slik type dualisme vil etter mitt skjønn kunne være et godt virkemiddel å ta i bruk både i grunnleggende væremåte som et forebyggende tiltak og når læreren står overfor problematferd. Det vil kunne bety at noen ganger vil læreren kunne komme eleven i møte på elevens vilkår; andre ganger vil eleven måtte komme læreren og fellesskapet i møte.

Når det gjelder 'educational competence' vil selvfølgelig høy grad av 'subject knowledge' kunne ha god innvirkning klasse miljøet. Dette faller imidlertid litt på siden av problemstillingen. Men det vil kunne være viktig, sammen med de kommunikative ferdighetene og entusiasme: dette vil kunne ha en sterk forebyggende effekt, altså som en del av lærerens grunnleggende væremåte. Men fagkunnskapen, forstått som kunnskap i de enkelte fagene, vil ligge utenfor denne oppgavens anliggende.

Forholdet mellom responsibility og responsibleness vil kunne være sentralt, det å integrere i sin personlighet noe som er pålagt en utenfra. I denne oppgavens sammenheng vil det være rimelig å argumentere for at det som skal integreres er verdigrunnlaget. Bergem hevder at det er når det er integrert at det vil kunne få betydning for lærerens handle- og væremåte. Dette er noe jeg også har berørt i begrunnelsen (jfr. 1.2), ved å komme inn på forholdet mellom læreplanens ulike fremtredelsesformer (Goodlad et al. 1979 referert fra Gundem 1990:41-43).

Det uuttalte etiske kravet fra eleven, elevens tause bønn, er en sterk og tydelig metafor på det kravet som læreren stilles overfor, og at det vil måtte komme et tilsvarende svar fra læreren på dette kravet. Det blir et spørsmål om hvordan læreren bruker makten han er i besittelse av. Det er jo dette tilsvaret i form av lærerens væremåte som jeg også er opptatt av. Det nevnes i den sammenhengen tre kjerneverdier som vil kunne være integrert i det svaret læreren gir: omsorg, rettferdighet og sannhet.

Det interessante er at disse tre begrepene ligger tett opp til en tilsvarende ordrekke i Det nye testamente (1978/ 3.opplag 1988:238, jevnfør kapittel 5,9): "... godhet, rettferd, sannhet." Og det er vel særlig det første av de tre begrepene i den sist nevnte ordrekken som jeg særlig er opptatt av, begrepet godhet. Dette at lærerens stillingtagen og væremåte bør kunne utstråle en porsjon godhet.

Men jeg er fullstendig klar over at 'det ene bør gjøres, og det andre ikke lates ugjort'. Det er jo nettopp dette som også er det tydelige budskapet i Bolman og Deal (1994) sin organisasjonsteori: den lederen som kun lener seg mot en fortolkningsramme, enten det er den strukturelle, politiske, human-resource eller symbolske, vil ikke kunne fungere godt som leder. Det er behov for flere fortolkningsrammer; flere innramminger, flere tilnærminger til problemet, eller problematferden. Rettferdighet og sannhet vil kunne være et uttrykk for flere slike innramminger.

Men jeg ser nok at det er det førstnevnte begrepet blant de tre, godhet, som har gitt mest motivasjon og drivkraft til arbeidet med særlig de grunnleggende kristne verdiene. Dette begrepet har også vært en drivkraft til å finne ut mer om hvilket etisk handlerom de humanistiske verdiene gir. Det blir interessant å finne ut om læreren både i grunnleggende væremåte, og i møte med problematferd, i lys av de nevnte grunnverdiene, vil kunne komme til et punkt hvor læreren vil måtte velge en annen innramming, og med basis i grunnverdiene kunne sette i verk andre tiltak, både i grunnleggende væremåte og i møte med problematferd.

Noe av konklusjonen hos Bergem, og som jeg tror vil kunne være et av hovedmotivene i arbeidet med denne oppgaven er at læreren først og fremst ser eleven som et menneske, et medmenneske! Og da blir det høyst relevant å trekke inn de fire kvalitetene ved omsorgsbegrepet: gjensidighet, respekt, mottakelighet og tillit!

1.4 Plan for oppgaven – delproblemstillinger.

Temaet for denne avhandlingen er lærerprofesjonalitetens moralske ansikt i oppfostringen – basert på læreplanens grunnleggende kristne og humanistiske verdier. Med utgangspunkt i temaet har jeg valgt følgende hovedproblemstilling for avhandlingen: En oppfostring basert på læreplanens grunnleggende kristne og humanistiske verdier – hvilke konsekvenser får disse verdiene for lærerens grunnleggende væremåte overfor eleven, lærerens væremåte i møte med problematferd og for det etiske handlingsrommet til læreren?

I kapittel 2 foretar jeg en begrepsanalyse. Jeg har stilt følgende spørsmål i underproblemstillingen. Hvordan kan man forstå begrepet 'grunnleggende verdier' gjennom å

foreta en sammenlikning med nærliggende begreper så som dyd, holdning, ”belief” og handlemåte?

Jeg vil foreta en begrepsanalyse ved å undersøke meningsinnholdet i følgende begreper: grunnleggende verdier, dyd, holdning, ”belief” og det etiske handlerommet. Begrepet grunnleggende verdier belyses hovedsakelig ut fra pedagogisk relevant teori, samt ett filosofisk bidrag. Under begrepet dyd foretar jeg en drøfting av dydsbegrepene til Platon og Aristoteles, og jeg trekker inn mot slutten en drøfting av dydsbegrepet som holdning. Etter dette redegjør jeg for holdningsbegrepet og ulike teorier om holdningsdanning og holdningsendring. For det fjerde drøfter jeg begrepet ”belief” med utgangspunkt i en nyere forskningsartikkel av Michaela Borg (2005). For det femte drøfter jeg begrepet det etiske handlerommet med utgangspunkt i Rørvik (1991), Bergem (1998) og Engelsen (2006). Helt til slutt i kapittel 2 følger en sammenfatning av kapittelet.

I kapittel 3 har jeg stilt følgende spørsmål: Hvilke grunnleggende kristne verdier vektlegges i et idehistorisk og teologisk perspektiv? I dette kapittelet ønsker jeg å finne ut av hvilke grunnleggende kristne verdier som har vært vektlagt i oppdragelsen i et idehistorisk perspektiv. Deretter tar jeg for meg noen grunnleggende kristne verdier i en teologisk innramming, med særlig vekt på dydslisten i Gal. 5,22. Sammenfatningen er splittet opp og står til slutt i hver av de to delene.

I kapittel 4 har jeg stilt følgende spørsmål i problemstillingen: Hvilke grunnleggende humanistiske verdier vektlegges i et idehistorisk og psykologisk perspektiv? I et idehistorisk perspektiv ønsker jeg å gi et riss av noen hovedtrekk av det som er nedfelt i vår vestlige sivilisasjons pedagogiske tenkning om humanistiske verdier innenfor pedagogikk, filosofi og pedagogisk psykologi. Jeg tar for meg følgende emner:

- Oldtiden.
- Renessansehumanismen og humanistisk pedagogikk.
- Opplysningstiden.
- Dannelse til humanitet.
- Reformpedagogikk.
- Ulike oppfatninger av menneskets personlighet:
 - Eksistensialismen.

- Fenomenologi.
- Åndsvitenskapelig pedagogikk og hermeneutikk.
- Sentrale begreper hos Carl Rogers.
- Terapeutisk orienterte oppdragelsesteorier.
- amerikansk orientert kultur- og vitenskapsorientert pedagogikk.
- Språkanalytisk pedagogikk.
- Didaktikk med terapeutisk sikte.
- Humanisme.
- Sammenfatning av de humanistiske verdiene.

I kapittel 5 drøfter jeg hovedproblemstillingen i lys av de teoriene som er presentert i kapitlene 2, 3 og 4.

1.5 Metodiske momenter.

Arbeidet med å finne frem til relevant litteratur har for meg vært det jeg vil beskrive som en ”sirkulær prosess”. Og denne prosessen har gått parallelt med det å nå frem til klarhet i tema og problemstilling.

I arbeidet med avklaring av tema og problemstilling søkte jeg på et tidlig stadium kontakt med ulike forskere i fagmiljøet. Lærere ved PFI anbefalte meg å søke til Bergem som kilde. Andre anbefalte meg Løgstrup og Levinas.

I praksisperiodene ble jeg, mens jeg var på Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning, gitt i oppdrag av veilederen å forberede og gjennomføre en forelesning i yrkesetikk. Dette førte meg både til dydsetikken og de kristne grunnverdiene i Det nye testamente. I en annen praksisperiode i Stokkeland International Consulting ble jeg, i tilknytning til et ledelsesutviklingsprosjekt, oppmuntret til å ta i bruk innfallsvinkler med utgangspunkt i den kristne dydslisten.

I arbeidet med den kristne dydslisten har jeg søkt i teologisk litteratur, særlig litteratur om Galaterbrevet.

Det mest krevende var å finne gode innfallsvinkler til humanismebegrepet. Jeg hadde i studiet vært fascinert av Elias & Merriam (1984), human-resource-tenkning hos Bolman & Deal (1994) og Dalin (1994), Rogers og den humanistisk psykologien i Pervin (1993), begrepet det etiske handlingsrom i Rørvik (1991), profesjonsbegrepet hos Dale (1993) og refleksjonsbegrepet hos Vygotsky, Dewey og Dale. Jeg nærmet meg dette temaet via oversiktsbøker i studiet, herunder oversiktsbøker innenfor filosofi og etikk, som for eksempel Wyller (1997). Litteratursøk med utgangspunkt i humanismebegrepet viste seg ikke så fruktbart; jeg syntes det var krevende å finne relevant stoff. Jeg nærmet meg derfor stoffet fra et mer oversiktlig ståsted, nemlig via en idehistorisk tilnærming, særlig Myhre og Solerøds bøker.

Tilsvarende søk har vært foretatt på søkeordene verdier og grunnverdier. I den sammenheng har jeg funnet frem til Halvorsen (2005).

Andre innspill har kommet fra medstudenter, forelesninger, gjennom dagspressen og fra veileder.

Kapittel 2. Begrepet 'grunnverdier' og andre nærliggende begreper. En begrepsanalyse.

Jeg vil i dette kapitlet undersøke meningsinnholdet i følgende begreper: grunnleggende verdier, dyd, holdning, belief og det etiske handlerommet. Jeg gjør dette med utgangspunkt i det læreplansstatet som danner bakgrunn for tema og problemstillinger, at "... oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier"

Først vil jeg redegjøre for grunnleggende verdier eller grunnverdier – to begreper som brukes om hverandre. (2.1). Deretter vil jeg ta for meg begrepet dyd. I tilknytning til temaet har jeg i innledningskapitlet berørt de såkalte "dyds- og lastekatalogene" i Det nye testamente (Asheim 1997:169-171). Jeg vil i det følgende omtale dette som 'dydslisten'. I sammenheng med dette stoffet er det rimelig å foreta en avklaring mellom begrepene dyd (2.2) og holdning (2.3). Et mye brukt begrep innenfor lærerprofesjonen er teacher belief eller bare belief, et begrep som kan vil kunne ha innvirkning på lærerens tenkning og overveielser omkring valg av væremåte (2.4). Det etiske handlerommet henspiller på at læreren utøver yrket sitt innenfor en arena hvor det ikke foreligger detaljerte forskrifter for alle situasjoner. Læreren står overfor spørsmål om rett og galt hvor han må reflektere over, ta standpunkt til og handle under personlig ansvar. Særlig vil dette kunne være viktig i møte med problematferd. Læreren må avgjøre fremgangsmåte innenfor visse rammer som er lagt for yrkesutøvelsen (2.5). Til slutt en sammenfatning (2.6).

2.1 Grunnverdier.

Jeg vil belyse 'grunnverdi' ut fra tre innfallsvinkler. Først en mer begrepsmessig tilnærming, deretter en læreplanteoretisk tilnærming via Tyler, og for det tredje en oversikt over noen sentrale grunnverdier i norsk skole.

Læreplanene bruker betegnelsen 'grunnleggende verdier', 'grunnverdier' og 'verdier' om hverandre. I Mønsterplan for grunnskolen (1985:12; 1987:14) brukes 'grunnleggende verdier' og 'grunnverdier'. I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, generell del (1996:13-20) brukes betegnelsen 'grunnleggende verdier' og 'verdier'. I alle de tre

læreplanene brukes betegnelsen grunnleggende verdier den første gangen i de nevnte tekster. Deretter brukes 'grunnverdi' i M85 og M87, og 'verdi' i L97, generell del.

Evenshaug & Hallen (1997:70) sier om verdier at "... verdiene danner et grunnlag og en målestokk for hva vi vil prioritere og legge vekt på i oppdragelsen. Spørsmålet blir til sjuende og sist hva som egentlig er 'det gode liv', 'det gode menneske' og det 'det gode samfunn'. Oppdrageren tar med andre ord stilling til spørsmål som dreier seg om livssyn, menneskesyn og samfunnssyn".

I følge Eidsvåg (2004:14) kommer verdi av det latinske ordet 'valere' (engelsk 'value'). Det betyr 'å være sterk, ha betydning, duge'. "Verdier er altså det som er viktig og betydningsfullt for oss her i livet, noe som duger". Det kan være konkrete ting, opplevelser, eller "... verdier i forhold til andre mennesker – som trygghet, omsorg, kjærlighet". Noe er ikke av verdi fordi *jeg ønsker* det, men jeg ønsker noe *fordi* det er verdifullt. Derfor vil verdiene bestemme våre valg og våre beslutninger. De avgjør om vi synes noe er rett eller galt. Når en etikk begrunnes i hvordan man *bør* handle, snakker vi om en *normativ* etikk. I følge Eidsvåg (2004) var 'norma' "... den vinkelhaken romerske bygningsarbeidere brukte når de skulle ha rette vinkler, derav *normer*, som betyr 'rettesnor, regler' ".

Vetlesen og Henriksen (2003:138) referert i Halvorsen (2005:21) definerer verdier som "[...] noe vi holder for verdt å ivareta eller strebe etter, samtidig som de ikke lar seg bytte ut med noe annet". Videre er verdi et [...] konkret og etterstrebellesverdiggode, som opprettholdes og uttrykker seg gjennom ulike *praksiser*". I følge Halvorsen gir denne definisjonen "... verdibegrepet et positivt ladet innhold (et gode), med en innebygd drivkraft i seg (etterstrebellesverdiggode) samtidig som praksisiden framheves. Verdier er ment å leves ut." Normene er en konkretisering av verdiene.

Myhre (1990:22-23) definerer verdi slik: "En verdi er noe som gjelder som noe positivt og ettertraktelsesverdiggode. Ordet verdi kan både stå for en ettertraktelsesverdiggode tilstand (fenomen) som rettferdighet, ærlighet og uselviskhet, og det kan brukes til å betegne personegenskaper (sinnelagskvaliteter) og uttrykkes da gjennom det tilsvarende adjektiv (rettferdig, ærlig og uselvisk)." Myhre skiller også mellom grunnverdier og delverdier. Grunnverdier defineres da som dominerende basisverdi, mens delverdiene har til hensikt å spesifisere det grunnverdien står for. Hvis grunnverdien er pliktfølelse, kan delverdiene være flid, utholdenhet og

omhyggelighet. Spørsmålet blir da hvordan man skal bestemme hva som er en dominerende verdi? I følge Williams (1970) referert i Myhre (1990), kan man sette opp fire kriterier: "... hvor stor utbredelse den har, hvor lenge den har spilt en rolle, hvor stor motivasjonskraft den har og den prestisje de individer og grupper har som forfekter verdien".

Begrepet verdier brukes av og til sammen med begrepet holdninger. Men da er en verdi ikke alltid like konkret som en holdning. Den står for noe mer generelt og alltid noe positivt. Eksempler på verdier er omsorg, rettferdighet og kjærlighet (Sæther 1997:17).

Ralph W. Tyler (1949/1996) vektlegger i *Grunnprinsipper for læreplan og undervisning* betydningen av å ha klart definerte mål når man skal planlegge et undervisningsprogram. Men når man tar til med målsettingen, er målene i følge Tyler (1948/1996:82) gjenstand for valg; "derfor må de være gjennomtenkte verdivalg hos skolens ansvarlige." Valg av verdier bør derfor bygge på et pedagogisk helhetssyn og visse typer informasjon og kunnskaper. En av kildene som kan brukes for å få nyttig informasjon, er utdannelsesfilosofene. De mener at det finnes grunnleggende verdier i livet som i store trekk overføres fra en generasjon til en annen gjennom undervisningen. I følge disse filosofene, hevder Tyler, er skolens viktigste mål å overføre disse grunnleggende verdiene. Disse verdiene bygger på omfattende filosofiske studier.

Den utdannelsesfilosofien som skolen følger, skal tjene som ett av flere filter til å velge ut mål. De målene som samsvarer med verdiene i skolens filosofi, prioriteres øverst på listen.

Tyler (1949/1996:84) drøfter eksempler på ulike verdier, og konkluderer med at når noen verdier godtas som grunnleggende, "... betyr det implisitt at dette er verdier man skal ta sikte på i skolens undervisningsprogram". En konsekvens av grunnverdiene som godtas er at det foreslås "... visse atferdsmønstre, det vil si hvilke verdier og idealer, vaner og praksis man vil ta sikte på i skolens undervisningsprogram, mens mål som ikke er i samsvar med disse verdiene ikke vil bli tatt med." Når man velger ut pedagogiske verdier som det er verdt å trakte etter, så må dette øyeblikkelig få konsekvenser for undervisningen, mener Tyler (1949/1996:84-85). "På denne måten kan den delen av skolens filosofi som formulerer de verdiene den setter høyt brukes direkte som et middel til å velge og eliminere utdannelsesmål".

Filosofiske utsagn må oppleves som et sett standarder, hevder Tyler, og for at dette skal være mulig, må de fremsettes klart og gå i detalj. Da kan slike klare utsagn brukes til å avgjøre om målene er i samklang med filosofien, eller står i motsetning til den.

Halvorsen (2005:13) definerer verdier slik: ”Verdier hører med til det som gir retning og prioritering i kulturen, og som den som vokser opp og inn i kulturen, oppfatter som *verdt å trakte etter*.” En verdi er altså i følge Halvorsen (2005) noe som elevene skal synes det skal være verdifullt å trakte etter. Eller mer presist uttrykt: de verdiene som læreren står for som en eksponent for skole og samfunn, skal være noe som elevene skal synes det er verdifullt å trakte etter. Disse verdiene må oppfattes som attråverdige og attraktive. Med referanse til Klausen (1981:10) oppfatter Halvorsen verdiene som merkesteiner i kulturen, og da ”... er vi nær begrepet *kulturarv*, det vi overtar fra foregående generasjon”. I følge Halvorsen bør man besinne seg på hvilke verdier man vil ta vare på og føre videre, og om det er nye verdier som bør vies oppmerksomhet.

Halvorsen (2005:22-27) er opptatt av hvilke verdier samfunnet forventer at skolen skal føre videre. Med utgangspunkt i Folkeskolekomiteens innstilling fra 1965 og L97 omtales følgende verdier som samfunnets samlende verdier: 1) religiøse og etiske verdier, 2) verdier knyttet til rasjonalitet og innvinning av ny kunnskap, betegnet som vitenskapelig tenkemåte og metode, 3) demokratiske eller politiske verdier og 4) estetiske verdier.

Halvorsen (2005:137) presiserer og utvider listen ytterligere. Hun sier at verdiene er ”... listet opp i opplæringslovens formuleringer som kristen og moralsk oppseding [...] god allmennkunnskap [...] og mer spesifisert som selvstendighet, likestilling og likeverd, toleranse og åndsfrihet”. I sum omtaler Halvorsen (2005:137) disse verdiene som dokumenterte og slitesterke verdier, og hun bruker betegnelsen samfunnets skattkammer.

Ifølge Halvorsen (2005:65) lar det seg lese av de skolepolitiske dokumentene etter år 2000, at ”... føringene idag fremhever verdien av grunnleggende kunnskaper i et tøft og konkurransepreget samfunn”.

2.1.1 Oppsummering av grunnverdier.

Verdier handler om noe man anser som viktig og betydningsfullt i livet, noe man mener er viktig å ivareta. For å finne ut om en verdi regnes som dominerende i et samfunn, vil kriteriene for dette i en sum kunne formuleres gjennom følgende spørsmål: hvor ettertraktet er denne verdien i samfunnet?

I et samfunn vil slike verdier som er ettertraktet kunne overføres fra en generasjon til en annen gjennom opplæringen. Vi vil kunne se på disse verdiene som en del av kulturarven. De vil kunne betraktes som de grunnleggende verdiene i læreplanen. De blir en del av skolens utdanningsfilosofi, og de brukes som et filter når målene skal velges ut; målene som nedfelles i læreplanen må være i samsvar med skolens verdier.

Hvis slike verdier som ses på som betydningsfulle og grunnleggende skal få gjennomslag i skolen, bør de kunne få innflytelse på valg og beslutninger som tas ute i den praktiske skolehverdagen. De pedagogiske verdiene bør kunne få konsekvenser for opplæringen i form av idealer, vaner og praksis.

Grunnverdier vil altså kunne få konsekvens for det etiske handlingsrom og lærerens væremåte fordi grunnverdiene er en *målestokk* på hva vi vil legge vekt på i oppdragelsen. Derfor må vi ha et bevisst forhold til dem. Verdier er *noe som duger*. De er robuste, slitesterke og velprøvde. Verdier er noe som er *et etterstrebbelsesverdige gode*. De er positivt ladet, og derfor må de i et lengdeperspektiv føre til noe godt. Verdier kommer til uttrykk gjennom ulike *praksiser*. De er ment å leves ut. Læreren må gi de nevnte verdiene 'et ansikt'. Lærerens refleksjon og væremåte bør kunne tuftes på skolens verdier. En lærers væremåte vil ideelt sett kunne være en konkretisering av verdiene.

Hvis man sammenlikner begrepene verdi og holdning, så er begrepet verdi mindre konkret og mer generelt, men alltid noe positivt, så som omsorg, rettferdighet og kjærlighet.

2.2 Dyd.

Jeg vil redegjøre for dydsbegrepet fra ulike teoretiske innfallsvinkler. *Først* vil jeg gi en generell karakteristikkk av dydsbegrepet. Til dette bruker jeg et utdrag av filosofen Henrik Syse sin fremstilling av dydsetikk i *Veier til et godt liv* (2005) (2.2.1.). For det *andre* gir jeg en fremstilling av Platon sitt dydsbegrep via Tollefsen, Syse og Nicolaisen *Tenkere og ideer* (1997) (2.2.2.). For det *tredje* vil jeg belyse Aristoteles sitt dydsbegrep fra to ulike teoretiske fremstillinger. Først ut fra Asheim *Studier i dydsetikk* (1997), og deretter via T. Wyller *Etikkens historie* (1997), Syse (2005) og Vetlesen (red.) *Dydsetikk* (1998) (2.2.3.). Som et *fjerde* punkt vil jeg under emnet dyd også redegjøre for Asheim (1997) sin kritikk av dydsbegrepet og en reformulering av dyd som holdning (2.2.4.). Som et *femte* punkt vil jeg også redegjøre for filosofen Arne Johan Vetlesen sin kritikk av Asheim med bakgrunn i *Dydsetikk* (1998) (2.2.5.).

2.2.1 På etikkutstilling – en vei inn i dydsbegrepet.

Henrik Syse (2005) bruker i sin bok *Veier til et godt liv – filosofiske tanker om hverdagens etikk*, en metafor som hjelp til å forstå begrepet *dyd*. Han tenker seg at han er på en etikkutstilling. Tilskuerne har gått rundt og sett på de ulike temaene, og så kommer de til en ny avdeling med et nytt tema innenfor etikken. Det skal handle om såkalt dydsetikk. ”Og du beveger deg inn, men finner ingen montre, ingen teoretiske utlegninger. I stedet finner du rett og slett et speil. Du ser bare deg selv. Du har beveget deg inn i en avdeling der det ikke primært snakkes om handlinger og deres riktighet. Det er i stedet snakk om deg: *Hvem er du egentlig?*” (Syse 2005:87).

Det som i følge Syse er annerledes med denne etikken, er at ”... det handler primært om hvem du er, hva slags holdninger du foster i deg selv, og hvilke karaktertrekk som preger deg og din personlighet [...] . Nå skal det handle om vår dannelse og våre kvaliteter, om det som gjør det mulig for oss å foreta kloke og balanserte avgjørelser” (Op.cit.,s.88).

I følge Syse kan ”dyd” høres gammeldags ut og lett assosieres med seksualitet og bluferdighet. Derfor er det mange innenfor filosofi-miljøet som bruker det norske målordet ”dygd”. Og det rimer godt, i følge Syse, med dydsbegrepets egentlige betydning, nemlig *dugelighet* eller *dugleik*, som betyr det å fungere godt. Det greske ordet areté er oversatt til engelsk med ”excellence”, noe som er utmerket eller fremragende.

Syse nevner i denne sammenheng begrepet ”holdning”, som dekker noe av den samme betydningen, og viser til Ivar Asheims *Hva betyr holdninger?* (1997). I denne boken... ”argumenterer forfatteren for at begrepet holdninger – riktignok uten å være 100% synonymt med – kan være å foretrekke fordi det er bedre forståelig i dagligspråket og bærer med seg mindre av tung, filosofisk ballast” (Op.cit., s. 88-89). Syse mener at ”holdning” og ”dyd” på mange måter dekker det prosjektet hver av dem har, men velger likevel å holde fast ved begrepet ”dyd”, ut fra at han setter fokus på ”... spørsmålene om hvem vi er, hva slags karaktertrekk vi dyrker frem i oss selv, og hvordan vi derigjennom forholder oss til andre mennesker” (Op.cit., s. 89).

I følge Syse bygger dydsetikken på en *teleologisk* måte å forstå mennesket på. Det innebærer at man legger vekt på de målene man skal nå. ”Teleologi” kommer av det greske ordet *telos*, som betyr mål eller ende. Hva betyr det at dydsetikken er teleologisk? Med det menes at ”den henleder oppmerksomheten på hvordan vi kan dyrke frem det som virkeliggjør det beste i oss selv – som med andre ord gjør det mulig for oss å nå våre mål” (Op.cit., s.91).

2.2.2 Platons dydsbegrep.

Staten regnes som Platons hovedverk, og er viktig for å forstå Platons lære om sjelen og om menneskets liv i Polis (bystaten).

I *Staten* begynner Platon først å søke etter svar på følgende spørsmål: Hva er rettferdighet? Hva vil det si å være rettferdig? Platon kommer frem til følgende definisjon, nemlig at ”rettferdighet er det samme som sjelens og samfunnets harmoni” (Tollefsen, Syse & Nicolaisen, 1997:102). Platon belyser dette ved å undersøke den rettferdige bystat ut fra følgende problemstilling: hva er en rettferdig bystat?

I følge Platon kan vi både i sjelen og i bystaten snakke om tre deler: (1) det første er *begjæret*, sjelens ”laveste” del. Det handler om visse grunnleggende fysiske behov, for eksempel mat og drikke. (2) Men mennesket ønsker å gjøre noe mer ut av livet sitt. De ønsker å bli beundret og bli sett på som *besluttsomme og modige*. Denne delen av sjelen kaller Platon for *thymos*. Ved at Tollefsen et al. (1997) her tar i bruk flere synonymer for begrepet *thymos*, får man tydeligere fram en forståelse av begrepet, nemlig betydningen *temperament, vilje, handlekraft*, eller *evnen til å ta beslutninger*. (3) Den tredje sjelsdelen ligger over begjæret og temperamentet. Den ønsker å oppnå *en høyere visdom*. Platon kaller denne delen av sjelen for *fornuften* eller *intellektet*.

De tre sjelsdelene i følge Platon er da (1) begjæret, (2) temperament/ vilje/ handlekraft/ evnen til å ta beslutninger og (3) fornuften. Av disse tre ligger temperamentet, i følge Platon, nærmere fornuften enn begjæret gjør, ”... og er således mer i stand til å lytte til fornuften enn begjæret er” (Op.cit., s.103).

Til hver av de tre sjelsdelene hører en dyd. (1) Begjæret må styres av *selvbeherskelse* (gr. *sofrosyne*), (2) temperament/ vilje/ handlekraft/ evne til å ta beslutninger må styres av *mot/tapperhet* (gr. *andreia*), og (3) fornuften må styres av *visdom* (gr. *sofia*). (4) Når disse tre sjelsdelene fungerer i harmoni, så har sjelen en fjerde dyd, *rettferdighet* (gr. *dikaioyne*).

De tre sjelsdelene har hvert sitt kroppslige tilholdssted: fornuften har sitt tilhold i hodet, temperamentet i brystet og begjæret i magen eller underlivet. Når disse sjelsdelene fungerer i *harmon*i med hverandre, da er sjelen *rettferdig*.

På samme måte som i sjelen, så finnes det i *bystaten* en slik tredeling: (1) produsentene (bønder, fiskere, håndverkere, kjøpmenn) må ha *besindighet/selvbeherskelse*. (2) Mellomklassen som besto av soldater må ha *mot/tapperhet*, og (3) de styrende må ha *visdom/ praktisk klokskap*. ”Den rettferdige bystat er en stat der hver klasse gjør sitt arbeid, der enhver fungerer på sitt beste” (Op.cit., s.105).

Tollefsen, Syse & Nicolaisen (1997:538) definerer *dyd, dygd* (gr. *areté*) som ”... idealer for god menneskelig handling, f. eks. besindighet, mot, visdom og rettferdighet (jfr. Platon, senere kalt de fire kardinaldyder) og tro, håp og kjærlighet (jfr. Paulus, senere kalt de tre

teologiske dygdene); å ha dygd er å fungere godt eller på sitt beste, å være 'dugelig'." *Dydsetikk/dygdsetikk* defineres som "... en form for etikk som legger vekt på hvordan mennesket er når det er *godt* eller *fungerer på sitt beste*, dvs. når det har dygd, forbindes gjerne med klassisk og middelalderetikk, skiller seg fra både pliktetikk (deontologisk etikk) og konsekvensetikk" (Op.cit.:558).

Siden det brukes noe ulike betegnelser på Platon sine dydsebegreper, vil jeg i drøftingen bruke følgende betegnelser:

Når de tre dydene er internalisert i personligheten og styrer de tre sjelsdelene, da er personen dugelig og fungerer på sitt beste. (1) Som følge av dette vil begjæret styres slik at individet utviser den nødvendige grad av besindighet, selvbeherskelse og måtehold. (2) Viljeslivet, temperamentet og evnen til å ta beslutninger vil styres av den nødvendige grad av mot slik at personen utviser besluttosomhet. (3) Fornuften vil styres av visdom slik at personen utviser klokskap. (4) Det vil oppstå et harmonisk innbyrdes forhold. Dette er rettferdighet.

2.2.3 Aristoteles' dydsbegrep.

A. Asheim (1997).

Først vil jeg gjøre rede for Asheim (1997, 28-35) sin fremstilling av Aristoteles' begrep *dyd*. For oversiktens skyld velger jeg å strukturere og presentere stoffet i 7 punkter.

1. Finnes det noe som er godt i seg selv? Vi ønsker å utrette noe og oppnå goder. Det er mange ting vi vil oppnå og utrette, alt etter hvilket yrke vi har, og hva vi holder på med. Men går det an å tenke seg at det går an å oppnå noe som er godt i seg selv? Aristoteles svarer ja på dette, og sier at det høyeste gode er "lykke": "Lykke tilstreber vi alltid for dens egen skyld, ikke med henblikk på noe annet" (op.cit.29). Lykken er altså noe som er tilstrekkelig i seg selv.

2. *Hva er lykke?* Det neste spørsmålet blir da: hva er så lykke? Til det svarer Aristoteles at menneskets høyeste gode må være noe som mennesket kan eie i seg selv. Det må være en virksomhet som er bare karakteristisk for mennesket, og som uttrykker det spesifikke menneskelige til forskjell fra livsytringer som vi deler med planter og dyr. ”Det eneste som kommer på tale, er, mener Aristoteles, livsytringer som fremgår av den fornuftsutrustede del av menneskets sjel. Videre må det dreie seg om en virksomhet som er ”god” i den forstand at den er kjennetegnet av ”dyd” eller ”dyktighet” ” (Op.cit.30). Aristoteles konkluderer derfor ifølge Asheim med, at det som er godt i seg selv for mennesket, og det som er menneskets lykke, det er å utføre en sjelelig virksomhet som er kjennetegnet av dyktighet.

3. *Hvordan foreta en inndeling av sjelen?* Aristoteles foretar deretter en videre inndeling av sjelen. Den består av to deler, en høyere del som er ”fornuftig” og en lavere del som er ”ufornuftig”. Den fornuftige delen kan deles inn i to: i) det egentlig rasjonale og ii) en del som har evnen til å lytte til det rasjonale.

Den lavere delen har også to deler: i) det vegetative, det som har med ernæring og vekst. Dette er noe som mennesket har felles med annet liv. Det er ikke spesifikt for mennesket. ii) Det andre er den sanselige begjær-evne og strebeevne. Denne evnen er ”uten fornuft”, men er i stand til å lytte til fornuften og lyde fornuften.

”Dyd” er da ment som fornuften selv, og de sjelskrefter som har del i fornuften. Vi får et todelt dydsskjema: ”(a) forstandsdyder som oppstår og vokser ved belæring, og (b) etiske eller sedelige dyder som blir til ved tilvenning (Op.cit.31).

4. *Tre former for psykiske fenomener.* I den videre refleksjonen som Aristoteles foretar rundt ”dyd”, skjelner han mellom ulike former for psykiske fenomener. Han nevner tre grupper: (1) affekter, (2) evner og (3) varige beskaffenheter. Dyd kan ikke være en affekt. Dyd kan heller ikke være en evne, fordi *det* er jo en naturgave. Dyd blir derfor ”varige beskaffenheter”.

5. *Hva menes med varige beskaffenheter?* Det neste spørsmålet er dermed: hva menes med varige beskaffenheter? Det kommer fra det greske ordet *heksis*, og oversetterne har valgt å bruke ulike begreper. Etter en drøfting av de ulike nyanseringene av *heksis*-begrepet, konkluderer Asheim med at ”Dyd er altså noe som fremtrer både i gjerning, viljesbeslutning, vurdering og motivasjon. Det [...] omfatter alle sjikt i og sider ved personligheten, med

unntak av det vegetative. Sitt tyngdepunkt har dyden imidlertid i det rasjonale. Her ligger styringen.” (Op.cit., s.33).

6. *Hva menes med 'personal excellence'?* Dyder har å gjøre med sjelskreftenes utvikling og rette bruk, og som gjør at sjelskreftene blir fullkomne, og yter det fullkomne. ”Dyd er ”personal excellence”, det å være fremragende” (Op.cit.33). Å være fremragende betyr at sjelsevnene skal fungere godt.

Å være fullkommen er å sikte seg inn mot det rette målet, og det rette mål er midtpunktet mellom ytterligheter, midt i mellom for lite og for mye. Et eksempel er ”saktmodighet” eller ”fornem ro”, som er midtpunktet mellom heftighet og overdreven saktmodighet. Og ”tapperhet” eller ”mot” er midt mellom frykt og frimodighet. Det dydige menneske er i overensstemmelse med seg selv.

I følge Asheim har dydslæren til Aristoteles et individentsentrert perspektiv, bortsett fra når han kommer til dyden ”rettferdighet”. Rettferdighet referer til det som gavner andre, og er et uttrykk for at mennesket er et samfunnsvesen. Aristoteles ser for seg rettferdighet som den fullkomne og mest fortreffelige av dydene. Aristoteles legger vekt på å få frem at dyden rettferdighet både har et individentsentrert og et sosialt perspektiv. Dyden rettferdighet blir et uttrykk for sosial og individuell fortreffelighet (Op.cit., s.35).

7. *Hva er meningen med dydslæren?* Asheim (1997:149) svarer på hva meningen med dydslæren er ved å vise til følgende grunnskjema som er overtatt fra antikken: Dyd er nødvendig for menneskets selvrealisering, fordi den gjør mennesket godt, og fordi den setter mennesket i stand til å handle godt.

B. Wyller (1997).

Wyller (1997:53-59) presenterer dydsbegrepet hos Aristoteles i *Etikkens historie*.

1. *Et vellykket menneske.* Aristoteles baserte sin etikk på en teori om menneskenaturen. For Aristoteles var det en sammenheng mellom lykke og moralske kvaliteteter. ”Lykken er en tilstand knyttet til det å ”lykkes”. Akkurat som man føler en særegen type velvære gjennom å

lykkes i en bestemt aktivitet, vil man følge en dyp glede ved å bli et *vellykket menneske*” (Wyller 1997:53). For å kunne bli et vellykket menneske, forutsetter det at man utvikler både den emosjonelle og den intellektuelle siden ved seg selv. Dette omtales hos Wyller som ”emosjonell dygd” og ”intellektuell dygd”.

2. *Emosjonell dygd – de moralske følelsene*. I noen følelser er det nesten bare en kroppslig komponent, som i sult, tørst, smerte. I andre følelser er det både mentale, rasjonale og sosiale komponenter.

Den moralske følelsen har *både* en moralsk komponent, en formening om rett og urett, og også en intellektuell komponent, ved at man gjør seg opp en mening. De moralske følelsene kan formes gjennom oppdragelsen og sosialiseringssprosessene.

Med moralsk dygd menes holdninger eller karaktertrekk til seg selv og sine medmennesker som gjør at vi føler glede når vi oppfører oss som vi skal. Dygdsd moral kan derfor defineres ved at en god moralsk handling springer ut av et godt menneskes karakter. Når man er i besittelse av en god karakter, så faller det naturlig for en å gjøre det rette.

Ifølge Aristoteles legger dygdsetikken hovedvekten på hva slags menneske man er. Han var opptatt av den handlendes personlighet og karakteregenskaper. Aristoteles var ikke først og fremst opptatt av handlingsregler, men hva slags person vi *er*. Men samtidig vil den vi *er*, være uløselig knyttet til våre handlingsmønstre. I følge Wyller så vil en dydsetiker stille følgende spørsmål når han vurderer en handling: ”Hva slags menneske er jeg dersom jeg handler slik? Og: Er det slik jeg ønsker å *være*, vil det bevare min selvrespekt?” (Op. cit., s. 55).

Dernest stiller Wyller spørsmålet hvordan tilegne seg en moralsk karakter: ”Hvordan kommer så et menneske i besittelse av moralsk dygd og altså en rettskaffen karakter? Gjennom oppdragelse.” (Op.cit., s.55). Moralsk dygd oppnås gjennom øvelse i å utføre gode handlinger. Da tilegner man seg en rettskaffen karakter.

3. *Praktisk klokskap – fronesis*. Moralsk dygd omfatter følelser og holdninger. Men følelsene må ikke isoleres fra den praktiske fornuften. Det er fornuften som forteller oss *hva* som er riktige følelser, og *hvilke* følelser vi bør ha. Dette kan best illustreres med begrepet

middelveien eller *den gylne middelvei*. Praktisk fornuft eller klokskap består i å finne middelveien. Det består i å finne mellomtingen mellom to ekstremer. Det å finne middelveien handler om dømmekraft eller moralsk skjønn. Og det var dette Aristoteles mente med praktisk klokskap og fornuft, på gresk *fronesis*.

Når man skal finne middelveien, hva slags handling skal man da satse på? Skal man utvise mot, feighet eller dumdristighet? I følge Wyllers fremstilling blir det viktig i henhold til Aristoteles å vurdere om den handlingen man vil velge er verdt å satse på. Og her er det at *fronesis*, den praktiske klokskapen, skal komme oss til hjelp for å finne ut hva som er et godt liv, og hva slags handling man skal strebe etter å utføre.

Henrik Syse (2005) sier det på en litt annen måte i sin fremstilling av *den gylne middelvei*. Aristoteles tenker seg at dyden er en middelvei mellom forskjellige laster. Det vil si at de beste løsningene befinner seg mellom ytterpunktene, fordi ”... god moral handler om å treffe det som er riktig i den konkrete situasjonen vi står overfor, og å fostre oss i selve *evnen* til å treffe” (Syse 2005:93). Det som da blir viktig, er å trene seg på å treffe, å skyte seg inn mot blinken. Blant eksemplene som er brukt i boken til Syse, trekker jeg frem noen av de som handler om den gylne middelvei, som også kan være relevant for lærerens tenkning og handlemåte: ”barmhjertighet og nåde synes å være en middelvei mellom moralsk hardhet og moralsk likegyldighet, ... og praktisk klokskap utgjør middelveien mellom regelrytteri og prinsipløshet” (Op.cit.93).

Wyller hevder at selv om Aristoteles delte det menneskelige intellekt i en teoretisk og en praktisk del, er det den praktiske fornuften vi bruker når vi skal avgjøre hvordan vi skal handle. ”Å være i besittelse av *fronesis* forutsetter at man har utviklet seg til et godt, i betydningen riktig oppdratt, menneske” (Wyller 1997:58). Man utvikler karakterstyrke. Gjennom erfaring og dannelse av de riktige holdningene oppøver man den moralske dømmekraften. Og her er man, i følge Wyller, ved kjernen i begrepet *fronesis*, som består i at man har utviklet moralsk dømmekraft.

Syse (2005:172) tar for seg den siden ved dannelse som går på forberedelse. ”Intet etisk liv er mulig uten forberedelse.” Det er en viktig side ved etikken dette at vi former oss selv og ’trener’ på situasjoner som vi kan stå overfor. Forberedelsene og gjennomtenkingen må være gjort på forhånd, slik at man ikke trenger å finne opp etikken og grave seg ned i bøker og

teorier den dagen man står overfor vanskelige og krevende situasjoner, det Syse omtaler som store fristelser. Da er det for sent og det kan oppstå uheldige situasjoner, fordi man ikke var forberedt, og hadde gjennomtenkt ulike situasjoner som kunne oppstå og satt klare grenser på forhånd.

Det å ha utviklet *moralsk dømmekraft* vil si at en har utviklet evnene til å skille mellom det vesentlige og det uvesentlige ved en situasjon. Dette kan ikke forklares ved regler alene. Det handler om å ta inn over seg alle sider ved en situasjon. Man må ha et subjektivt engasjement for hele situasjonene. Det innebærer at man ser etter det som er viktig og som må til for å realisere det gode liv.

Det som Syse og Wyller her aksentuerer, *å fostre oss i selve evnen til å treffe og å trene seg på å treffe, skyte seg inn mot blinken* (Syse, 2005), og Wyllers (1997) betegnelse om gjennom *erfaring* i å oppøve den moralske dømmekraften, får Vetlesen (1998:13-14) godt frem i følgende utsagn. ”Vekten Aristoteles legger på *skjønn*et som *phronimos* (den praktisk kloke) utøver, arter seg ikke som en regelorientert eller prinsippfiksert ’bruksanvisning’ for hva som er det ene – eneste – rette å gjøre... ”

Ifølge Vetlesen åpner Aristoteles for at det er mange måter å nærme seg en situasjon på. Det innebærer at man for det første berikes av andre menneskers tidligere handlemåter og erfaringer. Det andre forholdet går på at ”... etiske overveielser bestandig skjer i *bevegelse*” (Op.cit., s.13). Verken situasjonen som det skal overveies og handles i, eller personen som overveier og handler, er statiske. Det er noe dynamisk både ved situasjon og person. Og det dynamiske ligger i at individet har ervervet seg større erfaring nå enn ved forrige handlingsvalg. Denne erfaringen omfatter blant annet, ifølge Vetlesen (1998:14), både økt moralsk og menneskelig erfaring om hva en slik situasjon både vil kreve av en selv, og hvordan det vil berøre andre, og ”... ved å ha perfeksjonert sin evne til å skjele til andres handlinger i andre, men likevel liknende situasjoner”.

Å utøve etisk skjønn er ifølge Vetlesen (1998:14) en evne som både er fortidsbasert ved at man bygger på egne og andres erfaringer, og den er fremtidsorientert. Det fremtidsorienterte innebærer at den nye situasjonen aldri vil være helt lik den forrige som jeg sto overfor. Derfor fordrer det nye en evne til smidighet og improvisasjon, ”... til ikke bare å gjenta det allerede

utprøvde og praktiserte, [... men] til alltid å søke å la situasjonens egenart, den spesielle beskaffenhet, bestemme den respons jeg gir den i form av overveielse og handlingsvalg”.

2.2.4 Asheim sin kritikk av dydsbegrepet – og reformulering av ”dyd som holdning”.

Asheim har i sin bok *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk* (1997), foretatt en reformulering av dydsetikk. Jeg vil i den videre fremstilling av dydsbegrepet, og som en overgang til holdningsbegrepet, redegjøre for Asheim sin fremstilling av dyd som holdning.

Reformulering av dydsetikk. I følge Asheim har hans bok tre gjennomgående begreper: fellesskap, holdning, dyd. Målet er å foreta en avklaring og fordypning i etisk språkbruk ved å reformulere dydsetikk som fellesskapsforankret holdningsetikk. Det er to grunner til at det er behov for å foreta en slik reformulering. For det første at ordet ”dyd” har gått ut av dagligtalen. ”Holdning” er blitt et nøkkelbegrep. Og Asheim mener det er viktig med en nærkontakt mellom fagetikk og hverdagspråk. Og for det andre så er det viktig å frigjøre seg fra det grep på *tanken* som dydsbegrepet utøver. Hva er så de historiske røttene til dydsetikk?

Dydsetikkens linjer kan føres tilbake til greske filosofer i antikken, Det nye testamente, Det gamle testamente og teologihistoriens kristne tenkere. Skal man ha et reflektert forhold til dydsetikken, må ikke bare filosofiske, men også teologiske aspekter trekkes inn, mener Asheim. Han setter derfor teologiske tekster opp mot filosofiske for å få frem teologisk profilerte bidrag. Det har noe å gi rent allment.

Områdeetikk. Men i tillegg til å arbeide med ”tekster” hentet ut fra hverdagspråk, filosofisk etikk og teologisk etikk, mener Asheim det er viktig å gå inn i såkalt ”områdeetikk”, det vil si etikk utviklet innen bestemte profesjoner. For der finner man nærhet til det praktiske og konkrete arbeid med samfunns- og samlivsproblemer. Og nettopp det konkrete og praktiske er en viktig side ved holdningsbegrepet, mener Asheim. ”En funksjon som holdningsbegrepet åpenbart har, er å slå en bro fra teori til praksis, fra kunnskap om etikk til moralsk handling.” (Op.cit., s.17). Moralsk holdning må gi seg utslag i moralsk handling. Og når man knytter ”holdning” til det områdeetiske fagfeltet, ”... er det ikke bare den ytre handling som betyr

noe, men kanskje like meget måten handlingen utføres på” (Op.cit., s.19). Det er derfor naturlig å spørre: hva er en holdning, slik Asheim fremstiller det?

Asheim nevner en del eksempler innenfor områdeetikken på hva holdninger er. Holdninger som forventes i læreryrket er ”vennlighet”, ”omsorg”, ”oppriktighet”, ”kjærlighet”. Setter man disse opp mot de tre tradisjonelle hovedtypene pliktetikk, formålsetikk og dydsetikk, så mener Asheim det er naturlig å omtale dette som dydsbegreper. Dyd er noe som er integrert i personlighet og i praksis.

Definisjon av dyd og holdning. Asheim (Op.cit., s.22) definerer dyd i følge Bokmålsordboka (1986) og Norsk riksmålsordbok (1937) som (moralsk) verdifull egenskap, moralsk verdifull handlemåte. Holdning defineres som ”fast, bestemt og konsekvent stilling eller opptreden ...” (Norsk riksmålsordbok, 1937, referert i Asheim). Dyd viser tilbake på subjektet selv, hvordan dette er i seg selv. Holdning kan derimot defineres som mer relasjonelt, noe man viser utad, men samtidig er ordet holdning mer nøytralt rent moralsk enn dydsbegrepet.

Asheim finner at holdningsbegrepet ligger nær opp til begrepet ”innstilling” som defineres som en ”relativt varig mening og kjensler overfor en ide, person eller eit objekt som influerer på åtferda overfor desse” (Rørvik, 1977:29 gjengitt i Asheim, 1997:24-25). I holdningen ligger det et moment av atferd.

Asheim gjør her et skille mellom ”mening” og ”holdning”. En ”mening” er en verbal ytring, men atferd er ikke med. I følge en studie av Bergem (1993:328) om pedagogers yrkesetiske holdninger, som går på lærerens holdninger, referert i Asheim (1997:27), mente flertallet av studentene at handlingsmomentet må være tilstede for at det skal være tale om en holdning. ”Holdninger innebærer ikke bare tanker og følelser knyttet til et emne, men også hvordan vi handler og reagerer” (Håkonsen 1994:249 f i Asheim 1997:27). Holdningsbegrepet bør innbefatte både *det kognitive, det følelsesmessige og atferd*. Og ved å gå til det klassiske dydsbegrepet hos Aristoteles og den nikomatiske etikk, kan vi få frem nettopp disse nyansene mellom de to begrepene, dyd og holdning, det kognitive, det følelsesmessige og det atferdsmessige.

Til slutt i kapittel 1 gir Asheim *en oppsummering* av av begrepene dyd og holdning. *Dydsbegrepet hos Aristoteles* omfatter flere sjikt av personligheten, samt at den har en

atferdsdimensjon: (1) dyd er sjelens dyktighet, (2) dyden gjør noe med den som praktiserer den, (3) dyden gjør noe med fellesskapet og (4) dydsbegrepet er refleksivt ved at synsretningen bøyes tilbake mot subjektet.

Hverdagsspråkets holdningsbegrep innbefatter at: (1) holdning er noe sosialt og relasjonelt, (2) det er opptatt av andre mennesker, oppgaver, situasjoner, samfunnsforhold, (3) det innebærer kriterier for god/ dårlig holdning, (4) holdning defineres som fast, bestemt, konsekvent stilling eller opptreden ved en viss anledning i en viss sak, (5) sier noe om hvordan vedkommende fungerer sosialt: arbeidsoppgaver, kollegaer, medarbeidere, klienter, sine elever, sine naboer – kort og godt til hele det menneskelige fellesskap. Man er opptatt av løsningen av sosiale og yrkesmessige problemer, samfunnsinstitusjoners mulighet til å fungere, som for eksempel i skolen: ... ”at kommunikasjon ... ikke fungerer, at det blir vanskelig for skolen å få løst sin undervisningsoppgave” (Op.cit., s. 37-38).

Holdningsetikk får en ”... tyngdepunktfor skyvning mot et mer gjennomført sosialt grunnperspektiv” (Asheim 1997:38). Mens dyd er etter antikkens tenkemåte selvrealisering. Selvrealisering har høy status. Holdningsbegrepet blir en motvekt mot det selvsentrerte og fornyer og styrker fellesskapsdimensjonen, i følge Asheim. Holdningsetikken blir en høyst jordnær etikk som spør etter det høyst nødvendige.

Men Asheim legger også leseren på hjertet at hvis denne holdningsetikken slår gjennom, så vil viktige sider ved dydsetikken gå tapt, og at spørsmål om identitet, selvrealisering og selvdannelse går tapt.

2.2.5 Vetlesen sin kritikk av Asheim sin reformulering av dydsbegrepet.

Vetlesen (1998:14) tar opp den kritikken som Asheim (1997) kommer med av dydsbegrepet. ”Ivar Asheim er i sin bok bekymret for at dydsetikken, på grunn av den måten selve begrepet dyd forstås på, er *for* individorientert i betydningen sentrert om selvet til aktøren.” Vetlesen viser til et sitat hos Asheim (1997:299) hvor Asheim poengterer at ’For oss selv ville det være ødeleggende om vi ble opptatt av å erverve ’excellence’; ’det er våre medmennesker og ikke vi selv, som trenger våre gode gjerninger og holdninger’ (ibid., s.283).’

Vetlesen (1998:15) svarer på Asheims kritikk ved å si at 'dyd', slik han tolker Aristoteles, ikke trenger bety 'excellence' i den individualistiske og selvcentrerte forstand som bekymrer Asheim. Vetlesen mener det er viktig å få frem at "Poenget med et individs tilegnelse av dyder, er at det skal bli istand til å overveie på en best mulig måte, etisk sett, i situasjonen, med henblikk på å handle på en måte som er 'god', som bidrar til realiseringen av det menneskelige [...] gode."

Vetlesen sier videre at det å gjøre og handle godt, ikke betyr det som fanges i det engelske 'to be good at something', men isteden 'to be good', "... altså ikke god *til* (noe bestemt, noe avgrenset) men å *være god*, forstått som moralsk god (en god person)..." (Op.cit., s. 15). I følge Vetlesen må dyd ikke forveksles med og reduseres til profesjonell dyktighet, her definert som ferdighet til å takle en bestemt type oppgave. Når et menneske har tilegnet seg en dyd, som for eksempel ærlighet, må den kunne komme til syne i svært forskjellige situasjoner. Dyd må over tid og gjennom erfaringer og lærdom bli en stabil handlingsdisposisjon. Det innebærer at den festner seg stadig sterkere hos personen og preger personens selvforståelse. Målet må bli å være en ærlig person. De tilegnede dydene må inngå i et menneskes identitet og i måten en ønsker å bli gjenkjent og anerkjent på av andre.

2.2.6 Oppsummering av dyd.

Begrepet dyd er i følge Syse (2005) et fremmedartet ord, men det kan gjøres lettere tilgjengelig og mer forståelig ved å ta i bruk ordene *dyktig*, og *dygd* i betydningen *dugelighet*. Dyd eller dygd har altså med dugelighet å gjøre, å fungere godt, å være dyktig. Det handler om å fostre i seg selv visse holdninger, og dyrke frem i seg selv visse karaktertrekk slik at man kan foreta kloke og balanserte avgjørelser. Da vil det oppstå balanse og harmoni både i personligheten og i samfunnet omkring. Hva som menes med dyd eller dyktighet, vil kunne forklares på to ulike måter: det platonske og det aristoteliske dydsbegrepet.

En personlighetsutvikling i tråd med det platonske dydsbegrepet vil i følge Tollefsen, Syse og Nicolaisen (1997) skje ved at de tre delene av sjelen – begjæret, temperamentet og fornuften – styres av visse holdninger eller karaktertrekk. Det skjer for det første ved å utvise besindighet

og selvbeherskelse; for det andre ved å utvise beslutsomhet og det nødvendige mot; og for det tredje ved å utvise klokskap. Begjæret styres av besindighet og selvbeherskelse, temperamentet styres av beslutsomhet, og fornuften styres av klokskap. Temperamentet ligger nærmere fornuften enn det gjør til begjæret. Når det oppstår en situasjon hvor temperamentet utfordres, vil denne sjelsdelen kunne opprettholde kontakt med og lytte til den rasjonale delen i seg, som igjen vil kunne bli styrt av klokskap. Å opptre med dyd eller dygd, altså å opptre på en dugelig og dyktig måte, innebærer at individet vil kunne ha den nødvendige selvinnsikt i og styring med de tre områdene av sin personlighet: begjæret, temperamentet og fornuften. Gjennom en slik personlighetsutvikling, vekst og selvrealisering, vil individet kunne bidra til at det skjer en harmonisering av personligheten, og det oppstår en tilstand av rettferdighet.

Det aristoteliske begrepet dyd eller dyktighet vil i følge Asheim (1997) kunne knyttes til følgende to spørsmål: Hva er det som er *godt* i seg selv? Hva er det som gir *lykke*? Det som for mennesket både er godt i seg selv og som er menneskets lykke, det er å utføre en sjelelig virksomhet som er kjennetegnet av dyktighet. Og det som gjør et menneske dyktig er å ta i bruk den rasjonale kraften som ligger tilgjengelig i et individs sjelsliv.

Å ta i bruk den rasjonale kraften vil altså si å ta i bruk fornuften selv, samt de delene av sjelslivet – begjær- og strebeevnen – som har del i fornuften, og som vil kunne lytte til og lyde fornuften. Tyngdepunktet ligger i fornuften, for den har styringen. Men det å opptre på en dyktig og fremragende måte, inkluderer alle sider ved personligheten, både gjerning, vilje, vurdering og motivasjon. ”Personal excellence”, det å være fremragende, innebærer at alle sjelsevnene skal fungere godt. Og dette skjer ved at man sikter seg inn og treffer det rette målet, som er midtpunktet mellom de to ytterlighetene: ikke for mye og ikke for lite. For eksempel vil det å kunne være i besittelse av ”fornem ro” (saktmodighet) kunne være det som står for midtpunktet mellom overdreven saktmodighet på den ene siden og heftighet på den andre siden.

Det er en liten nyanse mellom det platonske begrepet for dyd (Tollefsen, Syse og Nicolaisen, 1997) og det aristoteliske begrepet for dyd (Asheim, 1997). I det platonske idealet for dyd skiller man mellom begjær og strebeevne (temperament, vilje, handlekraft og evnen til å ta beslutninger). Innenfor det aristoteliske idealet slås disse to, begjær og strebeevne, sammen til

en kategori. Det vil bety at både begjæret og temperamentet har del i fornuften og vil kunne lytte til og lyde fornuften. Da vil fornuften ha styring med sjelslivet.

I tillegg til den vekt Asheim (1997) mener at dydsetikken legger på det rasjonale, det som Wyller (1997) omtaler som ”intellektuell dygd”, kommenterer Wyller (1997) også den følelsesmessige siden ved dygd, det å være dugelig. Dette omtales som ”emosjonell dygd”. Et annet ord for dette er ”moralske følelser”. ”Den moralske følelsen” har både en moralsk komponent, en formening om rett og galt, og den har en intellektuell komponent, det at man må bestemme seg og gjøre seg opp en mening.

I følge Wyller (1997) vil det å nå frem til et stadium av dugelighet skje ved at individet tilegner seg praktisk klokskap. Dette skjer gjennom tilvenning og trening; ved at individet fosterer i seg selv evnen til å treffe målet, som altså befinner seg midt mellom ytterpunktene, omtalt som middelveien eller den gyldne middelvei. Det vil kunne være viktig å gjennomtenke og trene på situasjoner som en vil kunne komme til å stå overfor. På den måten utvikles den praktiske klokskapen, som er et uttrykk for solid dømmekraft og godt moralsk skjønn.

Syse (2005) understreker betydningen av øvingsaspektet, det å være underveis, når det gjelder tilegning av dugelighet. Syse bruker ord som ”å trene seg på å treffe”, ”å skyte seg inn mot blinken” og ”å forberede seg”. Jeg tenker at i dette ligger det både øvelse, prøving og feiling. Dette gir dydsetikken, ikke bare et moralsk ansikt, men også et menneskelig ansikt.

Syse (2005) og Vetlesen (1998) vektlegger visse sider ved det moralske skjønnet, såkalt praktisk klokskap, som vil kunne berike lærerens repertoar i møte med elevene.

I følge Syse (2005) vil det kunne være viktig at man ikke begrunner valgene i regler alene; det vil si at man ikke bare ut fra en regelorientert og prinsippfiksert bruksanvisning ser kun en eneste måte å gjøre noe på som det rette. Det ideelle er når individet (læreren) har et subjektivt engasjement og tar inn over seg alle sider ved en situasjon. Deretter bør en skille det vesentlige fra det uvesentlige, og se etter løsninger som vil kunne være et bidrag i å realisere det gode liv.

I følge Vetlesen (1998) blir selve tilnærmingen til situasjonen viktig. Etske overveielser skjer i bevegelse: situasjonene er ikke helt like fra gang til gang, de endrer seg. Men også individet

som foretar overveielser, altså læreren, er i bevegelse. For hver ny situasjon vil læreren ha videreutviklet sitt repertoar om hvordan situasjonen vil kunne berøre og få konsekvenser både for en selv og andre.

Læreren vil både måtte være fortidsbasert og fremtidsorientert. Praktisk klokskap tilegnes ved at en berikes av andre menneskers tidligere handlemåter og erfaringer. Men samtidig vil den nye situasjonen aldri være helt lik den forrige. Læreren vil måtte utvise smidighet og improvisasjon. Istedenfor bare å gjenta det slik han gjorde forrige gang, vil han kunne la situasjonens egenart bestemme respons i form av valg av handlemåte.

Asheim (1997) har fremmet et ønske om å reformulere begrepet dyd med den begrunnelse at begrepet dyd har gått ut av dagligtalen. Begrepet holdning vil være et mer dekkende begrep. En kritikk og reformulering av dydsbegrepet i retning av dyd som holdning, innebærer at man trekker inn også teologisk profilerte bidrag i tillegg til de filosofiske. Dette har noe å gi rent allment, mener Asheim.

Dyd er i følge Asheim (1997) noe som er integrert i personlighet og praksis. Dyd er moralsk verdifull egenskap og handlemåte. Dyd er etter antikkens tenkemåte selvrealisering, noe som har høy status. Dyd viser tilbake på subjektet selv, hvordan det er i seg selv.

Å ha en holdning til noe innebærer at man står for en fast, bestemt og konsekvent opptreden. Med holdninger menes tanker og følelser knyttet til et emne og hvordan vi handler og reagerer. Holdning er noe sosialt og relasjonelt. Den er opptatt av andre mennesker, og den sier noe om hvordan vedkommende fungerer sosialt. Man er opptatt av å løse sosiale og yrkesmessige problemer. Holdningsbegrepet innebærer kriterier for god og dårlig holdning. Eksempler på holdninger innenfor læreryrket er vennlighet, omsorg og kjærlighet.

Holdningsetikk er, sammenliknet med dydsetikk, en jordnær etikk som spør etter det høyst nødvendige. Hvis holdningsetikken slår gjennom vil viktige sider ved dydsetikken gå tapt, særlig dette med selvdanning, mener Asheim (1997).

I betegnelsen ”dyd som holdning”, slik Asheim (1997) reformulerer det, sidestilles i større grad alle de tre komponentene i holdningsbegrepet – kognisjon, følelse, atferd. Man toner ned det grep på tanken som dydsetikken har, dette med selvrealisering og det å utvikle seg til å bli

en god person. Man slår en bro mellom teoretisk kunnskap om etikk og den moralske handlingen. På den måten reformulerer Asheim (1997) dydsbegrepet og lar det stå for en fellesskapsforankret holdningsetikk.

Vetlesen (1998) mener at Asheim (1997) er urolig for at fokuset i dydsetikk skal bli for individsentrert og rettet mot selvet til aktøren (læreren), fremfor at man retter oppmerksomheten mot sine medmennesker; for slik Vetlesen forstår Asheim, er det menneskene rundt oss som trenger de gode holdningene våre i form av gode tanker, følelser og gode gjerninger.

Vetlesen (1998) mener at dyd ikke behøver å bety at individet (læreren) blir selvcentrert på den måten at det hele dreier seg kun om en personlighetsutvikling, og hvor vekten kun legges på det rasjonale. Dyd består både i å foreta en best mulig etisk overveielse, for deretter å handle på en måte som er god.

Men likevel handler det i følge Vetlesen (1998) ikke først og fremst om profesjonell dyktighet i betydning å være god til noe. Det handler altså ikke bare om utførelsen. Det handler like mye om å utvikle den delen av mennesket som skal håndtere det som går forut for handlemåten, en god og stabil personlighet, hos Vetlesen (1998) omtalt som en handlingsdisposisjon.

Jeg vil kommentere de to teoretikernes synspunkter og ståsted slik: Uenigheten vil for det første kunne bunne i ulik vektlegging av hvilken betydning selvdannelse har for et individs holdninger, og hvor også handlemåte hører med. For det andre vil det kunne være slik at de to legger tyngdepunktet noe ulikt i forholdet verdi – holdning. Siden den filosofiske retningen hele tiden legger vekten på det gode i betydningen dygd, å være dugelig og god, kan det være nærliggende å tenke at det som Vetlesen ønsker å internalisere, først og fremst er verdiene. For i følge definisjonen er verdiene udelt noe positivt (se 2.2). Jeg har ovenfor referert til at holdningsbegrepet innebærer kriterier både for god og dårlig holdning. Dette utdypes i neste delkapittel (2.3.1). For det tredje vil uenigheten kunne begrunnes ut fra ulikhet i menneskesyn. Filosofen og teologen vil hver for seg kunne stå for ulike menneskesyn. I tillegg vil de som fagpersoner kunne komme til ulike ståsted ut fra et aristotelisk menneskesyn versus et kristent menneskesyn i synet på det gode i mennesket.

Til slutt spør jeg meg selv om man innenfor de to faglige ståstedene er reelt uenige, eller om det mer heller til å være en form for skinnuenighet. Mitt inntrykk er at det uansett skulle være mulig å enes om følgende: det å være dugelig, er noe som bør kunne gjenspeiles i både kognisjon, emosjon og atferd!

2.3 Holdning.

2.3.1 Holdningsbegrepet.

Begrepet holdning har ofte vært knyttet til begreper som holdningsskapende arbeid, holdningsutvikling og holdningsdanning. Det engelske ordet for holdning er 'attitude'. I Harald Rørvik sine innføringsbøker i pedagogisk psykologi har begrepet "innstilling" vært brukt synonymt med begrepet "holdning". Sæther (1997:12-20) redegjør for holdningsbegrepet i fem punkter. I tillegg vil jeg med utgangspunkt i Halvorsen (2005) utdype forholdet mellom holdning og væremåte eller atferd.

1. Holdningsobjekt. En holdning er noe du har til enkeltpersoner, grupper, ting, handlinger, ideer og normer (en rettleidende handlingsregel). Vi sier at holdningene har et holdningsobjekt. En holdning har gjerne referanse til noe konkret. Verdiene viser ikke på samme måte til noe som er konkret. En verdi står for noe mer generelt og alltid noe positivt. Hvis holdningsobjektet er knyttet til en handling, så kan handlingen konkretiseres til tid og sted, til sammenhengen hvor noe skjer, og målet som man vil oppnå med handlingen.

2. Vurdering. Holdninger innebærer en vurdering av noe. Hvis man har en holdning til noe eller noen – en person, en ting eller handling eller en ide – så kan denne holdningen bli vurdert langs en skala fra negativ til positiv. "Ei holdning er med andre ord *ei vurdering av eit holdningsobjekt.*" (Mc Guire 1985:239 referert i Sæther 1997:17). Denne vurderingen kan enten være mest preget av tankene, eller den kan være mer preget av følelsene. Dette betegnes som enten en kognitivt ladet eller en emosjonelt ladet vurdering. Man regner ofte med at den emosjonelle komponenten kan være enklere og den kognitive komponenten mer kompleks. Men det behøver ikke være slik. Noen ganger kan vurderingene av holdningsobjektet være enkle og mindre sammensatte. Da vil standpunktene være klare og entydige. Andre ganger

kan de være mer komplekse og sammensatte. Hvis tankene og følelsene går i ulik retning, så kan standpunktene bli uklare og usikre, enten denne usikkerheten ligger i det emosjonelle eller i det kognitive.

3. *Kognitivt eller emosjonelt preget.* Med bakgrunn i det som er skrevet ovenfor, kan man si at holdninger kan være mer eller mindre kognitivt eller emosjonelt preget. Der hvor en vurdering er kognitivt preget, vil de kunnskapene en har være med å prege vurderingen. Der hvor vurderingen er mer emosjonelt preget, vil vurderingen være mer preget av de følelsene man har og som er til stede i vurderingen.

4. *Atferdstendens.* Man snakker om tre komponenter i en holdning. Den kognitive, den emosjonelle og atferdskomponenten. En holdning må få konsekvenser, ikke bare være noe teoretisk og abstrakt. Sæther betegner dette som en mulig eller potensiell atferdstendens. I følge Eagley og Chaiken (1993 gjengitt i Sæther 1997) blir holdninger til i et samspill mellom disse tre hovedprosessene: gjennom bevisstgjøring og kunnskapstilegnelse (kognitiv prosess), opplevelser merket av følelsene (affektiv prosess) og at en blir klar over dette selv gjennom egen atferd (atferdsprosess).

5. *Varighet.* Holdningene varer over en viss tid. Holdningene kan gjennomgå en endring, men samtidig er de ikke skiftende og flyktige.

Sæther foretar avslutningsvis en drøfting av hvorvidt holdningene er generelle og uavhengige av tid og situasjon, eller om holdningene er spesifikke og knyttet opp til den enkelte situasjonen, med den begrunnelse at man tar på alvor at mennesket er en tenkende person. Sæther mener at dersom man kun omtaler holdninger som situasjons-spesifikke, er det ikke lenger aktuelt å snakke om holdninger. Men på den annen side må man være våken for at det er en grense for hvor generelt man bør tale om holdninger.

I flere av disse punktene hevder Sæther (1997) at det er et visst forhold mellom holdning og væremåte eller atferd. På samme måte vektlegger Halvorsen (2005:30-31) også den grad av nærhet til atferd som verdi og holdning har. Hvor stor er avstanden fra verdi til atferd sammenliknet med avstanden fra holdning til atferd? Begrepene verdi og holdning brukes til dels om hverandre. De har felles komponenter. "I begge begrepene inngår et *kognitivt* innhold, en *emosjonell* ladning og en disposisjon til *handling*". Begge begrepene har den

emosjonelle komponenten felles, og i det ligger det et motivasjonelt driv i retning av handling. Men ifølge figur 2 (Halvorsen, 2005:30) er holdning plassert nærmest atferd. Hun sier at holdning er en verdiindikator. Det betyr i følge Halvorsen (2005:31) at "... holdningen innebærer en tilslutning til verdier forstått som målestokker for tanke og atferd, og en drivkraft i retning av atferd". At den er en verdiindikator er et uttrykk for om vi har internalisert verdiene det tales om.

2.3.2 Teorier om holdningsdanning og holdningsendring.

Jeg vil nå gå over til å redegjøre for holdningsdanning og holdningsendring med bakgrunn i Sæther (1997), som bygger sin fremstilling på sosialpsykologisk teori.

1. Teori om informasjonsmeddelelse.

Hovland (referert i Sæther 1997:23-25) har foretatt en analyse av holdningsendringsprosessen innen et informasjonsmeddelende perspektiv. I denne analysen tok Hovland i bruk kategoriene stimulus – respons. **Stimulus** finner sted i form av *overtalelse*, og **respons** finner sted i form av *holdningsendring*. **Mellom stimulus og respons** finner det sted tre prosesser, nemlig *oppmerksomhet*, det å legge merke til det som blir sagt; *forståelse* for det som blir sagt, og for det tredje *akseptering*, budskapet må aksepteres for at det skal bli en holdningsendring.

Deretter analyserte Hovland *grunnenhetene* i **overtalelsessituasjonen**, altså stimulusdelen. Overtalelsessituasjonen besto av fire grunnenheter: *personen* som formidler noe, *budskapet* som ble formidlet, *konteksten* som budskapet ble formidlet innenfor og for det fjerde *mottakerens* egenskaper.

Sæther går nærmere inn på den andre grunnenheten i overtalelsessituasjonen ovenfor: *budskapet* som blir formidlet. Det gjøres rede for tre typer budskap.

1). Den første typen *budskap* er et fryktvekkende budskap, Et svakere fryktvekkende budskap var mer virkningsfullt enn et sterkere. Hvis det er for sterkt, kan det gjøre mottakeren mer kritisk. Tilsiktet effekt skjer når konsekvensene skjer raskt, man må være sikker på at de kommer, og saken må oppfattes som alvorlig. 2). I det andre budskapet undersøkte man hvilke sjanser det er for å oppnå endring i mottakerens holdning. Hvis avsender og mottaker er helt enig skjer det ingen endring; hvis avsenderens holdning er helt forskjellig, kan det oppfattes som så ytterliggående, at det heller ikke skjer noen endring. Det er en fordel om avstanden mellom holdningen til avsender og mottaker ikke er større enn at holdningen kan bli assimilert. 3). Den tredje typen budskap går på hvilken begrunnelse folk har for den holdningen de har. Hvis holdningen er affektivt begrunnet, at det er noe man ikke liker, da påvirkes en av rasjonale argumenter. Men hvis holdningen er rasjonalt begrunnet, da påvirkes en sterkere av et emosjonelt argument.

2. Funksjonalistisk tilnærming.

Problemstillingen innenfor dette perspektivet er ifølge David Katz (referert fra Sæther, 1997:31) hvilke funksjoner holdninger har for enkeltindividet. Hovedperspektivet er at folk tar de holdninger som tjener deres behov. Vil man få til en spesifikk holdningsendring hos en person, må personen få dekket et nærliggende behov. Først når behovet er dekket, foretar personen en holdningsendring. Å få til holdningsendring, innebærer at man tenker gjennom hvilke behov dette mennesket har.

Ifølge Freedman (referert fra Sæther 1997:31-32) kan en dele inn disse funksjonene i ulike hovedgrupper. For det første kan en holdning få *en instrumentell funksjon*. En person vil for eksempel gjerne få inngang blant nye venner. Han tar så holdninger som passer inn i dette miljøet. For det andre kan en person kan velge en holdning fordi den gir *uttrykk for visse verdier*. Et individ ønsker i utgangspunktet å prioritere noen verdier som er viktig for ham eller henne, og som følge av dette, gir personen sin tilslutning til den aktuelle holdningen eller til flere holdninger som dekker disse verdiene. For det tredje kan man kan ha en negativ holdning til en annen person slik at funksjonen blir å *verne selvoppfatningen*. På den måten unngår man egen usikkerhet, hindrer angst eller emosjonelt ubehag. Og for det fjerde, dersom en person ønsker å *forstå verden* på en bestemt måte, kan en tilegne seg holdninger som gjør at forståelse og holdning stemmer overens.

3. Teori om kognitiv konsistens.

Et menneske vil forsøke å opptre utad i takt med tankene som det har om seg selv, såkalt kognitiv likevekt. Ved kognitiv ubalanse forsøker individet å komme ut av ubehaget ved situasjonen. Man kan ta avstand fra ting man har gjort, benekte at det har skjedd, eller skifte mening og holdning. Man kan søke ny informasjon eller skjerme seg fra slik informasjon.

Ifølge Heiders balanseteori (referert fra Sæther 1997:33-34) er det i individet et indre motivasjonelt press om å tilpasse sine holdninger slik at det passer med ens vurdering av andre mennesker. Individet vil søke etter gode grunner til å ha for eksempel negative holdninger. Det er derfor viktig å jobbe med seg selv i forhold til de ikke-balanserte situasjonene. Man må spørre seg selv: har jeg et bra forhold til de jeg skal jobbe sammen med? Hvis ikke, må man først komme på talefot, bli likt og få et godt forhold.

I Festingers kognitive dissonansteori (referert fra Sæther 1997:33-35) er balanse/ubalanse byttet ut med konsonans/dissonans. Festinger er opptatt av at det bør være samsvar mellom individets handlinger og holdninger. Nye kognisjoner og holdninger kan tilkjennegis verbalt eller som handling. Holdningsendring kan like gjerne først gå veien om handling.

4. Atferdstilnærming.

En behavioristisk forklaringsmodell begynner i det ytre. Et individ velger holdninger som gir belønning. Siden ikke alle livsområdene til et menneske er bevisst eller fastlagt (ifølge Daryl Bems (1972) selvpersepsjonsteori referert fra Sæther, 1997:35-38), kan et individ ved å begynne å utføre nye handlinger tilegne seg nye holdninger. På samme måte blir det når en går inn i en rolle. Man aksepterer visse normer som er felles, og ved å akseptere et ytre atferdsmønster, er det en måte å bekrefte en at man har gått inn i rollen. Man kan føre et barn inn i holdninger, gjennom å føre det inn i et handlingsmønster som holdes oppe gjennom begrunnelser og små belønninger, istedenfor å starte opp med informasjon. Øving i atferd og bevisstgjøring av holdningene må gå hånd i hånd.

5. Identifikasjon.

Hvem barnet identifiserer seg med er av betydning for barnets personlighetsutvikling og atferd. Gjennom en binding til identifikasjonsfiguren oppstår det også en binding til denne personenes normer og holdninger. Derfor er det viktig når det gjelder identifikasjon og holdningskapende arbeid, at barnet har gode idealer, og at den som skal formidle noe oppnår et positivt forhold til eleven. For i følge Sæther (1997:40) er det ”Å bli kjend med den ein skal formidle noko til, å oppnå eit positivt forhold til vedkommande, [...] viktig når djuparelggande verdiar, holdningar og normer skal formidlast.”

6. Fishbein og Ajzen sin teori.

Fishbein og Ajzen sin teori (referert fra Sæther 1997:41-44) er ikke først og fremst en teori om holdninger, holdningsdanning og holdningsendring. Det er heller en teori om ”... relasjonen mellom flere sider ved personen der holdning inngår som sentralt begrep” (Sæther, 1997:41). Dette fremgår også tydelig av tittelen på hovedverket fra 1975, der følgende begreper er med i tittelen: belief, attitude, intention and behavior.

Holdningsfaktor går på min personlige vurdering av handlingen. Hvilken oppfatning har jeg av konsekvensen av å handle slik eller slik, og hvilken verdi tillegger jeg å handle slik? Det andre begrepet, *subjektiv norm*, står for to ting. For det første står det for min oppfatning av hva visse andre mennesker mener om å handle på denne måten. For det andre står det for min tendens til å føye meg etter denne personen eller denne gruppen av personer. I begge disse sammenhengene henviser Sæther (1997:42) til at det brukes begrepet ’belief’ om oppfatning. Ifølge Sæther (1997) kan to personer ha ganske lik holdning og subjektiv norm. Likevel kan de handle ulikt. Årsaken til dette kan komme av at den ene legger størst vekt på holdningsfaktor, mens den andre legger størst vekt på subjektiv norm.

2.3.3 Oppsummering av holdning.

Den holdningen et individ har til noe, er rettet mot et konkret holdningsobjekt. Det kan være et menneske, en gruppe mennesker, handlinger, ideer, normer. Holdningen som et individ har til et holdningsobjekt vil også kunne inneholde et vurderende aspekt. En slik vurdering skjer langs en skala fra negativ til positiv. Dette skiller holdning fra verdi; verdien står alltid for noe positivt.

Holdningsbegrepet inneholder tre komponenter: en kognitiv komponent, en emosjonell komponent og en atferdskomponent. En holdning blir til i samspillet mellom disse komponentene. Også de øvrige begrepene, verdi, dyd og belief, har disse tre komponentene felles med holdning. Men det innbyrdes styrkeforholdet mellom de tre komponentene vil kunne opptre ulikt innenfor hvert av begrepene.

Et siste aspekt ved selve holdningsbegrepet, er at en holdning må ha en viss varighet, ikke være for flyktig. Hvis man sammenlikner begrepet holdning med begrepet dyd, vektlegger man innenfor dydsetikk det å utvikle stabile karaktertrekk i personligheten.

Med bakgrunn i begrepet holdning, er det utviklet ulike teorier om holdningsdanning og holdningsendring. Det kan være interessant å se hvordan de tre komponentene samt vurdering vektlegges noe ulikt innenfor de ulike teoriene.

Hvis et individ ønsker å overtale og få til en holdningsendring hos et annet individ, vil det kunne være viktig at den andre er oppmerksom, forstår det som blir sagt og aksepterer budskapet i overtalelsen; altså en vektlegging av den kognitive komponenten. Den førstnevnte kan velge et fryktvekkende budskap såfremt situasjonen er alvorlig. Men et svakere budskap er mer virkningsfullt enn et sterkere, for hvis det er for sterkt, gjør det mottakeren kritisk; den emosjonelle faktoren trekkes inn i overveielsen. En bør tilstrebe at det ikke er for stor avstand mellom avsender og mottaker når det gjelder synet på holdningen. En bør unngå å være for ytterliggående både i måten ting sies på og i innholdet i det som blir sagt; dette vil kunne være en parallell til dydsidealets vektlegging av å velge den gyldne middelvei. Hvis mottakeren har en affektiv begrunnelse, bør han overtales rasjonalt. Men hvis begrunnelsen er rasjonal, bør mottakeren påvirkes affektivt. Her integreres to av komponentene.

Et individ vil kunne integrere i sin personlighet visse holdninger fordi det vil kunne være funksjonelt for dette individet. Det vil derfor kunne være nyttig at avsenderen tenker gjennom hvilke behov mottakeren har. Når mottakeren har fått dekket et behov, vil det kunne inntreffe en holdningsendring.

Et menneske vil kunne forsøke å oppnå balanse mellom de tankene det har om seg selv og andre, og slik vil han forsøke å opptre utad. Hvis et menneske opplever kognitiv ubalanse vil det forsøke å komme ut av ubehaget ved en slik situasjon. Man kan enten endre sin egen holdning, slik at holdning og handling blir sammenfallende. Eller man kan endre handlingen, slik at den samsvarer bedre med holdningen. Denne teorien viser hvordan holdningsarbeidet vil kunne virke innenfra og ut. Individets kognitive komponent i holdningen påvirker den ytre handlingen. Dette vil også kunne minne om dydsetikk og den vekt som det der legges på det tankemessige, og at dette går forut for handling.

En teori om atferdstilnærming vil det begynne i det ytre, og legge til grunn at det skjer en holdningsendring utenfra og inn. Det starter med at individet i sin atferd begynner å etterleve visse verdier og holdninger, og gradvis blir handlingene en del av en selv og ens personlighet. Man vil kunne akseptere et ytre atferdsmønster. På den måten bekrefter man at en har akseptert visse holdninger og normer som gjelder for rollen. Man starter altså ikke verbalt med informasjon om en holdning, altså på det kognitive plan. Isteden begynner individet å praktisere en viss type atferd, som skal gi uttrykk for en tilsvarende holdning. Her ser en igjen forholdet mellom to av komponentene i holdningsbegrepet, kognisjon og atferd.

Hvis et individ ønsker å vinne en annen person for de holdninger han står for, vil han måtte fremstå som en identifikasjonsfigur. For når barnet identifiserer seg med en voksenperson, oppstår det en binding til denne personens verdier, holdninger og normer. Det blir viktig at den som er voksen bygger opp et positivt forhold til barnet og den unge.

Til slutt i dette avsnittet om holdning: betegnelsen ”holdningsfaktor” har å gjøre med min *personlige vurdering* av den handlingen jeg foretar. Betegnelsen ”subjektiv norm” går både på min oppfatning (belief) av hva *andre* måtte mene om min handlemåte, og min *tendens til å føye meg* etter dem. To individer som har ganske lik holdning vil likevel kunne opptre ulikt i sin atferd. Det er fordi den ene vil kunne legge stor vekt på holdningsfaktor (personlig

vurdering av sin egen handling). Den andre vil kunne legge tilsvarende stor vekt på subjektiv norm (hva andre måtte mene om handlingen hans, samt at han føyer seg etter deres syn på sin handling).

Jeg vil avrunde fremstillingen om holdninger ved å si noe om relasjonen lærer – elev:

- I klasserommet vil lærerens holdningsobjekt i første rekke kunne være en elev eller en gruppe elevers handlinger og normer.
- Lærerens refleksjon og selvinnsettelse vil kunne gi økt bevissthet om hvorvidt det er den kognitive eller emosjonelle komponenten som styrer lærerens vurdering av eleven og som øver innflytelse på lærerens væremåte og handlemåte.
- Hvis læreren skal få til en holdningsendring hos eleven, vil det kunne være viktig å ha et bevisst forhold til elevens kognitive prosesser, samt at læreren unngår å være for ytterliggående i væremåte og i det som blir sagt.
- En innfallsvinkel vil også kunne være at læreren tenker gjennom hvilke behov eleven har. Eleven vil kunne velge de holdningene som tjener deres behov. Når behovet er dekket, vil eleven kunne foreta en holdningsendring.
- Hvis læreren appellerer til det rasjonale hos en elev som for eksempel utøver problematferd, vil det kunne skape en kognitiv ubalanse i forholdet mellom den kognitive og den atferdsmessige komponenten i eleven. Dette vil kunne føre til at eleven endrer sine handlinger i positiv retning, slik at det oppstår kognitiv balanse. Læreren kan enten først og fremst appellere til det kognitive hos eleven, eller til elevens atferd.
- Når læreren fremstår som et forbilde for eleven, vil eleven kunne binde seg til lærerens verdier, holdninger og normer.
- Stilt overfor det etiske handlerommet, vil lærerens egen subjektive norm kunne få innvirkning på i hvilken grad læreren føyer seg etter det andre måtte mene om handlemåten hans. Alternativt at læreren legger større vekt på sin personlige vurdering av egen handling, såkalt holdningsfaktor.

2.4 Belief.

Michaela Borg (2005) argumenterer i artikkelen *Belief as a research construct* for at 'belief' er et populært begrep i forskningslitteraturen, men at det ikke er utvist samme grad av omtanke når det gjelder å definere begrepet. Pajares (1992 referert fra Borg 2005:2) har kritisert mangel på klarhet i definisjonen. Det finnes en lang rekke analoge termer som benyttes. I følge Pajares er ofte belief på reisefot som forkledd og som alias. Andre ord som brukes er *knowledge, implicit theories* og *attitudes*.

En slik mangel på en eksplisitt definisjon skaper to problemer. Det øker utfordringen i å tolke forskningsfunn og trekke konklusjoner av funnene, og for det andre skaper det vansker med å sammenlikne funn på tvers av studier. Borg (2005) drøfter derfor i sin artikkel fire elementer i definisjonen som vil kunne få innvirkning på forskningsmetodologien. Disse fire er om beliefs er fullt ut bevisste, eller om de også kan inkludere underbevisste 'constructs'; forholdet mellom belief og atferd; forholdet mellom belief og kunnskap; og hvorvidt belief inkluderer en evaluerende dimensjon.

Jeg vil redegjøre for Borg (2005) ut fra følgende disposisjon: Fremveksten av 'belief'-begrepet (2.4.1). Hvilken rolle har 'belief'? (2.4.2). Borg sin drøfting av de fire elementene i definisjonen (2.4.3-2.4.6). Avslutning (2.4.7). Jeg avgrenser fremstillingen til disse punktene, og har latt være å gå inn på valg av forskningstema og metodisk tilnærming. Før jeg går videre, vil jeg imidlertid si noe om et norsk uttrykk for begrepet belief.

Hvis vi sammenlikner belief med holdning eller innstilling (se avsnitt 2.3.1), finner vi at disse to begrepene har flere komponenter felles. Det passer dårlig å bruke betegnelsen innstilling (attitude) om belief, siden dette ordet er opptatt. Spørsmålet er om en kan nytte ordet mening? Nielsen og Raaheim (1997:547) bruker mening om 'den kognitive siden av holdninger'; Raaheim og Raaheim (2006:26) definerer mening i betydning 'den mer nøytrale oppfatningen av saksforhold'. Det passer dårlig å bruke mening (opinion). Når det gjelder betegnelsen oppfatning, var dette ikke noe relevant søkeord i oppslagsverkene jeg søkte i; det ga ingen treff. Jeg velger derfor å holde fast ved å bruke belief.

2.4.1 Fremveksten av *belief*-begrepet

Forskning på undervisning på 1960-tallet gjenspeiler de behavioristiske ideene på den tiden, hvor undervisning ble betraktet som atferd som kunne observeres og beskrives. Innenfor prosess produkt forskningstradisjonen ble det skapt en interesse for å knytte lærernes observerte atferd til barnas læring.

På 1970-tallet begynte perspektivet å skifte fra ytre atferd og til gradvis å legge vekt på betydningen av lærernes kognisjon i undervisningshandlingen. To teoretikere og deres bøker som fikk betydning i den sammenheng var Jackson (1968) og Lortie (1975). Begge disse bøkene bidro til å utvikle et nytt begrepsmessig rammeverk som søkte å oppnå større forståelse for lærerens kontekst og livserfaringene til lærerne. Freeman (1996) beskriver hvordan følgende idé vant terreng, "...that in order to understand teaching, insight was required into how teachers thought about their work" (Borg 2005:4). Dette førte blant annet til betegnelser som *teachers thinking* og *teacher knowledge*.

På 1980-tallet var det en oppblomstring av interessen for lærernes mentale liv. Dette brakte begrepet 'teachers' beliefs' frem i rampelyset. Clark & Peterson (1986) tegner et omriss av tre hovedkategorier innenfor lærernes tankeprosesser: *teacher planning*, *teachers' interactive thoughts and decisions* og *teachers' theories and beliefs*. I følge Calderhead (1995) har forskning innenfor området lærerkunnskap og tenkning foregått innenfor tre distinkte faser. Disse er 'decision-making' – sammenheng mellom tanke og atferd; andre områder av lærertenkning, så som 'perceptions and routines'; og for det tredje fokus på 'teachers' knowledge and beliefs'.

2.4.2 Hvilken rolle har *belief*?

Innenfor lærerutdanningen bruker mange forskere 'belief' om "... the large number of well-established preconceptions and beliefs about teaching and learning which trainee teachers bring with them to teacher education courses" (Borg 2005:5). Forskning viser at lærerstudentens beliefs har stor betydning for om han tar i mot eller forkaster ny informasjon.

Kongruenshypotesen innebærer at en effektiv opplæring avhenger av at det er forbindelse og samsvar mellom studentens 'pre-existing cognitions' og den kunnskapen som forskningen har til hensikt å meddele (Tillema 1994). Jo mer informasjonen som blir presentert og som er i overensstemmelse med studentens beliefs, jo større sjanse er det i følge Borg (2005:5-6) for at studentens beliefs aksepterer denne informasjonen. Pennington (1996) omtaler dette som "the cognitive-affective filter". Goodman (1988) kaller det an 'intuitive screen', og Anderson & Bird (1995) kaller det 'linser'. 'Screening' innebærer at noe informasjon kan separeres bort når man utsettes for ytre stimuli. Informasjon som brøt med lærerstudentens intuitive skjerming ble forkastet. Men noen ganger ble studentens skjerming satt til side, og man merket et tydelig skifte i dette individets beliefs (i følge Goodman, 1988).

I følge Nespor (1987) er det visse egenskaper ved 'beliefs' og 'belief systems' som betyr svært mye for hvordan et individ ser på oppgaver. Et individs 'beliefs' rammer inn oppgavene og problemene, og påvirker ferdighetene og strategiene som man tar i bruk som ressurser for å løse et problem slik at resultatet skal bli best mulig. Jeg tar med et eksempel fordi det kan belyse det prinsipielle ved tenkningen omkring belief. I en studie av problemløsning i matematikk fant Schoenfeld (1983) at i noen tilfeller hadde individene den kunnskapen de trengte for å gjøre ferdig oppgaven, men at den kunnskapen ikke ble brukt på grunn av de 'beliefs' de hadde om hva som var nyttig og passende kunnskap for å løse problemet. Det er to forhold som er i virksomhet, i følge Schoenfeld (1983). For det første at man er i besittelse av den relevante kunnskapen. For det andre at man har tilgang til denne kunnskapen, noe som sterkt påvirkes av et individs 'beliefs'.

Når Borg (2005) skal gi en **definisjon av 'belief'** gjør hun dette i form av fire spørsmål som hun tar opp til drøfting.

2.4.3 Er *beliefs* fullt ut bevisste, eller kan de også inkludere underbevisste constructs?

Filosofisk litteratur antyder tre hovedsyn. For det første at ideen om at 'beliefs' er 'conscious occurrences' eller 'mental acts'. Dette er i følge Borg (2005) en tradisjonell måte å analysere

'belief' på. Da blir 'belief' en livlig ide assosiert med et nåværende inntrykk. En slik definisjon kommer til kort. Selv om du sover eller er ubevisst kan du holde fast på en 'belief'. Det andre synet går på om 'beliefs' er atferdsdisposisjoner. Det innebærer at individet har en tilbøyelighet til å handle i samsvar med den aktuelle 'belief'. En tredje forståelse er at "... beliefs are states in the mind of the believer" (Borg, 2005:8). De er i sinnet så lenge man har denne type 'beliefs'. Det betyr at disse beliefs kan være bevisst. Men det kan også være slik at individet ikke behøver være bevisst på at man har en type 'belief'.

Forfatteren viser til et skille som gjøres av Shkedi & Laron (2004) og Schön (1987) referert i Borg (2005:8), nemlig at på samme måte som man snakker om 'espoused theories' og 'theories in use', så snakker man om 'a teacher's espoused beliefs' som er eksplisitte og bevisste, og 'a teacher's beliefs-in-use', som for en stor del er taus, ubevisst (subconscious) og implisitt.

2.4.4 Hva er sammenhengen mellom *beliefs* og atferd?

Goodenough (1963:151 referert i Borg, 2005:9) ser på individet sine egne 'beliefs' "... as [...] guides for assessing the future, are cited in support of decisions, or are referred to in passing judgement on the behavior of others". Det vil si at belief blant annet fungerer som noe det blir referert til for å støtte opp under en avgjørelse, eller når man foretar en vurdering av andres atferd. Rust (1994:206 referert fra Borg 2005) bruker definisjoner av Sigel (1985) og O'Loughlin (1989) til å beskrive 'beliefs' som sosialt konstruert og noe som folk tar i bruk når de fortolker og handler overfor verden. Borg (2005:10) siterer også definisjonen til Eisenhart et al. (1988:54). Belief defineres hos Eisenhart et al. som "... a way to describe a relationship between [...] an action [...] and an attitude of a person toward it" (Borg, 2005:10). Det er altså en sammenheng mellom en persons belief og den handlingen han iverksetter.

Men å ha en 'belief' om en ting behøver ikke nødvendigvis bety at en person *vil* handle i tråd med slik belief, nemlig at en belief var en atferdsdisposisjon eller tilbøyelighet. Dette ville innebære at hvis et individ hadde en spesiell belief, ville personen utføre en handling i

samsvar med denne type belief. I følge Borg (2005) viser forskning at forbindelsen mellom 'beliefs' og atferd er kompleks, uten at Borg går nærmere inn på dette.

2.4.5 Inkluderer *belief* en evaluerende komponent?

I følge Borg (2005) innebærer belief å verdsette noe, og har dermed med evaluering å gjøre. Det er en klar forbindelse mellom belief, verdier og affeksjon. Belief kommer opprinnelig fra det ariske ordet *lubh* som betyr 'å like eller holde kjær'.

En slik sammenheng mellom beliefs og values kommer tydelig frem i epistemologien ved at belief er atskilt i to komponenter, 'belief-in'(tro) og 'belief-that' (oppfatning). 'Belief-in' kategorien har blitt noe neglisjert innenfor epistemologien ved at den har blitt betraktet som en kategori som mer hører hjemme innenfor religionsstudiet. På grunn av manglende analyse har 'belief-in' kategorien ofte blitt redusert til og slått sammen med 'belief-that'-kategorien, den såkalte the reducibility thesis (Price, 1969 referert fra Borg 2005).

Det motsatte syn (the irreducibility thesis) betyr at disse to uttrykkene er ulike på flere viktige områder. Et eksempel på dette kan være å ha tro på ulike institusjoner eller andre forhold i et samfunn: "... belief in an institution or class of institutions [...] belief in a procedure, [...] method [...] and belief in a theory" (Borg, 2005:10-11). I følge Price (1969) er dette noe mer enn bare å akseptere en tro. Det har med å vurdere og å verdsette et forslag.

I andre sammenhenger kan et believe-in uttrykk reduseres til og slås sammen med et believe-that uttrykk. "... 'I believe in Father Christmas' can be rewritten as 'I believe that Father Christmas exists'" (Op.cit., side 11). Price konkluderer med at det er to typer forslag til belief-in uttrykk. For det første er det den evaluerende betydningen av belief-in som går på å sette pris på og ha tillit til. Denne betydningen kan ikke reduseres til belief-that. Den andre varianten er en eksistensiell betydning av belief-in, og dette kan reduseres til et belief-that uttrykk.

Hvis man fjerner denne type belief-in utsagn, er det noe som går tapt mener Price (1969). Det som vil mangle er det som går på anerkjennelse av at dette er noe man setter pris på og har

tillit til. Det som går på det mer implisitte, som altså handler om verdsetting og tillit får man ikke med dersom man tar bort denne type belief-in utsagn. Å ha tillit til har å gjøre med den følelsesmessige delen av begrepet holdning. Det handler om hengivenhet. ”That much-neglected aspect of human nature which used to be called ’the heart’ enters into evaluative belief-in” (Price, 1969: 452 gjengitt i Borg, 2005:11).

2.4.6 Hva er forholdet mellom *belief* og kunnskap (knowledge)?

Knowledge as ‘justified true belief’. Det hevdes at tre vilkår må oppfylles før noe kan klassifiseres som kunnskap. Disse tre er: vilkåret om sannheten (’p is true’), vilkåret om belief (’A believe that p’ eller ’A is certain tha p’) og vilkåret om et bevismateriale (’A has conclusive reasons for believing p’) (Armstrong, 1973 og Price, 1969 referert i Borg 2005:12).

Det vil kunne være et vanskelig spørsmål å skjelne mellom begrepene belief og knowledge når man arbeider med definisjonen av begrepet belief. En av nøkkelforskjellene hviler på det såkalte ’the truth condition’. Man spør: hva er betingelsen for at noe skal kunne omtales som sannhet? Knowledge er per definisjon sikker, mens belief har grad av usikkerhet og er tilbøyelig til å være feilaktig (Price 1967:41 referert i Borg 2005:13).

Men også når det gjelder kunnskap og viten, kan dette skifte status fra ’knowledge’ til ’belief’ ettersom teorier endres. For når det gjelder spørsmålet om det å etablere sannhet, er ideer og teorier i utvikling. Men det er likevel sjelden at det innenfor et samfunn er full enighet om en teori (Chinn & Brewer, 1993; Thompson, 1992 referert i Borg, 2005:13).

Borg (2005) redegjør med referanse til Nespor (1987) og Abelson (1979) i seks punkter for det som karakteriserer belief-systemene. Jeg tar for meg fire av disse. ’*Alternativity*’ refererer til en alternativ eller ideal verden som et individ fastholder. Når man refererer til ’det ideale klasserommet’, ’den ideelle læreren’ eller ’den ideelle eleven’ så faller dette innenfor denne kategorien. ’*Affective and evaluative aspects*’ betyr at affekter og evaluering er viktigere i belief-systemer enn i kunnskapssystemer. ’*Episodic storage*’ (*episodisk lager*) innebærer at informasjon som er lagret i et kunnskapssystem er semantisk lagret, mens i et belief system er

det lagret episodisk, det vil si i form av personlige erfaringer, episoder og hendelser (Schank & Abelson, 1977 sitert i Nespor, 1987). '*Non-consensuality*' (*of belief systems*) innebærer at man anerkjenner at det som en tror på er noe man er uenig om eller strides om, noe som er åpent for drøfting (dispute). Det er altså noe man ikke har oppnådd enighet om.

Når det gjelder såkalt '**declarative and procedural knowledge**' har epistemologene siden Aristoteles' tid i følge Fenstermacher (1994 referert fra Borg 2005), skjelnet mellom to hovedtyper av kunnskap. Disse blir på gresk benevnt som episteme og techne.

Episteme refererer til 'kunnskap om verden' og er ensbetydende med propositional knowledge, teoretisk kunnskap eller vitenskapelig kunnskap. I nyere litteratur blir denne typen kunnskap også omtalt som deklarativ kunnskap – 'knowing that' eller på norsk 'vite at'. Den andre typen kunnskap, techne, betyr 'knowing how to do something' - 'viten om hvordan man utfører noe', som for eksempel en ferdighet, håndverk eller kunst. Denne typen kunnskap betegnes også som 'performance knowledge' eller 'prosedural kunnskap' – 'knowing how'. Tradisjonelt er det episteme som har vært den kunnskapsform som har vært i fokus for epistemologer og filosofer, mens techne helt frem til relativt nylig til sammenlikning har fått sparsom oppmerksomhet i følge Fenstermacher (1994) og Ryle (1949).

I følge Borg (2005) beskriver Johnson (1996) forskjellen ved å si at det finnes to stier til å produsere atferd. I følge denne ideen er kunnskap på *den deklorative stien* lagret i minnet i det semantiske nettverket. Når det stilles krav om at det må utføres en operasjon, så tilveiebringer det semantiske nettverket et sett med 'regler' eller prosedyrer som kan utnyttes. På *den prosedurale stien* ligger kunnskapen inne i prosedyren og er ikke lagret atskilt. Ryle (1949) var den som introduserte disse begrepene på nytt. Han forkastet ideen om at det han kalte for 'intelligent opptreden' først involverte tenkning og så gjøre det. Han uttalte at "... When I do something intelligently [...] I am doing one thing and not two" (Ryle, 1949:31, gjengitt i Borg, 2005:15).

Borg (2005) går deretter inn i en drøfting for å få avklart om det skillet som er mellom 'know that' og 'belief-that' i forhold til sannhetskriteriet, også skal gjelde for 'knowing how' og 'belief-how'.

Price (1969 referert i Borg, 2005:15-16) hevder at ikke noen steder er kontrasten større mellom belief og knowledge enn i distinksjonen mellom knowing that og belief-that. Hvis man ser på disse to termene med referanse til fakta eller sannheter, så kan belief bli betraktet som annenrangs sammenliknet med knowledge: "... belief can be regarded as second-rate when compared with knowledge". To eksempler kan belyse dette: hvis man sammenlikner 'I know that it was him' med 'I believe that it was him', vil den sistnevnte setningen gi uttrykk for mindre visshet eller mer varsomhet i å avdekke sannheten i utsagnet.

Den nyansen som er beskrevet i skillet mellom know that og belief-that finnes ikke på tilsvarende måte mellom knowing how og believing how. Man snakker aldri om at en person tror eller mener hvordan: "we never speak of a person believing or opining how" (Ryle 1949:29 referert i Borg, 2005:16). Price (1969 referert i Borg, 2005) mener at dersom en person blir spurt: 'Do you know how to...?' og personen da svarer: 'yes, I believe I do how to', eller 'yes, I know how to', så kan dette i virkeligheten tilbakeføres til et belief-that forslag, som for eksempel: 'jeg tror at jeg kan gjøre det men jeg er ikke helt sikker'.

I følge Price er dette alternativet mer i slekt med forskjellen mellom 'knowing all about something' og 'knowing a little about something', heller enn at det gjenspeiler en know that/belief-that distinksjon. Jeg tolker Borg (2005) slik: det er en forskjell i sannhetsgehalt mellom 'know that' og 'belief-that'. Det ikke er en slik forskjell mellom 'knowing how' og 'believing how'.

2.4.7 Avslutning.

Borg (2005) konkluderer med at det har vært argumentert for at det er avgjørende å ha klare definisjoner for constructs som benyttes i forskning. I denne artikkelen har Borg (2005) tatt for seg en populær og nyttig construct, belief, og vist at det er fire områder hvor det vil kunne bli variasjon i hvordan uttrykket blir brukt: Hvorvidt beliefs bare skal forstås som fullt ut bevisste eller også inkludere underbevisste constructs. Hvordan sammenhengen mellom belief og atferd blir sett på. Hvorvidt belief blir benyttet til å indikere at det ikke er gjort krav på epistemisk garanti. Og hvorvidt det kan sees at det å inkludere evaluerende dimensjoner er en del av dets karakter.

2.4.8 Oppsummering av 'belief'.

Fremveksten av begrepet belief forskyver oppmerksomheten bort fra det å bare forstå barnets læring med utgangspunkt i lærerens observerte atferd. God forståelse av opplæringen fordrer både innsikt i hvordan læreren *tenker* omkring oppfostringen og den *livserfaring* han tar med seg inn i læreryrket. Lærerens atferd vil kunne være et uttrykk for hans tenkning og livserfaring.

Hvis en spør seg hvilken rolle beliefs vil kunne ha for læreren, vil svaret kunne være todelt; lærerens beliefs vil kunne ha en dobbelt effekt: de vil både kunne påvirke ham underveis i egen fagopplæring, og i jobben som ferdig utdannet lærer med ansvar for andres opplæring. En lærers egne beliefs vil under utdanningen kunne hindre ham i å tilegne seg ny informasjon, fordi eksisterende kognisjoner eller forestillinger vil kunne virke som en form for screening som separerer bort informasjon. En lærers beliefs vil også kunne ha betydning for hvordan han ser på arbeidsoppgavene sine. De vil kunne prege lærerens forståelse av situasjonen; hvordan han 'leser' og oppfatter et problem eller dilemma. De vil kunne gi en viss type forståelseshorisont eller innramming. En lærers beliefs vil også kunne få betydning for hvilke strategier han tar i bruk for å oppnå det han mener er et best mulig resultat. De vil kunne hindre og blokkere for tilgang av relevant kunnskap som kunne ha vært benyttet i problemløsningen.

Når det gjelder sammenhengen mellom beliefs og atferd, vektlegger hovedproblemstillingen at grunnverdiene burde få innvirkning på lærerens avgjørelser; at det er en sammenheng mellom skolens grunnverdier og refleksjon, overveielser og stillingtaken til væremåte. På liknende måte vil det kunne være når det gjelder sammenhengen mellom beliefs og atferd. Læreren vi kunne referere til egne beliefs for å støtte opp under en avgjørelse. Hvis ikke den verdimessige og kunnskapsbaserte teorien får være en del av lærerens etiske refleksjon og handlemåte, vil læreren som et alternativ kunne ta i bruk egne beliefs både i sin fortolkning av elevatferd og i valg av væremåte. Men samtidig behøver det ikke bety at det å være i besittelse av beliefs, er ensbetydende med en tilbøyelighet til å handle i tråd med slike beliefs. Men et dilemma vil kunne oppstå dersom verdiene kommer i skyggen av egne beliefs slik at egne beliefs blir det dominerende grunnlaget for valg av væremåte. En måte å løse dette på vil kunne være at læreren bevisstgjør seg selv både i skolens grunnverdier og egne beliefs.

En side ved 'belief' vil kunne gå på dette med anerkjennelse, noe man setter pris på og har tillit til, å like eller holde kjær. Det har med å verdsette noe. Dette vil kunne innebære følgende: den evaluerende komponenten i begrepet belief står nærmere 'verdi' enn den gjør til 'holdning'. Dette begrunner jeg med at definisjonen av begrepet verdi går på at det har en klar og entydig positiv valør. I begrepet holdning vil det affektive både kunne ha et positivt eller et negativt ladet innhold. Når læreren sier at han tror på en elev, vil dette kunne være et uttrykk for at han verdsetter eleven og har tillit til vedkommende.

I forholdet mellom 'belief' og 'kunnskap' er det mulighet for å komme frem til ulike konklusjoner.

En måte å nærme seg på vil kunne være å studere forholdet mellom begrepene 'belief' og 'kunnskap' ('knowledge') i et episteme-perspektiv. Da vil 'kunnskap' ('knowledge') per definisjon være et uttrykk for sikker kunnskap. Det gir faglig tyngde til de overveielser og valg læreren gjør. Ved et belief hefter det større grad av usikkerhet. De løsningene en kommer frem til vil kunne oppfattes som feilaktige fordi de i større grad vil kunne bære preg av subjektive og personlige erfaringer, episoder og hendelser. Det vil kunne oppfattes som mangel på faglig tyngde. Når begrepet belief stilles sammen med begrepet episteme (vite at), vil det derfor lett kunne hefte noe annenrangs ved 'belief' når det gjelder troverdighet i forhold til det som har med kunnskapsbaserte løsninger å gjøre. 'Belief' får en noe negativ valør.

Men slik blir det ikke når begrepet belief sammenstilles med begrepet techne (vite hvordan). Da vil 'belief' få den betydningen at man vet mer eller mindre om noe. Men det hefter ikke noe annenrangs ved uttrykket belief og de kunnskapene og erfaringene som hører inn under begrepet. Begge begrepene, techne og belief, har de samme kvalitetene ved seg.

2.5 Det etiske handlingsrommet.

Et handlingsrom eller handlerom kan omtales i ulike termer. Hos Rørvik (1991) blir det betegnet som et *etisk* handlingsrom, i Bergem (1998) som *lærerens* handlingsrom, og i Engelsen (2006:17) blir det karakterisert som et *pedagogisk* handlerom. Jeg vil redegjøre for disse tre tilnærmingene. I oppgaveteksten velger jeg å bruke betegnelsen det etiske handlingsrommet.

2.5.1 Rørvik: Det etiske handlingsrommet.

Rørvik (1991:12) skisserer i sin modell (figur 1) forholdet mellom samfunnsetikk, institusjonsetikk og individuell yrkesetikk slik: Det ytterste laget er samfunnets krav og forventninger. Dette er et område for samfunnsetikken. Innerst ligger de institusjonelle rammene. Institusjonsetikken er opptatt av hvordan dette fungerer faglig og etisk. Mellom det ytterste og det innerste laget ligger det etiske handlingsrommet som omfattes av individualetikken.

I følge Rørvik (1991:12-13) legger *samfunnsetikken* visse verdiprioriteringer og retningslinjer til grunn for arbeidet, som er normgivende for yrkesutøveren. Rørvik skiller mellom to formelle former for samfunnsstyring. Det ene er målstyring. Det står for alle oppgavene, og for regulering av gjennomføringen. Den andre formen for samfunnsstyring er juridisk vern av integriteten. Det skal hindre at samfunnet styrer for sterkt og at individet blir neglisjert. Det juridiske vernet skal hindre formynderi og sikre personvernet. I tillegg til disse to omtaler Rørvik også andre kontrollinstanser. Det er rettsapparatet, uoffisiell kontroll via massemedia og den generelle rettskjensle og generelle moralkjensle i folket.

Ifølge Rørvik (1991:14-15) tar *institusjonsetikken* opp hvordan institusjonene fungerer faglig og etisk. Det kan være kritikkverdige forhold som følge av at samfunnet ikke legger vilkårene godt nok til rette. Det kan være de materielle arbeidsvilkårene som ikke er gode nok (økonomi, bygninger, materiell, tid, arbeidsforhold). Og det kan være at forskrifter og avtalesystem ikke tillater de tiltakene som personene ønsker. Men det kan også være forhold

ved institusjonen som blokkerer arbeidet. Blir ressursene brukt på en god måte? Er den faglige kompetansen god nok? Må personalet kvalifisere seg bedre for arbeidet? Er det samarbeidet som ikke fungerer? Dersom arbeidsvilkårene blir en for stor påkjenning for personalet blir det et etisk problem.

På 1960-tallet ble det et krav om at yrkesetikken også måtte tas på alvor i utdanningen. Man hadde tatt for lett på verdi- og normspørsmålene. Etisk skoling var særlig viktig i yrker der det er vanskelig å detaljplanlegge og detaljstyre arbeidet. Der hvor det ikke foreligger detaljerte forskrifter, må yrkesutøveren ta selvstendige avgjørelser.

I dette området mellom samfunnsetikkens ytre regulering av arbeidet, og institusjonsetikkens fokus på hvordan institusjonene fungerer faglig og etisk, er det en sone som Rørvik (1991:15) definerer som *det etiske handlingsrommet*. ”Det er eit område der pedagogen ikkje – eller berre delvis – kan basere arbeidet på det andre har bestemt. Her møter han/ho spørsmål om rett og gale som han/ho må reflektere over, ta standpunkt til og handle etter under personleg ansvar”. Rørvik knytter begrepet handlingsrom til litteratur om skolen som organisasjon, ”... der handlingsrom vert brukt om fagleg vurdering i saker som ikkje er fullt ut regulerte i læreplanar, reglement o.a.” (Rørvik 1991:15).

Rørvik (1991) skjelner mellom harde og myke verdier. De harde verdiene innebærer at elevene skal lære å lese, skrive, regne og tilegne seg basale kunnskaper eller yrkeslærdom. Dette skal kvalifisere eleven for personlig karriere eller viktige samfunnsoppgaver. Med myke verdier menes i følge Rørvik verdier som trivsel, personlighetsutvikling, identitet, positiv selvoppfatning, å utvikle personlige interesser, evner og anlegg osv. I følge Rørvik omtales dette i skolen som konflikten mellom det fagsentrerte og det barnesentrerte.

Det etiske handlingsrommet er stort for de myke verdiene og mindre for de harde verdiene hevder Rørvik (1991:67). Dette fører til at det oppstår ”... eit stort handlingsrom der yrkesutøveren må avgjere fremgangsmåte ut frå faglege og etiske vurderingar, og ta ansvaret for resultatet”.

2.5.2 Bergem: Lærerens handlingsrom.

Det pedagogiske personalet arbeider i skjæringspunktet mellom krav og forventninger fra ulike interesser og grupper, så som styresmaktene, overordnede, kollegaer, foreldre og foresatte (Norsk Lærerlags landsmøte 1997 referert fra Bergem 1998:83). Lærerne følges med argusøyne av foreldrene og politikerne vedrørende kompetanse, engasjement og kvalitet på arbeidet. Og læreren vil kunne slites mellom ulike krav og idealer som de må forholde seg til. Det blir et spørsmål om prioritering (Bergem, 1998:83-84)

Disse kravene og forventningene er plassert inn i en modell som Bergem har betegnet som *lærerens handlingsrom*. Dette handlingsrommet til læreren er i overført betydning den arenaen eller det frirom ”... som læreren må fylle med innhold innenfor de rammer som er lagt for yrkesutøvelsen” (Bergem, 1998:85). Læreren har altså en viss kreativitet og frihet, men likevel innenfor visse rammer som allerede er lagt. Disse rammene defineres i form av et bakteppe og et framteppe som er plassert inn i lærerens handlingsrom.

Bakteppet er samfunnets krav og forventninger som rettes mot skolen utenfra. De er for det første formulert i lover, reglementer og læreplaner. Skolen er en samfunnsinstitusjon og rammene er gitt av myndighetene. Læreplanene betraktes som en standardavtale mellom skolen og foreldrene. Ifølge den nye opplæringsloven er grunnskolens læreplan en forskrift (Bergem, 1998:85-86).

Ifølge Bergem (1998) gjenspeiler samfunnets krav (bakteppet) seg også i foreldrenes forventninger til skolen og lærerne. Empiriske undersøkelser foretatt blant foreldre med barn i grunnskolen viser følgende resultater (Vestre, 1995; Tveiten & Bergem, 1989 referert i Bergem 1998:95): Det viktigste er å utvikle et læringsmiljø som er preget av trivsel og trygghet. Trivsel og velvære er grunnlaget for all læring. Derfor må skolens lærere legge vekt på å omgås elevene med respekt og forståelse. ”Lærernes forhold til elevene, dvs. lærernes væremåte, er den enkeltfaktoren som foreldrene tillegger aller størst vekt og betydning ved vurdering av skolen. De mener at lærerne kan være en kilde til både trivsel og mistriivsel.” Og elevenes personlige vekst og utvikling prioriteres høyere enn formidling av kunnskaper (se 3.6.1 om harde/ myke verdier).

Framteppet er skolekulturens egne krav slik de er nedfelt i skolekoden. Skolekulturen danner et rammeverk for det som skjer av læring og sosialisering i skolen (Rutter et al., 1979; Mortimore et al., 1988 referert fra Bergem 1998:98). De verdiene som dominerer ved en skole får sterk innvirkning på skolens atmosfære og miljø. Skolekulturens forside har å gjøre med de mønstre som gjelder for relasjoner og kommunikasjon. Skolekulturens innholdsside sier noe om hvilke holdninger, verdier og oppfatninger som preger arbeidet og livet ved skolen.

Læreren utøver til daglig sitt virke i *spenningsfeltet* mellom kravene fra samfunnet og kravene fra skolekulturen. ”Siden det sjelden eller aldri er mulig å innfri alle kravene og leve opp til alle forventningene, må alle lærere daglig veie og vurdere ulike interesser, verdier og hensyn mot hverandre.” (Bergem 1998:85-86).

Ifølge Bergem (1998:102) må læreren selv ta standpunkt til hvordan han skal forholde seg til de krav og forventninger som gjør seg gjeldende ved en skole, ”... enten de berører forholdet til kollegaene, elevene og foreldrene, eller læreplanen og dens krav”. Men både enkeltlæreres og kollegiets frihet ”... er imidlertid begrenset av de legale rammer og retningslinjer som er gitt for virksomheten”. Det råd Bergem gir til både enkeltlærere og personalet når de står overfor de mange valg og avveininger, er ”... å stille etiske begrunnede spørsmål om de verdier den rådende praksis er forankret i”.

2.5.3 Engelsen: Det pedagogiske handlerrommet.

Jeg vil med utgangspunkt i Engelsen (2006), redegjøre for tre ulike begreper eller forhold som vil kunne gi en utvidet forståelse av begrepet ’handlerom’. Disse tre begrepene er: læreplanen, læreren som forsker og profesjonell utøver, og rammefaktorer. Som et bakteppe for analysen tar jeg utgangspunkt i de to momentene i begrepsinnholdet i ’det etiske handlingsrommet’: det ”... område der pedagogen ikkje – eller berre delvis – kan basere arbeidet på det andre har bestemt [... og der læreren møter] spørsmål om rett og gale som han/ho må reflektere over, ta standpunkt til og handle etter under personlig ansvar” (Rørvik 1991:15).

Læreplan. For det første ligger det i selve læreplanbegrepet et pedagogisk handlerom, et moment av videreutvikling. Man skal ikke følge slavisk det mønsteret som er skissert.

Lærerne må være i stand til å se det pedagogiske handlerommet som planene gir dem; videreutvikle planene slik at det skjer en tilpasning til enkeltelever. (Engelsen, 2006:17 med referanse til Ben-Peretz 1990, M87, L97 og L06).

Det er mange som vil ha innflytelse over læreplanen. Men likevel brukes det ofte formuleringer som kan gi inntrykk av enighet, såkalte 'pluralistiske kompromiss – formuleringer'. Formuleringene dekker over uenighet i vesentlige spørsmål, og de skjuler verdikonflikter påpeker Engelsen (2006:23). Dette vil etter mitt skjønn kunne ha betydning for det pedagogiske handlerommet.

Læreplanen fungerer også som et 'politisk manifest'. Den skal være et uttrykk for den skolen som myndighetene ønsker å skape. Læreplanen vil derfor kunne inneholde slagordpregede formuleringer som vanskelig lar seg overføre til konkret opplæringsvirksomhet (læreplan-poesi). Dette blir en svakhet når planene også skal fungere som styringsinstrument for lærerens utforming av opplærings situasjoner (Engelsen 2006:24-25). Dette vil kunne støtte opp under tanken om et pedagogisk handlerom.

Det at læreplanene vil kunne ha ulik måte å styre på, avdekker også et mulig pedagogisk handlerom. Minstekravsplanen bærer preg av en klar og direkte styring, gir rammeplanen langt større grad av frihet; den er mindre konkret og presist utformet og med rom for tolking. L06 som kjennetegnes av målstyring, gir lærerne et ganske stort frirom innenfor rammen av klare og forpliktende kompetansemål. Det skulle være slutt på detaljstyringen av blant annet arbeidsmåter. I stedet skulle man basere seg på "... tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres innenfor rammen av nasjonale mål" (jf. St.meld. nr. 30 2003 – 2004), s. 25, referert fra Engelsen, 2006:26).

Disse innvendingene mot læreplanen vil kunne imøtekommes gjennom det Engelsen (2006) omtaler som 'diskuterende læreplaner'. Det stilles spørsmål ved om et klart og entydig styringsinstrument er det beste grunnlaget for virksomheten i skolen. "Plankonstruktørens uenighet og usikkerhet kommer ikke til uttrykk" (Engelsen 2006:53). Lærerne blir ikke invitert til å diskutere og prøve ut planens synspunkter. En mulig løsning vil kunne være å utforme mer 'diskuterende læreplaner'. Dette gir etter mitt skjønn muligheten til i større grad å kunne utnytte et pedagogisk handlerom.

Det andre begrepet eller forholdet, som vil kunne virke inn på forståelsen av 'handlerom', er synet på læreren som forsker og profesjonell utøver.

Læreren som forsker og profesjonell utøver. Det vil kunne være mulig å se det pedagogiske handlerrommet i lys av det å være profesjonell yrkesutøver og forskende lærer. ”I St.meld. nr. 30 (2003-2004 referert fra Engelsen 2006:16) understreker myndighetene at lærerne skal ha stort handlerom når det gjelder valg av aktiviteter for å nå sentralt gitte mål”.

I dette ligger det et ønske om at det skal gis større tillit til lærernes profesjon. Myndighetene gir målene, men må tillate større mangfold i arbeidsmåter slik at disse kan tilpasses den enkelte elev, lærer og skole. Det å få større ansvar fører til større kreativitet og engasjement. Å være profesjonell yrkesutøver innebærer at de i en viss utstrekning ”... må være autonome når de utøver sin virksomhet. Innenfor de rammene som samfunnet trekker opp, må de kunne ta selvstendige – reflekterte og begrunnede – avgjørelser i tilknytning til skole og undervisning” (Engelsen 2006:61). Jeg vil kommentere ytterligere to av begrepene i dette avsnittet: kreativitet og refleksjon.

Og i følge St.meld. nr. 30 (2003-2004 referert fra Engelsen 2006:149) stilles kreativitet opp, sammen med kunnskap, som både den viktigste drivkraften for verdiskaping, og stadig mer avgjørende for enkeltmenneskets mulighet for å realisere seg selv.

Også når det gjelder det å ta den nødvendige tid til refleksjon, påpeker Hargreaves (1996 referert fra Engelsen 2006:87) at en type postmoderne trekk er komprimering av tid og rom: en ”øyeblikksskultur” kan komme til å fortrenge etisk samtale og overveid refleksjon. Vi kan lett få en etisk tomhet. ”Lettere enn før kan en komme til å godta overfladiske løsninger – noe som kan gå ut over kvaliteten i vårt arbeids- og dagligliv”.

Stenhouse (1975 her referert fra Engelsen 2006:62-63) ønsket å utvikle den forskende lærer. Dette innebærer at læreren må innta en prøvende holdning til de retningslinjene som ulike ekspertgrupper utenfor skolen formidler til dem. ”De skal ikke tro på dem før de har prøvd dem ut i sitt eget klasserom...”. ...”kritisk etterprøving, ikke slavisk etterfølging”. Derfor må læreplanene i følge Stenhouse ”... bli utformet slik at de inviterer lærere til kritisk vurdering og prøving Lærere bør se på læreplanens retningslinjer som forslag som de må prøve ut

og tilpasse i sitt eget klasserom”. En treffende karakteristikk av den forskende lærer er Stenhouse sitt bilde om kokken som skal skrive kokebok. Ideene bør prøves ut før boken skrives, i motsetning til forslagsstillernes undervisningsforslag: de har ingen skrupler med å lansere ideene uten at de har vært prøvd ut under virkelige klasseromsbetingelser.

Det vil kunne være viktig at læreplanens innhold og den generelle informasjon som studier og undersøkelser kan gi integreres sammen med alle de andre faktorene i et klasserom som kan påvirke virksomheten (Engelsen 2006:69). Det finnes derfor ikke noen beste måte å gjennomføre opplæringen på. Læreren må gjøre sine egne vurderinger og ta sine egne avgjørelser basert både på generell innsikt, og forståelse for de konkrete elevene (Engelsen 2006:183-184).

Rammefaktorer. Opplæringen foregår innenfor rammer som er blitt til som følge av samfunnsmessige forhold. Det kan være rammebetingelser i form av formelle bestemmelser utformet av skolemyndighetene (Lundgren, 1979), men også uformelle bestemmelser (Svingby, 1978, 1979), som for eksempel foreldreholdninger. Rammebetingelsene kan fremme eller hindre virksomheten. På den ene siden kommer myndighetene med forslag til hvordan de ønsker det skal være. På den andre siden kan det være ulike faktorer som kan begrense disse mulighetene, som for eksempel tid, romforhold og innstilling blant lærere, foreldre eller elever. Læreren kan ikke strekke seg lenger enn rammebetingelsene tillater, selv om formålene er vakkert utformet.

Svingby (1978, 1979) er opptatt av at lærerne har et visst handlerom. Hvordan de utnytter dette handlerommet blir påvirket av deres pedagogiske grunnsyn. Lærerne utvikler, med basis i erfaringer fra opplæring, oppfatninger om hva som vil fungere og ikke fungere for elevene og dem selv, betegnet som deres praktiske undervisningsteori.

Arfwedson og Arfwedson (1995) vektlegger særlig nærmiljøets innvirkning på skolen, utover den innvirkning som skjer via formelle rammefaktorer gitt av sentrale myndigheter. Hver skole utvikler sin skolekode. Dette kan defineres slik: en samling styrende prinsipper for handling og tolkning når det gjelder arbeid, arbeidsmiljø og generelle skoleproblemer. Men ikke alle lærerne er enige i alt ved en skolekode. Noen er sentrale kodebærere, andre er passive, opposisjonelle eller kodebrytere.

Engelsen (2006:251-256) utdyper hvordan rammefaktorteori kan anvendes på læreres arbeid. Jeg vil redegjøre for to av disse punktene. Hvis læreren skal endre sitt pedagogiske handlerom, må han undersøke om rammefaktorene gir rom for en slik endring. Læreren kan ikke utvide det pedagogiske handlerommet hvis ikke rammefaktorene tillater det. For det andre må en arbeide for at det pedagogiske handlerommet kan bli bedre utnyttet. ”Lærere og elever oppfatter rammefaktorene på en viss måte og er styrt av sin oppfatning av dem” (Engelsen, 2006:253). To lærere kan oppfatte samme rammefaktor ulikt, og det kan gi seg utslag i ulik opplæring. Lærerens oppfatning av rammebetingelsene vil kunne bety mye. Hvis lærerne kunne utnytte handlerommet sitt bedre, ville også opplæringen kunne forbedres ved at lærere blir oppmerksomme på hvilke handlingsmuligheter rammebetingelsene faktisk tillater.

2.5.4 Oppsummering av det etiske handlingsrommet.

Myndighetene, foreldrene og skolens kultur (skolekoden) kommer med en rekke krav og idealer som vil kunne påvirke og øve press på lærerens valg av grunnleggende væremåte og i møte med problematferd.

Å leve opp til alle kravene blir en nesten umulig oppgave. Det blir som å skulle leve opp til en idealtipe av en lærer. Og selv om forskrifter og regelverk kan være detaljert, vil de likevel ikke fullt ut kunne regulere alle de små nyansene i yrkesutøvelsen. Læreren kan ikke i alt basere seg på det andre har sagt eller bestemt. Læreren har et visst individuelt handlingsrom eller frirom innenfor utførelsen av profesjonen. Her må han forholde seg til ulike spørsmål om rett og galt, og hvor det ikke finnes klare retningslinjer.

En tilnærming til et slikt individuelt handlerom vil kunne være at læreren foretar en avveining mellom de ulike kravene og idealene. Læreren må veie ulike interesser, verdier og hensyn opp mot hverandre. Læreren må foreta visse valg og prioriteringer. Dette vil kunne bestå i å foreta en selvstendig refleksjon og gjøre valg som bygger på faglige og etiske vurderinger, både i valg av verdier og måten disse kommer til uttrykk på gjennom væremåte.

I en slik fase av refleksjon og overveielse, vil det kunne være en hjelp å stille spørsmål ved hvilke *verdier* praksisen er forankret i. Her vil de grunnleggende kristne og humanistiske

verdiene kunne komme inn og enten gi støtte til eller utfordre læreren i hans refleksjon, overveielse og stillingtaken.

Visse verdier og holdninger vil kunne komme til uttrykk gjennom en læreplanteoretisk vinkling, og gjennom profesjonsbegrepet. Disse vil kunne legge vekt på at læreren bør være autonom og forskende. Disse to perspektivene vil kunne styrke forståelsen av handlerommets betydning.

Som *autonom* vil lærerens handlingsrom kunne bestå i å ta selvstendige avgjørelser, det vil si at de er reflekterte og begrunnede. Et handlingsrom i form av overveid refleksjon, vil kunne motvirke en øyeblikkskultur som vil kunne føre til etisk tomhet og overfladiske løsninger i valg av væremåte.

Og det er en sammenheng mellom det autonome og det *kreative*. Det autonome vil via det kreative kunne gi større rom for mangfold. Men hensikten med et kreativt mangfold er imidlertid ikke at det kreative i seg selv skal være et ideal. Det har et pragmatisk siktepunkt: mangfoldet skal føre til at det blir en enda bedre tilpasning – til den enkelte elev, lærer og skole. Det skal gi mangfold i arbeidsmåter.

Som *forsker* vil lærerens handlingsrom kunne bestå i at han vil kunne foreta en kritisk etterprøving av ekspertgruppens forslag; de må prøves ut og tilpasses eget klasserom. Både fordi ekspertgruppens forslag vil kunne dekke over uenighet og skjule verdikonflikter, og fordi læreplanen vil kunne være slagordpreget og vanskelig å gjennomføre. Læreren vil kunne holde fast på målet, men vil kunne lete etter alternative uttrykksformer i væremåte enn det som læreren og skolens kode står for til vanlig

Til slutt noen ord om rammebetingelsene. Lærerens handlingsrom er en arena som han må fylle med et visst innhold. Innhold i denne sammenheng vil kunne være det valg av væremåte som refleksjon og overveielse munner ut i. Men dette vil hele tiden måtte utøves innenfor de rammebetingelsene som er lagt for yrkesutøvelsen. Imidlertid vil læreren kunne trene seg på å utnytte dette handlingsrommet bedre. Forsøke å se med nye øyne på handlingsrommet – se etter nye muligheter. Men likevel kunne ha syn for at dette skal kunne være mulig å gjennomføre innenfor de eksisterende rammebetingelsene. Disse vil kunne karakteriseres på ulikt vis: de ytre og de indre rammene, formelle og uformelle forventninger, bakteppe og

framteppe, teoretisk kunnskap, skolekode og lærerens pedagogiske grunnsyn. Jo større innsikt læreren har i disse rammefaktorene, jo tryggere vil han kunne være på seg selv og sin autonomi, sin kreativitet og den kritiske etterprøving. Dette vil kunne være med å forbedre opplæringen.

2.6 Sammenfatning av begrepsanalysen.

Jeg vil først knytte en sammenfatning av begrepsanalysen til det etiske handlingsrommet. Deretter slår jeg i fremstillingen sammen de to punktene, lærerens grunnleggende væremåte og læreren væremåte i møte med problematferd. Det er for å unngå at fremstillingen blir for ensartet.

1). Jeg vil først belyse hvilke konsekvenser de kristne og humanistiske verdiene får for det etiske handlingsrommet. I tilknytning til det etiske handlingsrommet tar jeg også med noe om det å tilegne seg etisk og moralsk kompetanse.

Det som er felles for verdier og dyd vil kunne være dette: Verdier er noe som er viktig og betydningsfullt (se 2.1). På samme måte handler dyd om det å være dugelig og dyktig. Det handler om å treffe målet. Og den moralske dømmekraften eller praktisk klokskap består i å ha utviklet evnen til å skille mellom vesentlige og uvesentlige sider ved en situasjon. Reglene alene kan ikke fortelle oss dette (se 2.2). Altså vil det kunne være rimelig å hevde at verdiene bør kunne ha en sentral funksjon i den delen av dyd som omfatter praktisk klokskap (se 2.2), og at for å nå frem til praktisk klokskap, vil det kunne forutsette tilegning av moralsk kompetanse i form av verdier.

I følge definisjonen på en verdi så er verdiene en målestokk på hva vi vil legge vekt på (se 2.1). Siden det etiske handlingsrommet ikke er et fysisk, men et mentalt sted eller område hvor det bør kunne finne sted viktige refleksjoner og overveielser (se 2.5), vil det kunne være rimelig å fordre at nettopp det etiske handlingsrommet er et sted for drøfting av verdier, og at man foretar overveielser og beslutninger i lys av verdiene.

Når verdiene på denne måten er kjent og blitt tilegnet som en del av lærerens og skolens praksis (se 2.1 og 2.5.3-4), vil det også kunne falle lettere ta begrepene i bruk i etisk refleksjon og overveielse. På den måten vil verdiene kunne bli en del av lærerens og skolens utdanningsfilosofi (se 2.1). Det vil altså kunne være viktig at man ved en skole har et felles begrepsinnhold rundt dette med verdier, og at dette vil kunne brukes som utgangspunkt for kommunikasjon, jevnfør skolekodebegrepet (se 2.5).

Dersom verdiene skal kunne nedfelles i lærerens praksis, vil verdiene måtte ha innflytelse og ha evne til å påvirke både lærerens rasjonalitet og det emosjonelle liv. Dette fordrer at verdiene er mer enn ord og klisjeer. Det vil måtte vektlegges at verdiene har substans og et begrepsinnhold.

Et dilemma i forhold til verdier vil kunne være der hvor verdier ansees som viktige og betydningsfulle (se 2.1) for en del mennesker i samfunnet, men ikke alle. Det blir et spørsmål om hvem som skal kunne bestemme om en verdi er viktig og betydningsfull eller ikke, og i hvilken grad verdier skal kunne få gjennomslag i klasserommet. Nå sier definisjonen på verdi at man skal forsøke å finne ut hvor ettertraktet denne verdien er i samfunnet. Men det vil likevel kunne oppstå et problem når en verdi er ettertraktet for noen, men ikke alle. Det vil kunne være til ettertanke om minoritetens verdier skal forties eller ikke. Man vil til dels kunne se på deler av det kristne verdisynet som et uttrykk for et minoritetssynspunkt i samfunnet i dag.

Det å være dugelig eller dyktig har en rasjonal side, det å opptre fornuftig. Den emosjonelle siden vil også kunne trekkes inn som en del av dydsbegrepet i betydningen å være dugelig. Men det vil kunne være under forutsetning av at emosjonen har et moralsk og et intellektuelt tilsnitt (se 2.2).

Moralsk dygd eller emosjonell dygd innebærer at individet (læreren) har integrert i seg moralske holdninger og karaktertrekk. Dette vil kunne føre til at læreren føler glede når han oppfører seg slik vi bør og skal, og at det vil kunne oppleves naturlig for en selv å handle slik.

Det å tilegne seg en moralsk dygd i betydningen rettskaffen karakter vil kunne skje ved at læreren trener seg på å treffe. Dette vil måtte kunne sees i sammenheng med erfaringen og kompetansen som læreren tilegner seg over tid. I et tidsperspektiv vil læreren med bakgrunn i

ettertanke og refleksjon kunne foreta justeringer i egne holdninger og væremåte, slik at læreren over tid fremmer et balansert og klokt handlingsreportoar. Det som vil kunne være trøstefullt ved en slik tanke, er at det er tillatt å bomme eller feile, men at læreren ikke blir værende i dette, men justerer væremåten.

For elevens del vil det å tilegne seg moralsk dyktighet kunne skje gjennom oppdragelsen (oppfostringen). Jeg utdyper dette under lærerens væremåte.

Det som vil kunne skille dyd fra holdning, er at i dydsetikk vil læreren måtte legge større vekt på selvdanning. Det vektlegges å utvikle en stabil og god personlighet. Det kognitive tillegges altså stor vekt.

Holdningsdanning toner ned selvdannelsen, og legger større vekt på læreren som et sosialt og relasjonelt vesen. Holdningsdanning vil kunne være ensbetydende med summen av og samspillet mellom et lærerens tanker, følelser og handlemåte og at dette knyttes til menneskene rundt en. Asheim definerer holdning som "[...] fast, bestemt og konsekvent opptreden stilling eller opptreden" (se 2.2.4, her referert fra Asheim 1997:22 med referanse til Norsk riksmålsordbok, 1937) Man vil av dette kunne slutte at en holdning vil kunne komme til uttrykk i en handlemåte eller væremåte som er fast, bestemt og konsekvent.

Når man sammenlikner begrepene dyd og holdning (se diskusjonen mellom Asheim og Vetlesen se 2.2), vil man kunne finne at begge disse tradisjonene vektlegger det relasjonelle, i betydningen lærer-elev-relasjonen. Men dydsetikk vektlegger i sterkere grad et moment av trening og tilegning på forhånd på det personlige planet.

Vektleggingen av praktisk klokskap (fronesis) i betydningen "å ta inn over seg" alle aspekter ved en situasjon vil også kunne belyses i sammenheng med begrepet belief (se 2.4). Man får ikke tilstrekkelig innsikt i opplæring og oppfostring bare ved å observere læreratferden. Man bør også fokusere på lærerens tenkning omkring oppfostringen og den livserfaring læreren har med seg. Lærerens beliefs vil kunne virke inn på hans forforståelse og på den måten ha innflytelse på hvordan han leser en situasjon. Lærerens beliefs vil også kunne hindre eller blokkere for tilgang av relevant kunnskap som ellers kunne har vært utnyttet i problemløsningen.

Hvis læreren, når han overveier og fatter beslutninger (i etisk refleksjon og overveielse), ikke trekker inn sikker kunnskap i beslutningsprosessen, vil læreren isteden kunne trekke veksler på egne beliefs, som regnes som mindre sikker enn knowledge. Det vil kunne være viktig at læreren gjennomløper en prosess i sin egen profesjonalisering, at han bevisstgjør seg selv selv både i egne beliefs og skolens grunnverdier/ samfunnets fellesverdier. Det er i tråd med begrepet praktisk klokskap innenfor dydsetikk. Praktisk klokskap *forutsetter* to forhold: for det første dannelse av riktige holdninger, og for det andre erfaring. Det vil si at individet for det første har utviklet seg til et godt i betydningen riktig oppdratt menneske, som er karaktersterkt og ikke viljesvakt. Og for det andre må individet må ha erfaringer i mellommenneskelig anliggender (se 2.2 og Wyller 1997:53-59). Betydningen og viktigheten av verdier vil både kunne begrunnes ut fra begrepet praktisk klokskap (fronesis) innenfor dydsetikk, og ut fra forskning omkring begrepet belief (se 2.2 og 2.4).

Det stilles en rekke krav og fordringer til læreren. Hvordan læreren stiller seg til disse idealene og fordringene i sin refleksjon og overveielse innenfor det etiske handlerommet, vil kunne sees i sammenheng med to sentrale begreper i denne teorien, som for eksempel ”holdningsfaktor” og ”subjektiv norm” (se 2.3.2 pkt 6). Dette vil kunne føre til ganske stort sprik i hvordan læreren vil kunne forholde seg til lærerens frirom, eller det etiske handlerommet:

Holdningsfaktor vil gå på min *personlige* vurdering av handlingen jeg foretar. Subjektiv norm går mer i retning av min oppfatning (belief) av hva andre måtte mene om mine handlemåte. Det vil si at læreren da vil bygge på sine beliefs eller oppfatninger av hva andre måtte mene, ikke på sikker kunnskap om hva andre måtte mene. Læreren vil kunne ha en tendens til å føye seg etter dem. Men her vil det kunne være viktig å være klar over hva man føyer seg etter. Føyer læreren seg etter de andres *meninger*, eller føyer læreren seg etter sine *oppfatninger* av hva andre måtte mene, altså det læreren *tror* andre måtte mene. Her ser man igjen forholdet mellom belief og knowledge, men her anvendt på en helt annerledes kontekst. Det vil kunne være nyttig for læreren å kunne sjekke ut dette. Altså ser vi igjen hvordan det å danne seg et bredt innblikk i situasjonen (se 2.2), vil kunne innvirke på lærerens handlemåte, slik at han vil kunne opptre med klokskap.

2). Jeg vil for det andre belyse hvilke konsekvenser de kristne og humanistiske verdiene får for lærerens grunnleggende væremåte overfor eleven og for lærerens væremåte i møte med problematferd.

Siden verdiene ansees som noe som er ettertraktet og som skal kunne overføres til neste generasjon som en del av kulturarven, vil det kunne være viktig at de holdes i hevd av læreren. Det vil kunne skje ved at læreren etterlever verdiene i praksis, ved at verdiene vil kunne komme til uttrykk gjennom væremåte, i lærerens eksempel og ved at læreren forklarer og begrunner verdiene. På den måten vil verdiene kunne bli en del av både skolens, lærerens og elevenes rasjonalitet og identitet.

Og når læreren skal ta krevende beslutninger, som for eksempel i møte med krevende problematferd, vil det kunne være viktig at læreren har innarbeidet gode vaner med basis i verdiene.

Når det gjelder de platonske verdiene eller dydene, vil jeg i utgangspunktet vektlegge beslutsomhet som en viktig verdi i lærerens grunnleggende væremåte. Det har med å sette en generell standard. Det har med grenser å gjøre, men det går også på å være beslutsom i forhold til tiden som en viktig rammefaktor, slik at man prioriterer det som er sentralt og viktig, altså en form for disiplinering både hos lærer og elever. Men også i forhold til begrepet holdning legges det vekt på beslutsomhet. Holdningen skal kunne komme til uttrykk i fast, bestemt og konsekvent handlemåte.

I lærerens væremåte i møte med problematferd, vil jeg tillegge selvbeherskelse vekt. Det er fordi det å stå overfor krevende problematferd, vil kunne oppleves svært provoserende for læreren. I følge dydsetikk er det da viktig å opptre med kloke og balanserte avgjørelser. Temperamentet er i følge platonsk etikk plassert mellom begjær og fornuft, men det står nærmere fornuften enn begjæret. Og siden det er den rasjonale kraften som i følge aristotelisk etikk både gjør mennesket lykkelig og dyktig, vil det kunne være av betydning at temperamentet underordner seg det rasjonale i bestrebelsene på å finne et balansert uttrykk. Et annet poeng er i følge aristotelisk etikk at begjær- og strebeevnen er uten fornuft, men at de vil kunne lytte til og lyde fornuften. Hvis det er så at temperamentet er uten fornuft, vil det være enda mer av betydning at de underordner seg fornuftens styring og kontroll.

Både i grunnleggende væremåte og i møte med problematferd, vil det kunne være en viktig forutsetning for at læreren skal kunne opptre med praktisk klokskap, at læreren ”tar inn over seg situasjonen”. Ikke tenke bare på ”refleks”, eller si til seg selv, at vi gjør det slik som sist. Situasjonene er ikke like fra gang. Det vil kunne være viktig å ta inn over seg situasjonen, slik den er akkurat der og da. Men samtidig vil det prinsippet om å ta inn over seg både fortid og fremtid, også kunne forstås i retning av at læreren også tar med seg tidligere erfaringer i fortid, for å se om noe av dette vil kunne brukes i den nye situasjonen (se 2.2.3).

Jeg har vist til at besluttsomhet og mot vil kunne være en viktig verdi og holdning i møte med problematferd (i betydningen grensesetting og disiplin). Et interessant trekk er det likhetspunktet man finner i denne saken mellom begrepene holdning og dyd. Innenfor dydsetikk er det å være dugelig blant annet ensbetydende med å utvise besluttsomhet (se 2.2.2). Samtidig er det slik at innenfor holdningsetikk vektlegges at ”det å ha en holdning til noe”, har som konsekvens at læreren står for en fast, bestemt og konsekvent opptreden (se 2.2.4). Her vil fasthet (holdningsetikk) og besluttsomhet (dydsetikk) gjensidig kunne berike hverandres begreper som et uttrykk for lærerens væremåte.

Kapittel 3. Grunnleggende kristne verdier.

I dette kapittelet ønsker jeg å finne ut av hvilke grunnleggende kristne verdier som har vært vektlagt i oppdragelsen både i et idehistorisk perspektiv (3.1). Deretter tar jeg for meg noen grunnleggende kristne verdier i en teologisk innramming, med særlig vekt på dydslisten i Gal. 5,22 (3.2). Sammenfatning er splittet opp og står til slutt i hver av de to delene (3.1.9 side 16-19 og 3.2.8 side 39-43).

Hvilke konsekvenser får disse verdiene for det etiske handlingsrommet og for lærerens væremåte? Jeg er både opptatt av å finne ut hvordan de kristne verdiene kan bidra til å skape den gode pedagogiske atmosfære i klasserommet generelt, og hvordan de kan være en støtte for læreren og bidra til å tydeliggjøre det etiske handlingsrommet når læreren står overfor problematferd.

3.1 Kristne verdier i et idehistorisk og filosofisk perspektiv.

3.1.1 Den hebraisk-kristne religion.

Grekerne og romerne hadde et vagt og perifert gudsbegrep og mange guder. Til forskjell fra dette var Gud ifølge Myhre (1997) det absolutte midtpunkt i den **hebraiske** livsoppfatningen. Verden var blitt til ved ham som var fra evighet av. Slik var også mennesket skapt av Gud. Det hadde en verdighet som gjorde det til det skaptens midtpunkt. Gud hadde gitt regler for hvordan man skulle forholde seg til verden. Og i følge Myhre (1997:32) medførte overtredelse skyld, og måtte i følge kravet om rettferdighet sones. ”Kunne man ikke sone selv, lå tanken om en forsoner nær for hånden.”

Den nye religionen, slik den kom til uttrykk i **Det nye testamente**, var preget av særlig tre ideer: Gud var kjærlighet, en oppsøkende kjærlighet som gjaldt alle. For det andre, på samme måte som Gud elsket mennesket, skulle mennesket elske sitt medmenneske. Hensikten var ikke gjennom moralsk og filosofisk streben å bli en personlighet, men å tjene Gud gjennom sin neste. Det tredje kjennetegnet var at den nye religion var en håpets religion. Gjennom

forsoning og tilgivelse var det alltid mulighet til å begynne på nytt, glemme det som lå bak og strekke seg ut etter det som var foran. Myhre (1997) peker på at disse ideene førte til en revolusjon i oppfatningen av mennesket. Enkeltmennesket ble satt i sentrum og hadde uendelig verdi, uansett hvor på rangstigen man sto i samfunnet, og uansett kjønn, alder og rase.

Det oppsto ifølge Myhre (1997) etter hvert en **spenning mellom kristendommen og hellenismen**. Det spørsmålet man stilte seg, var hvordan de kristne menigheter skulle forholde seg til den rådende kultur. Det oppsto to strømninger i kirken, en mer kulturåpen kristen humanisme, og en med et mer strengt kulturasketisk preg.

Augustin (354-430) var i følge Myhre (1997) gjennom sin utdanning fullt ut fortrolig med den antikke tradisjonen. Han var utdannet i retorikk, underviste i dette faget både i Kartago og Rom, og ble professor i retorikk i Milano i år 384. Han gikk senere over til kristendommen og ble prest og biskop.

Ifølge Winther-Jensen (1993:168) innebar Augustins menneskesyn at han som kristen tenker kritiserte den antikke filosofi for lovprisningen av fornuften som menneskets ypperste egenskap. Augustin gir uttrykk for den bibelske oppfatning av mennesket som et vesen skapt i Guds bilde. ”I sin opprindelige tilstand, således som det fra første færd er udgået fra Guds hænder, var det lig sit forbillede. Men alt dette blev sat over styr ved syndefaldet.” Fornuftens autonomi ble brutt. Det klassiske synet på fornuften som enestående kunne ikke lenger opprettholdes. Mennesket kunne ikke alene finne veien tilbake til sitt opprinnelige og rene vesen. Den kan bare reddes ved den hellige nåde. Ifølge Winther-Jensen (1993:168-169) med referanse til M. Landmann (1964: 81), oppfatter Augustin ”... synden som en grundbeskaffenhed ved mennesket, som en trussel Gud har anbragt over os, og som vi af os selv intet kan gøre ved. Kun gennem Gud, gennem nåden, kan den ophæves”. I følge Winther-Jensen (1993) er fornuften ikke lenger alene en evig hersker i menneskelige forhold. Den er også en kilde til villfarelse, og har derfor behov for hjelp.

Og Augustin mente ifølge Myhre (1997:35, min utheving i kursiv) at gjennom syndefallet var også menneskets vilje blitt villedet; og ”[...] mennesket *tapte målet av syne* [men ...] fikk gjennom Kristus en mulighet til igjen å ville det rette”. Og det er med utgangspunkt i en slik etikk, at Augustin ifølge Myhre (1997:35-36) koblet arven fra Platon sammen med kristne

impulser. ”I lyset fra tro, håp og kjærlighet fikk de platonske kardinaldyder måtehold, tapperhet, visdom og rettferdighet sin plass innenfor en kristent fundert etikk.”

Myhre (1997:38) peker på at vestens verdier og den europeiske dannelsesstradisjon er et resultat av forskjellige ideer og krefter: Grekerne har blant annet bidratt med sin tankeklarhet og søken etter det rette og gode. Romerne la vekt på humanitetsbegrepet og den pliktoppfyllende og lovlydige borger. ”Kristendommen utvidet humanitetsbegrepet til å gjelde alle. Gjennom sitt kjærlighetsbegrep skapte den et mildere klima menneskene imellom og gjennom sin fremtidsorientering formidlet den håp og nytt livsmot.”

3.1.2 Oppdragelse og dannelse i middelalderen.

I følge Myhre (1997) var gudsbegrepet sentrum i middelalderens kultur, og han fremhever i den sammenheng særlig den såkalte ordo-tanken, som innebar at tilværelsen var ordnet i en fornuftig hierarkisk ordnet helhet. Hvert trinn hadde sin egen funksjon, men bare i lyset fra det øverste trinnet, som var Gud, fikk alt sin mest fullstendige funksjon.

Ordo-tanken fikk konsekvenser for forholdet til menneskene på den måten at den menneskelige innsikt hjalp et stykke på vei. Dette synspunktet hører inn under læren om den lagdelte tilværelse og tesen om fornuftens dobbelte funksjon. Den ene funksjonen var den naturlige fornuft, og den andre funksjonen var den guddommelige opplyste fornuft. Den naturlige fornuft beskjefteget seg med filosofien og var uavhengig av åpenbaring. Men i lys av den lagdelte tilværelse gjennomgikk fornuften en renselse og utvidelse i lyset fra den guddommelige åpenbaring, det som Myhre (1997:40) omtaler som ”[...] en annen virkelighet”. I følge ordo-tanken trengte mennesket hjelp i forhold til medmennesker på to måter. Man trengte hjelp til å *gjøre* det man innså var rett, og man trengte hjelp ”[...] til å få *innsikt* i det livsideal som gav seg ut fra åpenbaringen, og som skapte en ny forståelse av den naturlige etiske innsikt” (Myhre 1997:40). Man trengte altså både hjelp til å praktisere den væremåte som man mente var rett ut fra et naturlig ståsted, og man trengte hjelp til rent kognitivt å få belyst sin naturlige etiske innsikt ut fra et eksternt ståsted, ut fra det som Myhre her omtaler som ’en annen virkelighet’.

Middelalderen var preget av en **kristen humanisme** som fremhevet både åndelige sysler, vitenskapelige sysler, det estetiske, praktiske arbeidsoppgaver samt mildne nød og kjempe for fred og fordragelighet.

3.1.3 Renessanse-humanisme, Luther og reformasjonen.

Renessansen. Tiden rundt 1450-1600 betegnes som renessansen. Dette var en tid hvor man søkte tilbake til klassiske forbilder, men etter hvert også et sterkt oppbrudd fra middelalderens kirkelig orienterte kultur. Noe nytt var underveis innenfor de ulike samfunnsområdene. Konflikten mellom det sekulære og det religiøse ble skjerpet. Humanismens forhold til kristendommen var preget av en intellektuell tilnærming, og man foretok det Myhre (1997:59) omtaler som en avrunding og harmonisering av livsanskuelsen. Begreper som synd og nåde fikk liten plass. ”De talte heller om Kristi filosofi og ofte og meget om menneskets storhet og verdighet.” Innenfor renessansen og humanismen så man på mennesket som et autonomt og selvtilstrekkelig vesen. Luther og de andre reformatorene, derimot, hevdet at Gud var tilværelsens midtpunkt. Men nå ble man ikke lenger stilt overfor kirkens autoritet, som i middelalderen, men overfor Guds ord.

Martin Luther (1483-1546). Ifølge Winther-Jensen (1993:51) ble det satt punktum for middelalderen med renessansen, noe som førte til en individuell frigjøring. Som eksempel nevner han Martin Luther, som satte seg opp mot den katolske kirkes overhøyhet i religiøse spørsmål. Martin Luther innledet i 1517 den tyske reformasjon. Ifølge Myhre (1997) brøt Martin Luther med den *katolske* oppfatningen av mennesket, den såkalte *thomistiske* menneskeoppfatningen, som vektla at mennesket på tross av syndefallet hadde bevart en rest av sin guddommelige natur. Ifølge den thomistiske oppfatningen hadde mennesket mulighet til å nå frem til religiøs og moralsk erkjennelse gjennom sine naturlige, gudgitte evner. Men mennesket trengte i tillegg hjelp fra det overnaturlige. Den guddommelige nåde omformet det mennesket som åpnet seg for en slik kraft.

Ifølge Myhre (1997) tenkte Luther annerledes enn dette. For det første skilte ikke Luther mellom natur og overnatur. Han så på mennesket som *en helhet* som hadde syndet mot Gud

og gjort opprør. Botemiddelet var Guds tilgivelse og nåde. Hensikten var ikke "[...] å fullkommengjøre naturen ved å sette den i forbindelse med det overnaturlige. Den var derimot et tilbud om en daglig ny begynnelse for hele mennesket, nettopp i sin menneskelige stand og stilling" (Myhre, 1997:59). For det andre tok Luther ikke utgangspunkt i naturbegrepet, men i *relasjonsbegrepet*. I en annen sammenheng omtaler Myhre (1990:63) denne relasjonelle delen som læren om skaperordningene. Mennesket levde i en rekke ordninger, så som familie, oppdragelse, arbeid, rett og stat. Ifølge Myhre (1997) skulle mennesket ifølge Luther bruke sin fornuft og arbeide til beste for hverandre.

Det er ifølge Myhre (1990:62-63) en nær sammenheng mellom læren om den naturlige lovåpenbaring og læren om skaperordningene. Læren om den naturlige lovåpenbaring er basert på tanken om Gud som skaper og opprettholder. Slik Gud åpenbarer seg i naturen, gir han seg til kjenne også i menneskets indre. Derfor har alle mennesker som Guds skapninger en viss innsikt i hva som er rett og galt. En viss likhet finner man i læren om naturretten, som har sitt utspring i gresk filosofi, og innebærer at reglene for den riktige handlemåten er nedlagt i verdensordenen og i den menneskelige natur. Men det som skiller naturretten fra den naturlige lovåpenbaring, er at i følge gresk filosofi var det en iboende fornuft i verden som lå til grunn for ideen om en naturlig rett.

Disse to systemene ble tankemessig forent under Thomas Aquinas på 1200-tallet. Men på 1600-tallet oppsto det en sterk spenning mellom disse to synene, en religiøs-kristelig og en profan-rasjonalistisk forståelse av naturretten. "Den siste ville løse naturretten fra den kristelige tolkning og begrunne den ut fra den menneskelige fornuft alene" (Myhre, 1990:63 med referanse til T. Aukrust, 1965:30ff).

Luther utviklet læren om de to regimenter. Mennesket levde i to dimensjoner, en borgerlig og en religiøs. De skulle ikke sammenblandes, men heller ikke atskilles. De var begge et uttrykk for Guds vilje. I begge disse dimensjonene sto man til ansvar for Gud: Den borgerlige-horisontale skulle ikke bryte med Guds intensjon, og den religiøse-vertikale skulle tilføre den borgerlige "kjærlighetens gjerninger" (Myhre 1997:61).

I fremstillingen om Luther vil jeg trekke frem et etisk dilemma som kan være en fellesnevner både for læren om skaperordningene, læren om den naturlige lovåpenbaring og læren om de to regimenter.

Ifølge Myhre (1990:63) er det innenfor luthersk tenkning en nær sammenheng mellom læren om den naturlige lovåpenbaring og læren om skaperordningene. Skaperordning defineres som de konkrete situasjonene som mennesket lever i, og hvis hensikt er å stå i mot nedbrytende krefter og styrke individet i dets kamp for å leve rett. Disse skaperordningene skal forebygge mot det som er nedbrytende, men det kan likevel komme til et punkt hvor skaperordningene kan ta skade i denne kampen, og de trenger et korrektiv.

Den samme tanken fremmer Myhre (1990) i sammenheng med de to regimenter. For selv om det er en bærende ide at de to regimenter ikke skal sammenblandes – det åndelige regimente gjelder Guds rike, og det verdslige regimente omfatter livet i denne verden og dets ordninger – så skal de to regimenter helles ikke atskilles. Myhre (1990:64) definerer det åndelige regimente i form av Guds rike, slik: ”Det sentrale i dette er evangeliet, frelsen gjennom Jesus Kristus og delaktighet i et nytt troens liv som Guds gode gave uten vår fortjeneste.” Det verdslige regimente defineres som ”... loven, fornuften og de verdier og den struktur som er karakteristisk for de enkelte kulturområder”. Forbindelsen mellom de to regimenter innebærer at oppgavene og livet i det verdslige regimente (1990) kan føre til at det skapes et behov for å komme i kontakt med det åndelige regimente. Og et liv i den åndelige livssammenheng vil få konsekvenser for livsførselen i den borgerlige livssammenheng. Det er i en slik kontekst at Myhre (1990:64) trekker frem ’Åndens frukter’ i Gal. 5,22 som et eksempel på at noe som har sin tilhørighet i det åndelige regimente, kan få konsekvenser for livsførselen i den borgerlige livssammenheng.

3.1.4 1600-1750: Comenius og pietismen.

Johann Amos Comenius (1592-1670), eller som navnet lyder på tsjekkisk, Jan Amos Komenský, ble født i en liten mährisk landsby i 1592. Han levde på den tid da tredveårskrigen (1618-48) herjet i Europa, en religionskrig mellom katolske og protestantiske hærer. Han tilhørte et lite protestantisk kirkesamfunn, De böhmiske eller mähriske brødre. Menigheten ble tvunget i landflyktighet ved et keiserlig edikt i 1627. Resten av sitt liv var Comenius henvist til en flyktingtilværelse sammen med sine trosbrødre. Karl von Raumer omtaler i

1842 Comenius som den virkelige grunnlegger av den pædagogiske vitenskap (Winther-Jensen, 1993:51,90).

Comenius var utdannet prest og fungerte en tid som biskop i Brødremenigheten. Han underviste også som lærer. Comenius reiste, arbeidet og bodde i en rekke land, såsom Polen, England, Sverige, Ungarn og Nederland. Han var i disse landene en svært ettertraktet pedagog, og han skrev mer enn 250 verk. Bøkene hans skaffet ham berømmelse over hele Europa, og Comenius er blitt karakterisert som den største pedagogen som noensinne har levd (Gundem, 2004: 88,90).

Når det gjelder den relevans som Comenius har for vår tid, sier den tsjekkiske filosof Jan Patocka i *Comenius und der heutige Mensch* (Comenius og dagens menneske) i følge Gundem (2004:96): ”Praktiseringen av didaktikken til Comenius er til dels realisert for lenge siden, og hans vel aksepterte prinsipper er blitt trivialiteter. Men det som det handler om med Comenius, nemlig utdanning som en måte for mennesket å bli et virkelig menneske på, er i dag som det var på hans tid i samme grad et levende problem.”

Jeg vil derfor særlig legge vekt på pansofien til Comenius, samt trekke frem noe av det han vektla som grunnleggende kristne verdier som kan ha betydning for lærerens væremåte.

Comenius er ifølge Winther-Jensen (1993:169) en typisk representant for det kristne livssyn, det vil si oppfattelsen av mennesket som et vesen skapt i Guds bilde. Men han sto også i stor gjeld til gresk filosofi, blant annet Platon. Comenius avviker fra Augustin på følgende punkt: Augustin var av den oppfatning ”... at vi ikke af os selv var i stand til at gøre noget ved [...] følgerne af syndefaldet.” Men Comenius, derimot, vektla mye sterkere undervisning og opplysning ”... som et menneskeskapt middel til at bibringe fornuften sit oprindelige, rene væsen”.

Et eksempel på dette er i følge Gundem (2004:90) boken *En allmenn drøfting angående forbedring av menneskets anliggende*, som består av syv deler, og alle har samme mål: ”å bedre menneskehetens og verdens situasjon og betingelser gjennom en forbedring av mennesket selv.”

Slektskapet med antikken ser man i dyrkingen av det menneskelige. Mennesket kunne som billedhuggeren meisle ut sine egne trekk. ”Du kan udarte til dyr, men du kan også af din ånds frie vilje fødes som et gudlignende væsen” (Winther-Jensen 1993:62 med referanse til Friedell, 1958:165).

Comenius sin tenkning hviler på den antakelsen av det er en opprinnelig orden og sammenheng i hele tilværelsen. Han søkte å gjenetablere denne opprinnelige harmoni universelt.

For Comenius er menneskets relasjon til guddommen avgjørende i følge Winther-Jensen (1993). Skaperen har innåndet sjelen i mennesket, som gjør at mennesket både har fornuft og er udødelig, og at det er i slektskap med Gud. I sjelen stråler Guds eget bilde. Og i kraft av sin natur har mennesket en naturlig streben etter guddommen nedlagt i seg. Men denne streben etter Gud som det høyeste gode er blitt skadet gjennom syndefallet, og gjør det umulig for mennesket å vende tilbake ved egen kraft.

Det er i et slikt religiøst begrunnet perspektiv at Comenius ifølge Winther-Jensen (1993:71-72) ser årsaken til at undervisning er nødvendig, ”... for skal mennesket atter indtage den plads, der tilkommer det, må det først *lære* at vide, leve og handle ret. Vi fødes derfor ikke som mennesker. [...] ’mennesket må først dannes til menneske’ ”. Denne setningen er hos Comenius religiøst begrunnet.

Ifølge Winther Jensen (1993:73) mener Comenius at syndefallet har gjort noe med menneskets forstand. Forstanden til mennesket kan sammenliknes med et speil. Forstanden er speilet for det guddommelige lys. Det er blitt sløret og uklart, og har ikke den rette evnen til å se og erkjenne det guddommelige ’lys’.

En særlig iøyenfallende følge av Comenius’ menneskesyn er altså den sterke betydning og vekt som tillegges undervisningen. Den var hos Comenius selve forutsetningen for at mennesket blir et menneske. Undervisningens oppgave var å rense det menneskelige speil, slik at strålene fra Gud speiles i oss. Men også at disse strålene reflekteres tilbake til sitt opphav. Det er den religiøse begrunnelsen som gjør undervisningen så nødvendig. Comenius er den første talsmann for livslang læring (Winther-Jensen, 1993:76).

I følge Gundem (2004:92-93) er det unike ved Comenius at han så på den pedagogiske reformen som del av en sosial gjenoppbygging og omforming av samfunnet. Derfor skulle alle lære alt: det gjaldt alle, ”... av edel byrd og lav byrd, rike og fattige, både jenter og gutter, i alle byer, landsbyer og grender”. Og den systematiske og livslange læringen ble aksentuert ved at ”... hvert individ liv er en skole fra vuggen til graven”. Comenius skisserer dette i boken *Allmenn utdanning, Pampadeia*, og bruker naturen som metafor. Menneskets livssyklus er som årets kretsang, med ”Fosterstadiets skole – som januar når året begynner [... og frem til] Alderdommens skole – som desember når årets kretsløp er fullført og alt bringes mot fullbyrdelse.” Formell opplæring skulle følge barnet og den unge en del av livsveien. Og deretter skulle så systematisk læring følge i mer uformelle former gjennom ”livets skoler”.

Ifølge Comenius (Gundem 2004:95) var utdanningens overordnede *formål* skissert slik gjennom *Didactica magna – Den store undervisningslæren*: ”Omnes omnia omnio” – å lære alt til alle på den best mulige måten. Det betyr at hvert menneske skulle etterstrebe å bli fullkommen i alt som er fundamentalt i livet og gjøre dette så grundig som mulig.”

Det neste spørsmålet blir så hvilke *mål* skulle hvert menneske etterstrebe? Gundem (2004:95) nevner de tre hovedoppgavene som Comenius vektla for mennesket, og de tre midlene som måtte tas i bruk. De tre hovedoppgavene var (1) å bli et fornuftig individ, (2) å bli en person som kan styre/kontrollere naturen og seg selv, (3) å bli et individ som avspeiler sin skaper.

De tre *midlene* var (1) å lære alt som er det viktigste i livet, (2) ved hjelp av etisk og moralsk atferd å bli i stand til å styre seg selv og omgivelsene på den beste måten, (3) gjennom fromhet og tro på Gud å lære hvordan mennesket skal se på seg selv og alt annet i forhold til Gud. I følge Gundem (2004:95) var altså midlene, i tillegg til intellektuell utdanning, ”... å bygge en sterk karakter gjennom moralsk utdanning og gjennom religiøs oppdragelse å vokse i kunnskap om Gud...”. I følge Gundem (2004:95) var ikke disse tankene verken enestående eller nye. Det var en del av reportoaret til humanismens pedagoger. ”Det nye var ansvar overfor naturen, medmennesker og Gud... .”

Ifølge Winther-Jensen (1993:79-80) er de tre målene til Comenius omtalt som viten, dyd og fromhet. Jeg vil her kun ta for meg betegnelsen ’dyd’. Det er synonymt med det Gundem (2000) omtaler som ’ved hjelp av etisk og moralsk atferd å bli i stand til å styre seg selv og omgivelsene på den beste måten’. Anlegget for dyd ser Comenius i menneskets stadige glede

ved harmoni og skjønnhet. ”Hvem glæder seg ikke ved synet af et harmonisk bygget menneske, en velskabt hest, et fint maleri [...]. Og hvad er dyd og gode sæder andet end sans for orden og harmoni i livsførelse og i menneskenes indbyrdes forhold” (Winther-Jensen, 1993:80).

Jeg vil nå, etter å ha belyst noen forhold ved pansofien til Comenius, belyse noen grunnverdier som kan ha betydning for lærerens væremåte i lys av Comenius’ pedagogikk.

På et generelt grunnlag viste Comenius sosialt engasjement gjennom sine bestrebelse i retning av å skape fred. En annen side av hans sosiale engasjement var kampen for de dårligstilte i samfunnet. I sine fem *Breve til himlen* (1619) fører de fattige prosess mot de rike for Kristi domstol. Han formaner de rike til å vise barmhjertighet og kjærlighet. (Winther-Jensen, 1993:68 med referanse til Blekastad 1969:64-66.)

Winther-Jensen (1993:88) sier om Comenius’ didaktikk at den ikke kan stå alene. Den må sammenholdes med hans respekt for barnet, hans psykologiske forståelse og hans krav om mildhet i undervisningen. Og Comenius sier om lærerens arbeid med dannelsesprosessen at ”... den bør ikke være erhvervet under besvær og tvang, men tværtimod tilegnet elskværdigt, behageligt og derved varigt” (Winther-Jensen 1993:78).

Med utgangspunkt i iakttagelser hentet fra naturen, kom Comenius med en rekke anvisninger for det metodiske arbeidet. En slik anvisning gikk ut på at ’naturen forhaster seg ikke’, noe som innebar at man ikke skulle gå for hurtig frem i undervisningen, men vise tålmodighet overfor eleven. (Winther-Jensen, 1993:85). Et annet sted sier han om dette å vise tålmodighet overfor barnet: ”Man må gå langsomt og systematisk frem. Naturen gjør ingen hopp.” (Gundem, 2004:96).

Og dette uttrykk for tålmodighet ser man også i Comenius sine metaforer om kunstnere som kan vise til et vakkert utarbeidet urverk eller et instrument av høy klasse, men som er blitt skadet (Winther-Jensen 1993:80); disse mesterverkene behøver ikke å bli kastet eller vraket selv om det har oppstått skade på urverket, eller at instrumentet er ustemt. Urverk og instrument kan gjennom en utbedring gjenoppstå i all sin glans. Gjennom dette gir Comenius uttrykk for, slik jeg tolker det, noe viktig om betydningen av at pedagogen er bærer av verdier

som tålmodighet, utholdenhet, pågangsmot, godhet og et sinnelag og en væremåte preget av barmhjertighet.

Ifølge Gudem (2004:91) betraktet Comenius "... utviklingen av verden som en serie skritt mot enhet og harmoni. Det grunnleggende premisset var ideen om panharmonisk med universet: mellom naturen, mennesket og den guddommelige verden.

August Hermann Francke (1663-1727) hadde ikke på samme måte som Comenius de store tankene om en universell reform av menneskeheten (Solerød, 2005:27). Han tilhørte **pietismen**, som ifølge Myhre (1997:74-75) på slutten av 1600-tallet satte inn et mottrekk mot det de opplevde som et moralsk kaos som rådte etter trettiårskrigen (1618-1648), ved at pietismen vektla den individuelle religiøse erfaring og opplevelse. Myhre (1997) omtaler det som "en hjertets og følelsenes religion". Den bar preg av blant annet en våken sosial samvittighet, aktiv medmenneskelighet og praktisk nestekjærlighet, og faglig dyktighet og pålitelighet. Ifølge Solerød (2005:27) understreket pietistene at det ikke var nok å ha den rette tro eller lære rent teoretisk: "Læren måtte også vise seg i den enkeltes liv". Og i alle fag og emner vektla man det praktisk nyttige, som for eksempel "... en dråpe sann kjærlighet mer enn et hav av lærdom" (Op.cit., s. 28). Ifølge Myhre (1997:74) la Francke vekt på hengivenhet overfor nesten og flid i det daglige arbeidet. Samtidig ble det lagt vekt på en stadig oppsikt med elevene; de skulle være beskjefteget med noe nyttig, og det ble satt inn strenge tiltak mot enhver ureglementert oppførsel.

3.1.5 1700-tallet. Opplysningstiden. Rousseau.

Forholdet til de kristne grunnverdiene ble ifølge Myhre (1997) mer anstrengt under opplysningstiden på siste halvdel av 1700-tallet. Den var preget av sekularisering. Det ble ført en uforsonlig kamp mot kirke og kristendom. **Deismen** avviste en gudsåpenbaring. Religiøse og moralske sannheter kunne erkjennes gjennom naturen og samvittigheten. Den avviste de fleste kristne dogmene. Det ble krevd at det ikke skulle være kirkelig innflytelse i den offentlige skolen. Staten skulle være nøytral i religiøse spørsmål. **Jean Jacques Rousseau** hevdet at "ærbødighet, ærefrykt og grepethet var de holdninger [...] han [...] møtte Guds stemme med, slik den talte til ham gjennom naturen og samvittigheten. Også Bibelen omtalte

han med respekt: Jeg tilstår at Den hellige skrifs majestet overvelder meg, og at evangeliets hellighet taler til mitt hjerte [...]” (Myhre 1997:86).

3.1.6 1770-1830 Dannelse til humanitet.

Jeg vil behandle **Pestalozzi (1746-1827)** i neste kapittel om de humanistiske grunnverdiene (kapitel 5.4). Her vil jeg bare ta for meg et aspekt ved det Pestalozzi, referert fra Myhre (1997:101), omtaler som den indre krets. De tre livskretsene er et uttrykk for viktige institusjoner som betød mye for menneskets danning og utvikling. Alle de tre livskretsene hadde en oppdragende kraft. Men den indre krets hadde en særskilt påvirkningskraft. De tre livskretsene sto i et nært forhold til den indre krets, til Gud. I følge Pestalozzi var forholdet til Gud det ”... mest betydningsfulle mennesket levde i. Troen på Gud var kilden til all rettferdighet og kjærlighet. Fra denne kilden fikk livskretsene sin dannende og oppdragende kraft.”

Etter hvert viser også flere av Pestalozzis skrifter at han fikk ”et stadig skarpere blikk for de negative trekk i menneskets natur.

I følge Pestalozzi er mennesket et selvaktivt vesen, som får sitt innhold og sin veksttrening bestemt gjennom møtet med kulturen (Myhre 1997:102). Mennesket har intellektuelle, moralske og religiøse anlegg, men skal det bli vekst, må det bli et møte mellom disse anleggene og kulturen. Mennesket kan oppnå selvrespekt og ansvarsfølelse gjennom flid og pliktoppfyllelse. Da utviklet man de tre grunnkreftene.

Pestalozzi la stor vekt på betydningen av atmosfæren eller ”ånden i skolen”. (Myhre 1997:104). Jeg tolker dette i retning av at han vektla at den gode atmosfæren skulle være rådende ved skolen der han arbeidet.

Friedrich Fröbel (1782-1852) ble lærer ved en skole som ble drevet etter Pestalozzis prinsipper, men han er mest kjent for sin småbarnspedagogikk. Fröbel mente at i alt som var

til, var det en guddommelig kraft som ledet utviklingen mot det fullkomne. Av ideen om den gud-ledete utviklingsprosess så utledet han tre oppdragelsesprinsipper:

Selvutfoldelsesprinsippet: Livet har sitt opphav i Gud, derfor er tendensene i barnet gode.

Barnet skal få være i fred i sin utvikling. *Selvvirksomheten*: Guds vesen er virksomhet, derfor er menneskets selvvirksomhet en manifestasjon av det guddommelige. *Prinsippet om det tredje*: Både barn og oppdrager er underlagt den guddommelige lov. Forholdet mellom oppdrager og barn får sitt innhold fra en åndelig verden. Dette ”virker som en sperre mot at selvutfoldelsen skal kunne tolkes i retning av innfallsfrihet og tøylesløshet” (Myhre 1997:106).

Schleiermacher (1768-1834) ivret sammen med en rekke av kjente filosofer og pedagoger på den tid for å forene det sekulære og det kristne i en kristen humanisme (Myhre 1997:121).

Schleiermacher var, i tråd med romantikkens syn, opptatt av religionen og den religiøse følelsen som livets sentrale verdi. Han la også vekt på de enkelte kulturområders relative autonomi. Hvert kulturområde og vitenskap hadde sin egenart, både innenfor etikken og religionen. ”Kommunikasjonens fruktbarhet berodde nettopp på at de respekterte hverandres egenart” (Myhre 1997:112).

I denne tidsperioden la man også vekt på at *oppdragelse til humanitet* skjedde gjennom hardt arbeid. Det var ikke noe man fikk gratis (Myhre 1997:122).

3.1.7 Den reformpedagogiske bevegelse.

En av de sentrale teoretikerne innenfor reformpedagogikken, som satte inn mot slutten av 1800-tallet og varte frem til cirka 1955-60, var **Maria Montessori (1870-1952)**. Grunnsynet til Maria Montessoris var preget av blant annet ”en religiøs fundert tro på barnets betydning som mulighet for en ny og bedre verden”. Myhre omtaler også hennes grunnoppfatning som ”*kosmisk-religiøs*” (Myhre 1997:181,185). ”Hvert barn har innebygd i seg sitt eget individuelle utviklingsmønster, som igjen er et uttrykk for kosmisk-guddommelige krefter”. Pedagogens oppgave blir å akte på det enkelte barns utviklingsmønster, og planlegge på

forhånd hvordan han vil fremme denne utviklingen. Det skjer gjennom målrettet og konsentrert arbeid. Det blir viktig verken å gripe for mye inn eller for lite inn. Begrepet *selvutfoldelse* blir et sentralt begrep i hennes teori. I følge Montessori har barnet visse sensitive perioder, ”hvor evner og muligheter åpenbares, som senere igjen forsvinner”... og hvor barnet har en ...”overveldende interesse for visse ting og beskjeftigelser, en interesse som man senere forgjeves vil lete etter” (Myhre 1997:182).

3.1.8 Teologi og pedagogikk

Kristendommen var toneangivende inntil opplysningstiden. Renessansen dannet opptakten til en sekulariseringsprosess, som ifølge Myhre (1997:263) ”... grep dypt inn i det allmenne tenkesett”. Denne utviklingen førte til at det innenfor pedagogikken fremsto pedagogiske systemer ”... som i sin grunnlagstenkning så bort fra den kristne tolkning av verden og mennesket ...”. Det andre som skjedde var at den kristne tradisjon sin plass i oppdragelsen ble beskåret. Denne utfordringen ble møtt ulikt av den katolske og protestantiske kirke.

Katolsk oppdragelsestenkning.

Den katolske kirken møtte ifølge Myhre (1997:45-46) denne sekulariseringen med å fornye Thomas Aquinas’ filosofi, den såkalte nythomismen. Innenfor den katolske kirken så har **Thomas Aquinas’** (1224-1274) sin filosofiske-teologiske tenkning dannet grunnlaget for katolsk pedagogisk tenkning frem til våre dager. Natur og overnatur er i følge Myhre (1997:59) to av de sentrale begrepene **i den thomistiske menneskeoppfatning**. Mennesket hadde på tross av syndefallet bevart en rest av sin guddommelige natur. Disse naturlige, gudgitte evner gjorde at mennesket hadde forutsetninger for å vinne frem til religiøs og moralsk erkjennelse. Men den naturlige erkjennelsen var ufullkommen. Det var gjennom det overnaturlige at man fikk den fulle innsikt og hjelp til å leve et hellig liv. I den grad mennesket åpnet seg for den guddommelige nåde, ville en overnaturlig kraft gjennomlyse og omforme mennesket.

Ifølge Myhre (1997:263-264 med referanse til pave Piu XI, 1929) innebar **nythomismen** at man ikke på noen måte kunne utelukke eller svekke denne omtalte overnaturlige kristne basis for undervisning og oppdragelse. Man måtte ikke fornekte arvesynden, ”... og nåde som ikke stoler på annet enn menneskenaturens egne krefter, forfeiler det vesentlige”. Målet ...”for kristen oppdragelse er å samarbeide med den guddommelige nåde ...”. Derfor må en kristen oppdragelse omfatte hele det menneskelige liv. I den sammenheng nevnes en rekke kategorier, deriblant det intellektuelle og moralske, det individuelle og det sosiale. Resultatet av en slik kristen oppdragelse, er ”... det overnaturlige menneske som tenker, vurderer og handler konstant og konsekvent i samsvar med en riktig fornuft som er opplyst av det overnaturlige lys som Kristi eksempel og lære gir”. I følge katolsk pedagogisk tenkning på 1960-tallet holdes dette fortsatt frem som sentralt og vesentlig: det er nåden eller overnaturen som fullkommengjør naturen.

Det sentrale mål innenfor **katolsk kristen pedagogikk** er i følge Myhre (1997:265) en integrert oppdragelse, der de naturlige evner og krefter får utfolde seg, men at disse evner og krefter kultiveres etter et åndelig prinsipp der troen på Gud spiller en avgjørende rolle.

Protestantisk religionspedagogikk.

Innenfor evangelisk-luthersk tradisjon så ble sekulariseringsbølgen møtt av to mottrekk, først av såkalt liberal teologi, og senere av såkalt dialektisk teologi (Myhre 1997:265-267).

Liberal teologi svarte på sekulariseringen med en rasjonalisering av kristendommen. Man så på kristendommen som et dannelsesmiddel på lik linje med de andre kulturområdene. De religiøse verdiene skulle bidra til personlighetsutviklingen på samme måte som de andre kulturområdene og verdiene.

Senere førte en fornyet Luther-forskning til den såkalte **dialektiske teologi**. Den skjøv til side den såkalte liberale teologi. Den gikk i mot kulturprotestantismen om at kristendommen var et dannelsesmiddel. Myhre (1997) redegjør for dette i fem punkter. Jeg vil redegjøre for fire av disse. (1). *Forholdet mellom teologi og pedagogikk*: Man var ikke ute etter å konstruere et kristent pedagogisk system, men heller spørre hvilket bidrag teologien kunne bidra med ved siden av de andre kunnskaps-områdene, når det gjaldt å belyse den pedagogiske situasjonen.

(2). *Tolking av mennesket og verden*: De enkelte vitenskaper måtte få komme til sin rett som autonome kunnskapsområder. (3). *Formålet for oppdragelsen*: Man var skeptisk til oppdragelsens mulighet i å oppdra til kristendom. Å tro var et guddommelig mysterium. Man ønsket heller ikke å stille opp et kristent personlighetsideal. Mennesket skulle utforme sitt liv i frihet, men under forpliktelse på det dobbelte kristne kjærlighetsbud. (4). *Luthers lære om de to regimentene*: Oppdragelse og undervisning var uunnværlig i den borgerlige sammenheng. Men samtidig ville man mangle noe vesentlig om ikke Guds lov og evangelium fikk sin naturlige plass.

Myhre sammenfatter forholdet mellom teologi og oppdragelse ved å påpeke at (1) noen pedagoger *avviser* teologien med bakgrunn i et sekularistisk grunnsyn, så som marxisme og positivisme. (2) Andre betrakter forholdet mellom teologi og oppdragelse som *uunnværlig*, som vist i den katolske oppdragelsesfilosofi. (3) Den tredje gruppen, bestående av pedagoger og teologer, mener at teologi og pedagogikk kan *inspirere* hverandre og *utveksle* synspunkter.

3.1.9 Sammenfatning av kristne verdier i et idehistorisk og filosofisk perspektiv.

I **den hebraisk – kristne religionen** er Gud det absolutte midtpunkt i tilværelsen. Et kjennetegn på Gud er den oppsøkende kjærlighet. Hos læreren kan dette komme til uttrykk i en oppsøkende holdning til for eksempel problematferd, det at læreren i slike tilfeller både bryr seg om og bryr seg. Håpsdimensjonen kan uttrykkes gjennom det å tilgi og legge bak seg det som er gjort opp. Det at man i lys av 'syndefallet' problematiserer fornuften som menneskets ypperste egenskap, kan innebære at man i tillegg til fornuften bringer inn troen, håpet og kjærligheten i overveielse og væremåte.

I ordo-tanken i **middelalderen** forenes kognisjon (fornuft) og væremåte (atferd). Fornuften er lagdelt; den naturlige fornuft og den guddommelige opplyste fornuft. Derfor kan den naturlige fornuft opplyses ved hjelp av en alternative etiske innramming bygd på den kristne åpenbaring og kristne grunnverdier, og det oppstår ny innsikt. Det innebærer også hjelp til å gjøre det man innser er rett. Det kan skje ved at ny innsikt beriker lærerens refleksjon og overveielse om det etiske handlingsrommet, og lærerens væremåte.

Innenfor **renessanse-humanismen, med Luther og reformasjonen**, ble det for det *første* et oppbrudd fra kirkelig orientert kultur. En konsekvens for læreren vil kunne være at det blir vanskeligere å bruke begreper som synd og nåde i refleksjon og overveielse omkring lærerens etiske handlingsrom. Det vil si i betydningen ikke å treffe, gjøre noe som er forkastelig, eller at en mislykkes; det å oppleve ufortjent og uventet godhet. For det *andre* vil Luthers vektlegging av tilgivelse og den daglige nye begynnelse kunne være en styrke å ta med seg i arbeidet med problematferd, fordi det har med å ettergi og bli ferdig med. For det *tredje* ligger det i relasjonsbegrepet en invitt til å bruke sin fornuft og arbeide til beste for hverandre. I møte med problemarbeid vil læreren kunne reflektere over hva det er som er det beste på lang sikt, og ikke behøve å velge minste motstands vei. Dette kan integreres med læren om skaperordningene; man skal stå i mot nedbrytende krefter og styrke individet i å leve rett. Her kan stillasprinsippet være en metodisk innfallsvinkel; først gi mye støtte, deretter trekke seg gradvis tilbake. For det *fjerde* vill læren om de to regimentene kunne brukes til å fremheve kjærlighetens gjerninger, og til å være et korrektiv til det verdslige regimente.

I lys av **Comenius** bør læreren stå for et optimistisk oppdragelsessyn. Ved å fremme elevens danning skjer det en forbedring av menneskehetens situasjon. Et middel til å oppnå dette er at læreren har en høy faglig og etisk standard. Dette fører til en sterk karakter, og han blir i stand til å styre seg selv og omgivelsene. Læreren bør ha en væremåte overfor eleven preget av barmhjertighet og kjærlighet, og han bør utvise respekt og tålmodighet for elevens ståsted. Læreren bør arbeide systematisk, og han bør tilstrebe orden og harmoni i elevenes innbyrdes forhold. På denne måten mener jeg at Comenius både integrerer visse aspekter ved humanistiske verdier representert ved dydsetikken, og visse aspekter ved de kristne grunnverdiene.

I lys av **pietismen** blir det viktig for læreren ikke bare å ha en teoretisk plattform for sin yrkesetikk. Det må komme til uttrykk i væremåte. Læreren må utøve aktiv medmenneskelighet. Læreren bør utvise strenghet og fasthet og holde tingene under oppsikt.

Konsekvensen av **opplysningstiden og Rousseau** blir at læreren vil måtte basere sin overveielse og væremåte på andre kriterier enn den kristne lære. Samvittigheten blir tillagt større vekt, samt at religiøs og moralsk sannhet erkjennes gjennom naturen. Barnet er et

uttrykk for naturens tale til læreren. Derfor bør læreren møte Guds stemme gjennom barnet, naturen og samvittigheten med ærefrykt.

I lys av **dannelse til humanitet** vektlegges det at læreren bør kunne stå for rettferdighet og kjærlighet i sin væremåte, og være i besittelse av en oppdragende og dannende kraft overfor eleven. Den kraft eller det mot som læreren trenger i sin oppdragergjerning for å opptre på en rettskaffen måte preget av kjærlighet – det vil si å opptre dugelig – kan læreren hente fra den indre krets. Denne dannende kraft som vil kunne komme til uttrykk gjennom lærerens væremåte, vil både kunne være med å utvikle elevens anlegg og samtidig være en motkraft mot de negative trekkene i menneskets natur.

Krav om flid og pliktoppfyllelse som igjen fører til selvrespekt og ansvarsfølelse, kan være elementer i den veksttrening og det danningsinnhold som eleven møter.

Barnets selvtutfoldelse og selvvirksomhet har sitt opphav i Guds vesen, som kjennetegnes av virksomhet. Derfor bør læreren møte barnets virksomhetstrang som et uttrykk for noe positivt. Men likevel bør barnets selvvirksomhet og energi ledes inn i kontrollerte former.

Siden hvert kulturområde har sin egenart, bør også det religiøse kunne trekkes inn i refleksjon og overveielse omkring lærerens etiske handlingsrom og væremåte.

Den reformpedagogiske bevegelse representert ved Montessori. Læreren bør vise respekt for den enkelte elevs ressurser, slik at det kan komme samfunnet til gode. En slik respekt vil kunne komme til syne i lærerens væremåte, ved læreren ser på eleven som en ressursperson som har noe positivt å tilføre fellesskapet, og ikke bare betrakte eleven som et problem.

En konsekvens av **pedagogikk** belyst ved den **katolske** oppdragelsestenkning vil kunne være at læreren lar de rasjonale prosessene som består i refleksjon, overveielse og stillingtaken i valg av væremåte også bygge på det lys som Kristi eksempel og lære kan tilføre de rasjonale prosessene. Dette vil kunne bidra til kvalitativt bedre løsninger. En konsekvens av liberal teologi kan derimot være at læreren helt og holdent stoler på den rasjonale prosess, og at de kristne verdiene ikke nødvendigvis bør ha noen preferanse når læreren skal ta stilling til valg av væremåte. Som en konsekvens av dialektisk teologi bør læreren hele tiden veie ulike interesser og verdier opp mot hverandre på fritt grunnlag. Bortsett fra at læreren i sin

overveielse og stillingtaken bør ta hensyn til det dobbelte kjærlighetsidealet. Det finnes ikke noe annet personlighetsideal enn det dobbelte kristne kjærlighetsideal. Utover det bør læreren stå fritt til å velge valg av væremåte.

3.2 Kristne verdier i et teologisk-etisk perspektiv.

Innledning.

I delkapittel 3.1 redegjorde jeg for kristne verdier i et idehistorisk perspektiv med vekt på den pedagogiske historien. I delkapittel 3.2 vil jeg legge tyngdepunktet mer i retning av en teologisk innramming.

Jeg vil i dette delkapittelet først vise til noen kristne grunnverdier i læreplan og politiske drøftinger (3.2.1). Deretter vil jeg foreta en drøfting av det såkalte begrepet 'dydslisten' eller 'dydskatalogen' som står omtalt i Det nye testamente i Gal.5,22 (3.2.2). Så vil jeg som et tredje punkt først redegjøre for de såkalte 'teologiske dydene' tro, håp og kjærlighet i 1. Kor.13, som ofte sammenstilles med de fire antikke dydene (3.2.3). Jeg vil presentere disse tre før jeg foretar en analyse av dydslisten. Begrunnelsen for at jeg vil la de tre teologiske dydene komme foran dydslisten, er at jeg mener dette rimer godt med at det mer generelle kommer før det mer spesifikke (3.2.4). Deretter vil jeg fortsette å redegjøre for kristne verdier i et teologisk-etisk perspektiv ved at jeg redegjør for legememetaforen i Det nye testamente (3.2.5), for det fellesskapstanken hos Luther (3.2.6) og for Luther sin kritikk av dydsbegrepet til Aristoteles om hva godhet består i – om dyd som tjeneste (3.2.7). Til slutt følger en sammenfatning av de kristne verdiene i et teologisk-etisk perspektiv (3.2.8).

3.2.1 En konkretisering av noen grunnverdier.

Som nevnt i kapitel 1 opplever jeg at utsagnet i L-97 om at læreplanen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier som kortfattet og avgrenset. Men samtidig er det en spore til videre undersøkelse. Og som tidligere nevnt så blir noen av disse grunnverdiene konkretisert i M-87 (1987:14). "Målet må være at grunnverdier som sannhet, rettferdighet, troskap, nestekjærlighet, solidaritet, ansvarlighet og toleranse får prege skolen" Det nevnes også at disse verdiene må stå sentralt i både omsorg, oppdragelse og undervisning.

I Stortingsmelding nr. 62 (1982-83: 45-46) gjengitt i Halvorsen (2005:58) betegnes vår kulturarv som 'en kristen/ humanistisk/demokratisk arv', der det felles midtpunkt er den moralske livsholdningen. "Viktig i denne tradisjonen er tanken om "... einskildmennesket sitt uendelege verd, brorskapstanken og einskildmennesket sitt ansvar for sine handlinger og for sitt liv i det heile". Vi ser altså at vekten blant annet legges på *brorskapstanken*, hvert enkelt menneskes sitt *uendelige verdi*, og menneskets *ansvar* for sitt liv.

Da Stortinget på 1960-tallet arbeidet med ny grunnskolelov og formålsparagraf, Lov om grunnskolen 1969, formulerte representanten Kortner (V) i stortingsforhandlingene "... det som på mange måter kan oppfattes som et samlende syn: 'En oppdragelse må ha et etisk verdigrunnlag De etiske grunnverdiene i kristendommen er alminnelig anerkjent, uansett hvilket livssyn den enkelte ellers måtte stå for'" (Halvorsen 2005:52 med referanse til Stortingsforhandlinger 1968-69:263, 2. spalte).

Ved at temaet i denne oppgaven fokuserer på visse sider ved lærerens pedagogiske profesjonalitet, så vil det være viktig for meg å legge tyngdepunktet over mot lærerrollen, og hvilke verdier og holdninger han bør ivareta i sin relasjon til elevene i skolesamfunnet. Disse grunnverdiene bør altså realiseres i lærerens omsorg og oppdragelse vis a vis elevene.

I den sammenheng er det at jeg har fattet interesse for den såkalte 'dydskatalogen' eller 'dydslisten' i Det nye testamente, og da særlig den som står nevnt i Gal 5,22 f: kjærlighet, glede, fred, overbærenhet (langmodighet), vennlighet (mildhet), godhet, trofasthet, tålsomhet (saktmodighet) og selvbeherskelse (avholdenhet).

3.2.2 Dydskatalogen.

Når Luther beskriver Kristi person, så bruker han begrepet 'dyd'. Han er blant annet rettferdig, vis og from. Denne Kristus blir så ved troens lys nærværende i hjertet. Dette innebærer også en nærværelse av Kristi dyder. Vi blir 'ikledt' Kristi dyder og det er disse dyder som gjør at den troende er rettferdig for Gud. "I gudsrelasjonen fremstilles troen som rent mottakende og hvilende i 'Kristi dyd' som en 'fremmed' og 'tilregnet' (til forskjell fra ervervet) rettferdighet ..." (Asheim 1997:160). Men vi skal også ferdes rundt i denne 'drakten'

ved å følge Kristi eksempel overfor medmennesket. Dette konkretiseres ved en serie dydsbegreper som godhet, vennlighet, mildhet, kjærlighet, barmhjertighet, tålmodighet. Men disse dydene er ikke noe vi har av oss selv, det er noe vi har fått ved å være delaktig i Kristus. For når det gjelder de dyder og den godhet som man viser sin neste, er det slik at "... våre gjerninger må motta sin godhet 'som lån' " (Asheim 1997:161). Slik tolker jeg det også når Asheim påpeker at "... delaktighet i visdom, renhet, rettferdighet og mot er bare mulig ved delaktighet i Kristus. Troens frukter utløses som responsoriske dyder" (Asheim 1997:161-162).

I følge Asheim (1997:168-176) er begrepet dyd i aristotelisk betydning så godt som ikke-eksisterende i Bibelen. Men begreper som for eksempel rettferdighet, barmhjertighet og troskap ville i vår språkbruk naturlig bli kalt dydsbegreper. Asheim mener det er viktig at vi er klar over hva vi gjør hvis vi bruker betegnelsen "dydsetikk" om dette, for det gir referanse til det aristoteliske dydsbegrepet. "Men dyd som samlebegrep for dyder, altså dyd som kategori", sier Asheim (1997:168), "kjenner den bibelske overlevering (med unntak av apokryfene) ikke."

I Det nye testamente har vi de såkalte dyds- og lastekatalogene, som er en konkretisering av kristen livsførsel. De står omtalt i Gal 5,19-23; Ef 4,2-3 og Ef 4, 31-5,9. Det spørsmål som Asheim stiller, er om dette er noe som er spesielt og egenartet kun for den nytestamentlige etikk, eller om dette er noe vi har felles med antikken?

I følge Asheim (1997:170) med referanse til Vögtle (1936), Wibbing (1959) og Kamlah (1964) viser forskning at selve katalogformen er antikt fellesgods overtatt fra hellenistisk populærfilosofi preget av stoisme. Kontrasteringen dyd – last (lys, mørke) kan ha bakgrunn i iranske fortellinger formidlet via senjødisk miljø. Men selve dyds-katalogene skiller seg klart ut fra de hellenistiske, ved at de enten strider mot stoisk tankegang, at de ikke finnes i en slik konstellasjon med utkrystallisering av et sett kardinaldyder – de forekommer enkeltvis i en annen sammenheng - , eller anvendes i en helt annen mening. Lastekatalogene er derimot fellesgods med hellenistisk etikk.

I antikken ble dydene tilordnet de menneskelige sjelskreftene. Noe liknende finnes ikke i de nytestamentlige tekstene. Dydene refererer ikke til menneskets forhold til seg selv, men til

forholdet til medmennesker og Gud. Det handler ikke om selvrealisering og erkjennelse, men om hvordan ære Gud i handling.

De tre dydskatalogene er noe ulikt utformet. : ”kjærlighet, glede, fred, overbærenhet, vennlighet, godhet, trofasthet, tålsomhet, selvbeherskelse (Gal 5,22 f); ydmykhet, saktmodighet, langmodighet, kjærlighet (Ef 4,2); medfølelse, godhet, ydmykhet, saktmodighet, langmodighet, kjærlighet (Kol 3,12-14).

I følge Vögtle (1936:47, 51, 144f), gjengitt i Asheim (1997:171-172), så er det særlig tre av dydene som er faste bestanddeler av materialet, og det er spesielt ”kjærlighet”, ”tro” og ”tålmodighet”. Særlig har begrepet ”kjærlighet” (agapê) en sterk stilling, og dette var en dyd som var helt ukjent i populærfilosofien. Den er et fast innslag i de nytestamentlige listene, og er gjerne plassert først eller sist, i følge Vögtle, ”... slik at den fungerer dels som grunnlag, dels som oppsummering av hva dyd går ut på”.

Flere av de nytestamentlige dydsbegrepene, særlig de i Kol 3,12 ff, kan vi finne igjen i en gammeltestamentlig tekst som betegnelse for egenskaper hos Gud, som er ”en barmhjertig og nådig Gud, langmodig og rik på miskunnhet og sannhet” (2. Mos 36,4). Listen i Det gamle testamente har klare berøringspunkter med dydskatalogen i Kol.3,12ff, ”... og fremfor alt korresponderer selve tenkemåten: Dydene er egenskaper som ’stammer fra den guddommelige sfære’ ” (Asheim 1997:172 med referanse til Larsson, 1962:211-217 og Jervell, 1960:252). Ut fra kristen tankegang kan en si at disse dydsbegrepene gir oss et bilde av Gud, et bilde som også vi dypest sett er skapt til, siden vi er skapt i Guds bilde (1. Mos 1,27). ”Bildet...er ikke mennesket fremmed, men er en åpenbaring av hva menneskelighet dypest sett er” (Asheim 1997:172).

Asheim påpeker at denne tenkningen har en *trinitarisk* innramming, og er således teologisk i kvalifisert forstand. Det er fordi disse dydsbegrepene først og fremst er en betegnelse for egenskaper hos *Gud*, for det andre så er det vanlig i kristen tenkning å regne *Kristus* som ”den usynlige Guds bilde” (Kol 1,15), og for det tredje så omtales disse dydsbegrepene som *Åndens* frukt (Gal 5,22). Men også her bygger Asheim en bro over til det allmennmenneskelige, ”ettersom pneumatologi og kristologi forbindes med en skapelsestanke” (Asheim, 1997:172-173).

3.2.3 De tre 'teologiske' dydene.

Jeg vil redegjøre for Syse (2005) sin fremstilling av de tre teologiske dydene. Syse tar for seg alle de syv **kardinaldydene**. Fire av disse vektlegges av Platon i hans dialog *Staten*, og Syse poengterer at en rekke filosofer etter Platon fremholdt disse dydene som sentrale karaktertrekk ved et godt menneske: besindighet (moderasjon), mot, visdom og rettferdighet. Deretter følger de tre 'teologiske' dydene, omtalt av Paulus i 1. Kor. 13: tro, håp og kjærlighet.

Troen er i følge Syse en påminnelse om at man som menneske ikke bare kan stole på seg selv og egne krefter. Man må ha tillit til at det finnes en kraftens kilde utenfor en selv, og at en skal hvile i tillit til at det finnes en hjelp og kraft som ikke bygger på egen styrke.

Håpet blir i Syses fremstilling knyttet både til fellesskap, til medmenneskelighet og til døden. I denne sammenhengen vil jeg først og fremst trekke frem de to første. Syse vektlegger fellesskapsdimensjonen slik: det "... handler om bånd mennesker i mellom, basert på [...] ønsket om at det skal gå godt med oss selv og våre medmennesker". Det handler også om medmenneskelighet og omtanke for den svake, ved at man "... gang på gang hjelper og holder oppe det tilsynelatende 'håpløse tilfellet' " (Syse, 2005:104).

Kjærligheten blir i Syse sin fremstilling satt inn i to sammenhenger: (1) i forhold til det uoverskridelige mellom mennesker, og (2) i spenningsforholdet mellom kjærlighet og rettferdighet.

Syse (2005:104) mener for det *første* at kjærligheten handler om å sprengre den grensen som vår individualitet synes å utgjøre. "Kjærligheten er evnen til å [...] skape trygghet og godhet og nærhet mellom vesener som er separate og individuelle."

Men ifølge Syse (2005:105) kan det for det *andre* oppstå en spenning mellom kjærlighet og rettferdighet. Syse påpeker at en viktig side ved kjærligheten er tilgivelsen, det "... å legge urett bak seg og møte med åpne armer det mennesket som har handlet galt mot en". Men det forutsetter at den andre parten kan angre og be om unnskyldning. Det blir viktig at tilgivelse ikke må bli det samme som aksept av onde handlinger. Det blir også viktig, mener Syse, at

man beveger seg inn på tilgivelsens og kjærlighetens vei uten å gi slipp på rettferdigheten: de påkrevde oppgjør må tas, og om nødvendig må den skyldige få sin straff, men samtidig må vi ”... være villig til å legge fortiden bak oss og unngå å gjøre det onde til noe bittert og ødeleggende”.

I følge Syse er det viktig at man ikke mister gudsdimensjonen av syne i arbeidet med disse tre såkalte teologiske dydene. Det ender ikke i et krav om umenneskelig selvoppofrelse, men isteden er kjærligheten en gave, en gave som Gud har gitt gjennom Kristus, som man skal åpne seg for – ”i vår svakhet – den svakhet som er en del av hvert eneste menneskeliv” (Syse 2005:106-107).

3.2.4 Analyse av dydslisten.

Innledning.

Jeg vil til en innledning gjerne presisere følgende: Jeg har her avgrenset arbeidet med analysen til å trekke ut noen essenser i begrepsinnholdet. Jeg har lagt vekt på unngå å gjøre det for teologisk. Med det mener jeg at jeg ikke ønsker å gå inn i en rolle hvor jeg tenker at jeg skal kommunisere eller formidle et begrepsinnhold fra teologisk hold til en kirkelig kontekst. Det er med lærerens blick jeg ønsker å møte begrepene. Det betyr at jeg møter tekstene med et praktisk- pedagogisk siktepunkt. Med det mener jeg at jeg vil fokusere på hva disse begrepene i Det nye testamente, i betydningen grunnleggende verdier eller holdninger, kan bety for lærerens holdninger og væremåte, og for hans overveielser i det å forebygge og håndtere problematferd.

I dette ligger det to andre forhold. For det første gir den etiske begrunnelsen en assosiasjon til Luthers lære om *de to regimenter* (Myhre 1990; Myhre 1997). Det vil si at jeg her går inn i det åndelige regimente, for å hente ut noe som kan belyse og ha betydning for det verdslige regimente. Og for det andre gir det en assosiasjon til begrepet *områdeetikk* som Asheim (1997) tar opp rundt drøftingen av begrepet væremåte, og som jeg har belyst i kapittel 3 under begrepet dyd. Lærerens væremåte i klasserommet blir et område innenfor etikken.

Jeg har den oppfatningen at jeg i den analysen som jeg vil foreta av dydslisten, beveger meg i skjæringspunktet mellom det tradisjonelle begrepsparet *etikk og moral* i form av den etiske begrunnelse og den moralske handling. Det som jeg har valgt ut av etiske begrunnelser, har til hensikt å skulle ha innflytelse på den moralske handling i *klasserommet*, og bør ha relevans for lærerens væremåte i klasserommet.

I omtalen av begrepene i 'dydslisten' i Gal. 5,22-23 har jeg valgt å benevne hvert av begrepene med inntil tre forskjellige betegnelser. Der hvor det er forskjell i ordlyd mellom 1930-utgaven og 1978-utgaven av Det nye testamente, har jeg tatt med begge to, siden begrepene fra 1930-utgaven er såpass innarbeidet. For det andre har jeg tatt med det ordet som brukes i det engelske språket. Grunnen til dette er at det forenkler bruken av engelskspråklig litteratur i begrepsanalysen.

Dydslisten. Innramming og 'empowerment'.

Betz (1979) rammer inn dydslisten ved hjelp av en tredeling. De tre første fører til en empowerment av mennesket, ved at disse tre – kjærlighet, glede og fred – kan attribueres til treenigheten: Gud, Kristus og Den hellige ånd. Den andre gruppen – overbærenhet, vennlighet, godhet – tar oss i retning av menneskets handlinger, 'human actions'. Vi kan i vår sammenheng like gjerne bruke uttrykket menneskelig væremåte eller handlemåte. Og den tredje gruppen – trofasthet, tålsomhet, selvbeherskelse – innbefatter tre berømte dyder fra hellenistisk etikk.

Men i følge Betz (1979:287) er dydslisten ikke dygd i gresk betydning av begrepet. "They do not represent qualities of personal behavior which man can elect, cultivate, and appropriate as a part of his character." Betz (1979) mener man forstår hensikten klarere ved å gå til den første triadiske gruppen. Betz (1979:287) sier følgende om disse tre begrepene (kjærlighet, glede, fred). "The three concepts have in common the fact that they represent 'spiritual powers' of the first order. In man they come close to being psychosomatic dispositions which must first be created in him before they can be required as deeds". Og dette avdekker i følge Betz (1979:287) en viktig side ved Paulus sin etikk: "people cannot be expected simply to act in an ethically responsible way, but they must first be enabled, empowered, and motivated before they can so act." Og ved at galaterne *hadde* mottatt Guds ånd, var Guds og Kristi

kjærlighet blitt nærværende og tilstedeværende for dem. Og på basis av denne gaven kan man forvente at de handler etisk.

Kjærlighet (love)

I følge Cousar (1982:139-140) med referanse til V.P. Furnish (1968:88) er det ikke tilfeldig at kjærlighet står øverst på 'dydslisten'. Det er kjærligheten som omfavner og inkluderer alle de andre 'dydene' som følger etter, og det er en slående parallell til listen i 1. Kor.13,4 ff. Så i følge Furnish "[...] this list may be regarded as a description of the concrete ways in which love is expressed". I følge Cousar har listen som sådan en viktig funksjon: den bringer folk ned på jorden og sier noe om hva som i henhold til kristen tenkning og handlemåte er, "... the fundamental activity of God in human lives". Dydslisten inneholder ut over kjærlighetens gave, en rekke begreper som har det ved seg at de markerer tilbakeholdenhet og stødighet fremfor selvhevdelse.

Dunn (193:309) vektlegger med referanse til Betz (1979:281) at "... whereas all the other items are common in Hellenistic philosophy, the focus on love is distinctively Christian".

Glede (joy)

Comte-Sponville (1997: 213-222) omtaler ikke begrepet 'glede' i dydslisten i boken, *Liten avhandling om store dyder*. Men derimot har han tatt med 'humor'.

Ifølge Comte-Sponville er det å mangle humor å ta seg selv altfor alvorlig. Man mangler en porsjon letthet. Det er å være altfor full av seg selv. Nå man mangler humor, blir man ført bak lyset av seg selv, og man blir altfor streng eller aggressiv, og det er nesten alltid å mangle storsinnethet, mildhet og barmhjertighet. Humor er en stor og verdifull egenskap, og når et menneske mangler dette, rokker det ved respekten for dette mennesket.

Men det er forskjell på latter, og man må skjelne mellom humor og ironi. Ironien er et våpen som nesten alltid er rettet mot andre. Ironien forakter, anklager, dømmer. Når man ironiserer og gjør narr av andre, viser man samtidig at man tar seg selv alvorlig. Den mest betydning-

fulle forskjellen på humor og ironi er humorens refleksivitet. Ironien ler av den andre. Humoren ler av oss selv. Det betyr ikke at humoren ikke tar noe alvorlig, men den nekter bare å ta seg selv, sin latter eller sin angst alvorlig.

Humoren er også en sorgatferd som hjelper oss å godta det som gjør oss vondt. Det skiller den fra ironien som er drepende. ”Ironien sårer, humoren leger. Ironien kan drepe, humoren hjelper oss å leve. Ironien vil herske, humoren befri. Ironien er nådeløs, humoren er barmhjertig. Ironien er ydmykende, humoren er ydmyk.” (Comte-Sponville, 1997:217).

Humoren har verdi i seg selv. Den omskaper sorgmodigheten til glede, desillusjonertheten til komikk, fortvilelse til munterhet. Den tar brodden av Alvoret, men også av hatet og vreden, fanatismen og systemdyrkelsen.

Comte-Sponville (1997:222) gir følgende konklusjon på hva humor er: ”Ånden gjør narr av alt Når den gjør narr av det den avskyr eller forakter, er det ironi. Når den gjør narr av det den elsker og ærer, er det humor.”

Dunn (1993:310) vektlegger at glede av natur har noe uventet over seg, ”... joy by its nature is something uncontrived, often with an unexpected element in it”. Altså innebærer glede åpenhet og mottakelighet for det spontane og hva som kan skje gjennom nye opplevelser.

Fred (peace)

Luther (1535/1939:521) knytter ’fred’ og ’tålmodighet’ sammen. Man skal ikke være trettelystet mot hverandre, men med tålmodighet bære hverandres byrder. ”Utan tålmod kan friden icke äga bestand. Därför nämner också Paulus omedelbart etter friden tålmod.”

I følge Dunn (1993) ble fred i jødisk tenkning ikke bare redusert til en individualistisk indre stillhet, men det inkluderte også en felles dimensjon. Det har å gjøre med alt som skaper sosial velvære og harmoniske forhold.

I følge Barclay (1988) hadde ordet *eirene* i samtidens dagligspråk to bruksmåter: ”Det ble brukt om den uforstyrrede fred som et land nøt godt av under en god keisers rettferdige og

gode styre; og det ble brukt om den gode orden i en by eller landsby.” I følge Barclay (1988) hadde de i landsbyene en tilsynsmann over landsbyens *eirene*, vokter av den offentlige fred. I Det nye testamente står *eirene* for det hebraiske *shalom* og som betyr alt som bidrar til et menneskes beste, ikke bare frihet fra uroligheter.

Overbærenhet/ langmodighet (patience)

Det engelske ordet 'patience' kan ifølge Berulfsen og Berulfsen (1989:20) oversettes med tålmodighet, utholdenhet, langmodighet. Ifølge Dunn (1993:311) betyr 'patience' "... literally 'long-tempered' ". Dunn viser blant annet til følgende sitater i Det nye testamente: Paulus sier at "... vi går fram med [...] ovebærenhet og godhet" (2.Kor. 6,6). Paulus bruker også 'overbærenhet' i følgende uttrykk: 'strek dere langt så dere bærer over med hverandre' (Ef. 4,2; Kol. 3,12-13). Å vise overbærenhet innebærer altså at en er villig til å strekke seg et godt stykke for å finne en løsning.

Luther (1535/1939:521) omtaler denne holdningen som 'tålmodighet'. "Det grekiska ordet (långmodighet) anser jag innebära ett uthålligt tålmod, i kraft av vilket man icke endast fördrager motgångar, olyckor och oförrätter utan också tålmodigt väntar på att de förörrättande skola bättra sig."

I følge Gärtner (1998:179) er ordet 'tålmod' et uttrykk for "... både resignation och ståndaktighet [...] med det uttrycks människans inre, själsliga uthållighet".

I følge Strand (1970: 325-326) betegner makrothymia et sinn som beholder sin styrke og selvbeherskelse lenge. Det er det motsatte av hissighet, selvtekt og hevnløst. Det betyr å være overbærende mot andre, selv om det står i ens makt å gjengjelde.

Vennlighet/ mildhet (kindness)

Tidligere brukte man ordet mildhet, nå brukes vennlighet. I følge Plummer, gjengitt i Strand (1970:278-279), betydde chrestotes hos menneskene "... den sympatiske vennlighet eller det milde sinnelaget som gjør det godt og lett for andre, og som viker tilbake for å såre noen".

Den vanlige betydningen ligger på det moralske plan, der det betyr god, mild, vennlig. Dette ordet ble mye brukt blant oldtidens grekere, en dyd som grekerne satte svært høyt. I Det nye testamente brukes ordet om godhet og mildhet, i motsetning til strenghet og ondskap.

I følge Dunn (1993:311) brukes vennlighet i bibelsk ordbruk som en tvilling sammen med det foregående, nemlig overbærenhet, altså vennlighet og overbærenhet, ”... presumably reflecting God’s ’patience and kindness’ ”.

Med mildhet menes i følge Luther (1535/1939:522) ”[...] en medgørlighet och mjukhet i lynnet och hela livsföringen”. Og i følge Luther bør man være ”[...] milda, vänliga, tillgängliga och gladlynta, sådana att andra gärna umgås med dem. De skola ha överseende med andras fel eller åtminstone tyda dem till det bästa”. Og Luther forteller at man kan lese om Peter at han gråt når han tenkte på hvor mild Kristus var i den daglige omgangen med mennesker.

Godhet (goodness)

I følge Luther (1535/1939:522) betyr godhet ”[...] att gärna avhjälpa andras nød”.

I følge Gärtner (1998:179) brukes godhet som et uttrykk for rettskaffenhet: ”... att göra gott mot nästan och att vara generös”.

I følge Dunn (1993) omtales godhet i NT som ’lysets frukt’ (Ef. 4,9). Han sier at godhet er ”... an exclusive biblical word”, og kan i følge W. Bauer, (1979) tolkes som ’sjenerøsitet’. I følge Dunn (1993 med referanse til G. Kittel og G. Friedrich (ed.) 1964-76: iv.375,378 og ix.489-490) betegnes et menneske med en slik karakter som en genuint og gjennomført god person. Lightfoot (1865:212-213) referert i Dunn (1993) ser for seg en oppstigende skala fra en ’passiv tålmodig utholdenhet’ til en mer ’vennlig holdning overfor sin neste’ og frem til ’en aktiv godhet’ som et energisk og virksomt prinsipp.

I følge Strand (1970:259) har ordet agathos i profan gresk samme betydning som ’god’ har i vårt språk. Det ble brukt om det som var utmerket, ypperlig, nyttig, dyktig, tiltalende. I følge Trench, gjengitt i Strand (1970: 259), brukte grekerne svært ofte agathos, men de manglet ordet agathosyne. Det er først gjennom Septuaginta og Det nye testamente at dette ordet er

kommet i bruk. Agathos får frem den siden som går på godhet og mildhet. Agathosyne får frem et aspekt som har med ”... strenghet og dømmende og straffende rettferdighet”.

Monsen (2005:155-156) setter godhet opp mot snillhet, og hevder at godhet er noe helt annet enn snillhet. Det er lett å bli avhengig av snillhet, lett å bli hjelpeløs: ”Det skal lite til før en tror at en selv ikke kan, ikke får det til ... at de andre er så mye flinkere og sterkere enn en selv.” På den måten kan de snille få mye makt, for selv om de kan virke lette og greie å ha med å gjøre, vil de etter hvert ha gjenytelser. Et annet moment er at den snille ønsker å bli betraktet som snill og trakter etter et ophøyet selvilde. Men ved å velge å utføre tjenestene får han sin vilje igjennom, blir både tjener og herre.

Den gode ligner på den snille, men vender ikke alltid det annet kinn til. Den gode setter ting på plass, og har som mål å skape orden og livskvalitet. Derfor kan den gode ” [...] også måtte slåss fysisk, bruke tvang mot mennesker som kan skade andre eller seg selv”. Men det er ikke noe mål å oppnå makt for maktens egen skyld, eller å herske over den andre. Ifølge Monsen (2005) har den gode en visjon med sin kamp som er til alles beste. Det som kjennetegner den gode, mener Monsen, det er å ha som mål å sette andre fri, gjøre dem selvstendige og få dem til å utvikle seg: ”Gode mennesker er som gode foreldre som ønsker at barna skal flytte hjemmefra.”

Trofasthet (faith)

I følge Barclay (1988) er det greske ordet for trofasthet, *pistis*, vanlig i sekulær gresk for pålitelighet. Dette ordet gir uttrykk for et menneske som er til å stole på.

Luther (1535/1939:522-23) ser på tro som pliktroskap og redelighet. Siden kjærligheten tror alt, er et menneske som har en slik tro ”[...] alltså icke en misstänksam människa utan är uppriktig, har ett sveklöst och öppet hjärtelag”. Og om et menneske får oppleve noe annet enn hun trodde, ”[...] är hon likväl så mild, att hon gärna förlåter detta”. Derfor mener Luther, at man må holde fast på vennskap og vise tillit mot andre i det som hører dette livet til, for ”[...] det är bättre att bedragas och lida någon skada, än att all vänskap [...] människor emellan skall försvinna”.

I hellenistisk etikk var 'faith' i betydningen pålitelighet høyt verdsatt. Begrepet har tilknytning til ydmykhet og saktmodighet (Dunn, 1993 med referanse til H.G. Liddell og R. Scott, 1940/1968 og W. Bauer, 1979). I skriftene til Paulus, derimot, mener Dunn (1993) at 'faith' betyr ubetinget tillit til Gud alene, noe som blant annet kommer til uttrykk i mottakelighet til å bli ledet av den tredje person i treenigheten, Den hellige ånd.

Tålsomhet/ saktmodighet (gentleness)

I kildene jeg referer fra brukes tre ulike betegnelser for grunnordet til tålsomhet/ saktmodighet, nemlig *praütes*, *praotes* og *pravtes*. Jeg har valgt å referere slik de brukes i de ulike kildene.

I følge Luther (1535/1939:523) går saktmodighet på det å ikke ble lett forurettet. "Det finns otaliga anledningar i detta livet att bliva förargad, men de övervinnas genom saktmod."

I følge Ziesler (1992:90) blir det greske *praütes* tradisjonelt gjengitt med saktmodighet og ydmykhet. Men dette er uheldig mener han, fordi det da går i retning av å være svak eller veik, eller i moderne sjargong 'sutrende'. Det som det heller betyr er for det første det motsatte eller fravær av arroganse. Og for det andre betyr det styrke som ikke brukes til å dominere og tyrannisere. Ziesler omtaler det som 'gentle strength', fornem styrke, og viser til noen linjer i Shakespeare, *Measure for Measure* Act 2 Scene ii: "O! It is excellent To have a giant's strength, but it is tyrannous To use it like a giant."

Innenfor en hebraisk tradisjon blir ydmykhet (humility) og saktmodighet (meekness) høyt verdsatt. Grunnen til dette, hevder Dunn (1993), er særlig at innenfor en hebraisk tradisjon tar teologien skapelsens faktum på alvor, noe som fører til at skaperverket ærer skaperen.

I følge Gärtner (1998:179) betyr ordet 'ödmjukhet' i gresk "... att vara ädel, mild, vänlig. [...] Genom ordet uttrycks en återhållsamhet vad gäller vrede." Gärtner (1998) viser til en omtale av Moses, som i følge 4. Mos. 12,3 "[...] var mycket saktmodig [...] mer än någon annan människa på jorden. Og Jesus sier at han er mild (Matt 11,29), "[...] och att de ödmjuka [...] 'skall ärva landet' " (Matt.5,5).

I følge Barclay (1988:71) har ordet tålsomhet eller praotes tre betydninger i Det nye testamente. Det som brukes oftest er det å vise omtanke. "Aristoteles definerte praotes som middelveien mellom overdrevent sinne og overdreven mangel på sinne, egenskapen hos den mann som alltid er sint til rett tidspunkt og aldri til feil tidspunkt."

I følge Strand (1970:356) ble ordet pravtes i klassisk gresk brukt om noe som virket velgjørende og beroligende, en mild bris, et vennlig ord, og også om en lindrende salve.

Selvbeherskelse/ avholdenhet (self-control)

I følge Gärtner (1998:179) er begrepet 'självbehärskning' "[...] hellinistisk och syftar på människans förmåga att kontrollera sig själv. Sokrates torde vara den som först använde ordet som etisk term ...".

I følge Dunn (1993:312-313) med referanse til G. Kittel og G. Friedrich (1964-76:ii.340) og Bruce (1982:255) var selvbeherskelse svært karakteristisk for den filosofiske etikk i den greske verden. Den var en kardinaldyd hos Sokrates, og ble viet stor plass hos Aristoteles. Den er ifølge Dunn (1993) omtrent helt fraværende i den hebraiske bibel. Ordet forekommer bare nå og da i Det nye testamente, men oftere hos kristne skribenter i det andre århundre (W. Bauer, 1979; Bruce, 1982:255). I følge Dunn (1993) lovpriser ikke Paulus selvbeherskelse som et ideal i seg selv, men fordi det er av betydning i de samfunnsmessige relasjonene. Derfor tilstreber Paulus en lykkelig gylden middelvei i tråd med gresk etikk: [...] " 'the fruit of the Spirit' reach their climax in the fulfilment of the old Greek ideal of self-control" (H. D. Betz, 1979:288).

I følge Barclay (1988) er det greske ordet for selvbeherskelse egkrateia. Platon bruker det om å mestre seg selv. Sekulær gresk bruker det om egenskapen hos en keiser som aldri lar private interesser påvirke hvordan han styrer sitt folk. En egenskap som i følge Barclay gjør en mann så fullt ut til herre over seg selv at han er i stand til å være tjener for andre.

Til slutt i denne analysen vil jeg ta frem et forhold ved avnittet om dydslisten som er poengtert og kommentert av flere forfattere: at det ikke tales om 'frukter' i flertall, men 'frukt' i entall. Jeg trekker her frem to, Krentz og Cousar. Krentz (1985:82) sier: "Apparently

Paul is not thinking of the nine items as separable, distinct items, [... men heller som] one effect with a variety of manifestations.” Cousar (1982:139) sier at ”... the word 'fruit' (5,22) appears in the singular [...] giving a cohesive and unified character ...” .

3.2.5 Legememetaforen i Det nye testamente.

Asheim (1997:57) mener at man kan fornye fellesskapstanken ved å hente verdifulle impulser også fra bibelske tekster. Men det religiøse språk har ”... vært mer eller mindre marginaliserit i etikkdebatten, og ikke sjelden misforstått, på grunn av manglende kunnskap” (Asheim 1997:91). I følge Asheim bruker religiøst språk i utstrakt grad metaforer. De sentrale metaforene i Det nye testamente er av den franske filosofen Paul Ricoeur blitt betegnet som 'grense-metaforer' (Aheim 1997:90), det vil si metaforer som intensiverer virkelighetsoppfatningen vår.

En slik metafor i Det nye testamente er legememetaforen (Asheim 1997:91-97). Den er hentet fra den paulinske brevlitteraturen. De troende omtales som 'Kristi legeme', men samtidig er Kristus 'hodet over alle ting', som betyr at han er herre i kosmisk forstand (Asheim, 1997:91 med referanse til E.Schweiser 1964:1069 f, 1074. Jf. Lang 1986:179). På den måten får legememetaforen et bredere anvendelsesområde.

'Kristi legeme' kan assosieres med noe konkret, nemlig Kristi selvhengivelse på korset. ”Å være 'Kristi legeme' blir det samme som å gi seg selv hen for andre.” (Asheim, 1997:92 med referanse til Lang, 1986:177). Den gjerning som Kristus utførte, var å oppsøke ”... det som står lavt i verden, det som blir foraktet, det som ingenting er”, sier Paulus (1.Kor.1,28). Og en sentral tanke i Det nye testamente er at Kristi legeme skal preges av den samme holdning som Kristus. Dette er en påminnelse om å ha et inkluderende sinnelag, samt at alle er likeverdige i følge Asheim (1997:94).

En annen side ved legememetaforen er at et legeme har mange lemmer, som utfører forskjellige oppgaver, og at ingen av oppgavene er mindre viktig enn andre. ”Et lem kan synes svakt og lite verdifullt, men legemet ville ikke fungere uten dette lemmet” (Asheim 1997:93).

Men da blir spørsmålet: hvordan kan dette stoffet som hører hjemme i en kristen og kirkelig kontekst, kunne nyttiggjøres i en sekulær kontekst med ulike livssyn? Asheim mener at det er mulig å nærme seg dette via en teologisk vinkling med vekt på Luthers kallsetikk og to-regimentslære. Jeg vil derfor redegjøre for fellesskapstanken i Luthers teologi. Her argumenterer Luther for at legememetaforen omfatter hele samfunnslegemet.

3.2.6 Fellesskapstanken i Luthers teologi.

I følge Asheim (1997:114) har fellesskapstanken en sentral betydning i Luthers teologi. Luther tenker både på fellesskap i betydningen kristent fellesskap, men Men fellesskapstanken hos Luther kan også overføres til samfunnet som omsorgsfellesskap (Asheim, 1997:119)

Fellesskapet er tosidig. Som en del av et legeme er det slik at man både mottar og gir. Dette fører til en gjenkjærlighet som knytter alle sammen. Slik må også de som nyter, være med å yte, og gjengjelde det gode man får del i. Lemmene må vise omsorg for hverandre. Den som har kommet til Kristus med sine byrder og mottatt trøst og kjent at byrdene er blitt tatt bort, må på samme måte være med å bære andres byrder og trøste andre. I følge Matt 25,40 så er det som er gjort mot en av Jesu Kristi minste brødre, gjort mot ham selv. Asheim (1997:115) kaller dette å gi fremstillingen en kristologisk innramming.

Legememetaforen er altså, i følge Luther, først og fremst et bilde på kristent fellesskap. Men ikke bare det. Legememetaforen omfatter hele samfunnslegemet, de verdslige yrker innbefattet. Skomakeren, smeden og bonden hører da også med. ”For alle yrker”, sier Luther, gjelder at ”... hver enkelt skal være til gagn og stå til tjeneste for de andre med sitt embede eller sin arbeidsinnsats” (Asheim, 1997:120 med referanse til WA 6, 409,1-10). De ulike lemmene på en kropp er en del av en større helhet. Hvert lem har sin oppgave innenfor helheten. På samme måte vil det ene individet i et storsamfunn også være en del av en større helhet. Som mennesker kan vi tjene hverandre og vise omsorg for vår neste.

Det var i det samme tidsrommet at Luther utviklet sin såkalte kallsetikk ”... med dens fremhevelse av verdslige yrker og samfunnsroller som den arena hvor den kristne tro skal virkeliggjøres i etisk praksis”. Luthers svar på de som ønsket å gjøre gode gjerninger var: ”Se på ditt stand, så vil du finne nok å gjøre” (Asheim 1997:121-122).

3.2.7 Luthers kritikk av dydsbegrepet: hva godhet består i - dyd som tjeneste.

Dydsetikk er stort sett varianter av et aristotelisk grunnkjema. Men Luther tar et oppgjør og kommer med et klart alternativ. Oppgjøret gjelder hva godhet består i. Jeg redegjør for Luthers kritikk med utgangspunkt i Asheim (Asheim 1997:150-155).

For Aristoteles er dyd en grunnholdning som betyr at mennesket er godt i seg selv, og at mennesket utfører sitt verk på en god måte. Mellomalderens teologi var i ulike varianter preget av aristotelisk tenkesett.

Den aristoteliske tesen går ut på at individet bygger opp sin moralske identitet ved å handle moralsk. Luthers kritikk er todelt. (1) Bare et godt tre kan bære gode frukter, det vil si at skal mennesket gjøre gode gjerninger, må det være godt. (2) En etikk som legger opp til å bli god i seg selv, blir selvopptatt. Hensikten med en god gjerning må være omtanke for medmennesket.

Luther legger noe annet i godhet enn det mellomalderens skolastikk overtok fra antikken. Aristoteles mente at når noe virkeliggjør sin natur, da er det godt. I følge Asheim overtar Thomas dette, men setter det inn i en skapelsesteologisk sammenheng. Skapningens ytterste mål er å realisere seg selv. Mennesket er i bevegelse henimot Gud som er det høyeste gode.

For Thomas var godhet en oppadstigende bevegelse. For Luther var godhet bestemt av Kristusbildet, det å stige ned og bære menneskenes nød i selvutgivende kjærlighet etter Kristi forbilde.

Å være skapt etter Luthers forståelse, innebærer at man ikke bare er bevirket, for så å bli overlatt til seg selv. Å være skapt er en nåtidig relasjon til Gud, ikke bare noe fortidig. Gud talte ikke bare ved skapelsen. Han taler hele tiden til sin skapning. Liv er noe jeg mottar hele tiden fra skaperens hånd. ”Før jeg kan gi, må jeg motta; før jeg kan yte, må jeg få.” (Asheim, 1997:153). Det er Gud som bevirker og som er opphavet til alt godt som skjer i mitt liv. Relasjonen mellom Gud og menneske kjennetegnes av mottakelighet. Skaperen vil ha mennesket som medarbeider. ”Gud har innrettet skaperverket slik at den ene skapningen skal tjene den andre og slik bli en kanal for Guds godhet ut i skaperverket.” (Asheim, 1997:153).

I følge Luther kan dette grunnforholdet forskyves på to måter: (1) mennesket forneker sin avhengighet av Gud og det å være hans medarbeider. (2) Istedenfor å søke sine medmenneskers beste, søker man sitt eget beste, egne gjerninger fremfor Guds gjerninger. Og da er det ikke nok med en oppløftelse, slik Thomas hevdet. Det som må til, er en skapelse av et nytt menneske, ”... et brudd og en omvendelse til en livsretning som er den omvendte av menneskets faktiske”(Asheim 1997:154). Og ifølge Luther var denne omvendelsen så radikal ”... at den må beskrives som skapelse av et ’nytt menneske’, en gjennomgang gjennom død til nytt liv født av Ordet og Ånden.” (Asheim 1997:154 med referanse til Joest 1967:64f og 224f).

Luthers etikk er konsekvent på den måten at den gir uttrykk for at all godhet kommer fra Gud gjennom ”... den konkrete skapergodhet som strømmer oss i møte gjennom tildelingen av dagliglivets goder” (Asheim 1997:154). I Det gamle testamente står det at jorden er full av Guds godhet. Guds godhet består i at han gir alt vi trenger til legeme og liv. Mennesket som Guds skapning og redskap består i å gi videre like sjenerøst som Gud gir. Grunnsynden blir å søke sitt eget fremfor å søke medmenneskets beste. ”Kjennetegn på sann kjærlighet er at den ikke søker sitt eget, men nestens beste.” (Asheim 1997:155 med referanse til WA 39,1, 209,9-13).

Slik jeg tolker det, er Luther opptatt av to forhold. For det *første*: for å kunne vise godhet mot andre, må man selv stå i kontakt med godhetens kilde, som er Gud. Et slikt fellesskap har man ved å være en del av en større sammenheng, nemlig Kristi legeme. Og her er vi ved det *andre* poenget til Luther: ved å være en del av et legeme, står en plassert både i et giver- og et mottaker-forhold.

I følge Asheim (1997:155) mente Luther at det er gjennom evangeliet at mennesket frigjøres til tjenende kjærlighet. Da Kristus gikk omkring som tjener, åpenbarte han på denne måten Guds kjærlighet for oss mennesker. Og når evangeliet blir gjort levende for et menneske ved Den Hellige Ånd, kommer Kristus nær til dette mennesket og "... brekker opp menneskets innkrøthet i seg selv". Når han på denne måten kommer nær til et menneske, viser han dette mennesket hvem han egentlig er, nemlig den korsfestede og oppstandne, "... som overtar menneskets byrde av skyld, synd, lidelse og dødsangst, slik at det blir løst fra sin egen nød" (Asheim 1997:155). Når dette er skjedd, kan han være med å bære andres nød på samme måte som Kristus gjorde.

Hos Luther går individuetikk og sosialetikk i ett. Alle stendene skulle sikte mot å tjene andre. Asheim omtaler dette som en kristologisk tilrettelagt samfunnsforståelse. Vi skal ha et Kristus-perspektiv på tilværelsen: et skapelsesgitt kall til tjeneste ligger innbakt i alle sosiale relasjoner, nemlig "... å gjøre hva som kreves der hvor vi er satt" (Asheim, 1997:168). Dette er i henhold til Luther definisjonen på kristne dyder. En 'Kristus for andre' kan man være overalt, "... og for å være det, må man nå ut blant menneskene og være våken for deres livssituasjon etter Kristi forbilde". En dyd som ikke er preget av Kristusfortellingen kan virke mer ugunstig på omgivelsene, fordi den har synsvinkelen rettet mot seg selv, ikke mot sin neste. Horisonten innsnevres og det kan virke isolerende.

Asheim vektlegger at hvis mennesket forsøker å være noe i seg selv, blokkerer mennesket for "... Guds godhets strøm inn i skaperverket" (Asheim 1997:155). I stedet for å vinne sin egen identitet, skal man heller la Kristi identitet vinne skikkelse i mennesket.

Utifra hva jeg har referert fra Asheim (1997:150-155) om temaet dyd som tjeneste, ser jeg det slik at det som Luther har brodd mot i Aristoteles sin dydsetikk, er det 'navlebeskuende' i dydsetikken, hvor egenutviklingen står i fokus. Asheim bruker Luther som kilde, når han heller vil ha en relasjonell og tjenende dydsetikk. Men ikke bare det. I stedet for å bygge opp sin egen identitet i tråd med aristotelisk etikk, er det heller et ønske om å la Kristi identitet og tjenersinnet vinne skikkelse i det enkelte individ.

Dydsetikk, slik Luther ser det, blir i følge Asheim ikke primært å utvikle seg selv som individ. Dydsetikken blir da i sin tenkemåte relasjonell og utadrettet, ikke refleksivt bøyet tilbake til

subjektet selv. Dyd er 'å forholde seg til'. For det første gjennom tro å forholde seg til Gud. Og dernest gjennom kjærlighet å forholde seg til vår neste (Asheim 1997:158).

For Luther er dydene diakonale holdninger, og Asheim (1997:168) sier det slik: "Dydsetikk er ikke noe som trengs for egen selvutviklings skyld. Det er vår neste, hvor han enn finnes, som trenger våre dyder. Dydene er diakonale holdninger, holdninger i tjeneste for medmennesket."

3.2.8 Sammenfatning av kristne verdier i et teologisk-etisk perspektiv.

I lys av temaet **en konkretisering av noen grunnverdier** bør læreren i møte med problematferd utvise en væremåte som kjennetegnes av en grunnleggende respekt for eleven. Dette kan begrunnes ut fra at den enkelte elev har uendelig verdi og fordi alle mennesker på jorden er brødre og søstre. Men læreren bør ikke være tannløs overfor elever som utviser problematferd. Læreren bør ivareta et perspektiv gjennom refleksjon, overveielse og væremåte hvor han stiller eleven til ansvar for handlingene sine. Gjennom en slik væremåte kan læreren ivareta både den nødvendige mykhet og smidighet, og den nødvendige styrke.

I lys av **dydskatalogen** kan læreren i sin overveielse i møte med problematferd stå overfor et veivalg. Skal læreren trå hardt til overfor eleven, eller i større grad møte det med mildhet og godhet? Det er med en væremåte preget av barmhjertighet, godhet, kjærlighet og tålmodighet at vi dypest sett er skapt til å leve sammen som medmennesker. Et annet forhold blir da konsekvensen av hvordan en slik væremåte kan erverves og realiseres i møte med elevene. Det vil kunne være å se på det som en gave, ikke noe læreren tilegner seg ved egeninnsats, men ved å være som en kvist på et tre. Kvisten er en del av treet, og mottar sevje og livskraft slik at den produserer den frukt som er naturlig for det treet.

I lys av **de tre teologiske dydene** vil troen som dyd kunne minne læreren når han for eksempel står overfor problematferd, at det finnes en kraftens kilde utenfor en selv. Man behøver ikke helt og holdent stole på egne krefter.

Håpsdimensjonen knyttet til fellesskap og det at det skal gå godt med mennesker, kan være et begrepsmessig verktøy for læreren til å vurdere om det til enhver tid er en rimelig god sammenheng mellom mål og middel (væremåte) innenfor det etiske handlingsrommet. Læreren vil kunne spørre seg selv, når han ser lærergjeringen i et elevperspektiv, om han har en væremåte som legger opp til at det skal gå godt for eleven. Hvis ikke vil han kunne vurdere å endre væremåten.

Håpsdimensjonen knyttet til at det skal gå godt for en selv, kan få som konsekvens at læreren når han står overfor problematferd, bidrar til å tydeliggjøre overfor lederen sin hvor han mener grensen bør gå for hva han skal utsette seg selv for av påkjenninger i møte med elevers problematferd.

Nettopp fordi kjærligheten vil kunne ha i seg evnen til å skape trygghet, godhet og nærhet, vil dette kunne være et godt argument for at læreren gjennom sin væremåte vil kunne formidle kjærlighet i møte med eleven.

Den spenningen som er mellom kjærlighet og rettferdighet kan føre til at læreren kan ha en væremåte preget av åpenhet overfor elever som utviser problematferd. Men det behøver ikke være ensbetydende med aksept av elevens handlinger. Det må et oppgjør til før man legger en hendelse bak seg.

Verdiene håp og kjærlighet vil også kunne være kvalitetskriterier til å vurdere lærerens egne holdninger og beliefs slik de kommer til uttrykk gjennom væremåte.

Analysen av dydslisten får konsekvenser for lærerens etikk og moral (begrunnelse og væremåte). Dydslistens innhold kan sees på som en konkretisering av kardinaldyden ***kjærlighet***. Derved blir dydslisten på en indirekte måte en del av kardinaldydene. Men samtidig vil en slik forklaring på hvordan samspillet mellom det religiøse og hvordan empowerment finner sted kunne virke ekskluderende på de som tar avstand fra det religiøse.

En slik empowering-prosess tar utgangspunkt i begrepene ***kjærlighet, glede og fred***. En konsekvens av en empowering-prosess vil kunne være at læreren får økt innsikt i den konkretiseringen som dydslisten gir av begrepet kjærlighet. En slik innsikt vil kunne gi økt intellektuell kraft over lærerens etiske overveielser. Det tilføres større rasjonal innsikt i hva

kjærlighet står for. Dette vil kunne få konsekvenser for lærerens overveielser og stillingtaken omkring det etiske handlingsrommet. Men empowering-delen vil også kunne få konsekvens for den emosjonelle komponenten i holdningsbegrepet. Derved vil dette kunne ha innvirkning på lærerens væremåte. Væremåten vil kunne bære preg av indre kvaliteter kjennetegnet av kjærlighet, glede, fred. Det tilføres en personlig kraft som vil kunne gi positive konsekvenser både for lærerens grunnleggende væremåte og i møte med problematferd. Det vil kunne resultere i en væremåte som virker forebyggende og dempende på problematferd.

En lærer som er preget av **glede** vil kunne bli mindre streng og mer storsinnet og barmhjertig i etisk overveielse og væremåte. Læreren blir mer mottakelig for det spontane.

Gjennom sin væremåte kan læreren på ulikt vis bidra med **fred**. Læreren vil kunne bidra til dette for det første gjennom en væremåte preget av tålmodighet. På den måten vil læreren også kunne bli et eksempel for elevene. For det andre vil sosial velvære og harmoniske forhold kunne bidra til å skape fred. Derfor vil det kunne være av betydning at læreren bidrar til dette ved å ta tak i de strukturelle forholdene ved det som skjer i klasserommet, og at læreren gjennom tilsyn trygger ro og orden. For det tredje vil den individualistiske, indre stillheten i lærerens væremåte kunne bidra til fred.

Å utvise **overbærenhet** vil kunne bety at læreren i sin væremåte og overveielse omkring det etiske handlingsrommet kan være tålmodig og villig til å strekke seg et godt stykke for å finne en løsning. En slik væremåte er et uttrykk for en indre sjelelig utholdenhet. Det er det motsatte av hissigheit.

En væremåte og overveielse kjennetegnet av **vennlighet/ mildhet** vil kunne komme til uttrykk ved at læreren vil forsøke å gjøre det godt og lett for andre, og vike tilbake for å såre noen. Læreren vil kunne vektlegge det milde fremfor det strenge. Det vil kunne være en egen mykhet i lynnet. Læreren vil kunne forsøke å se stort på andres feil.

En væremåte preget av **godhet**, har i seg både mildhet og styrke. Godhet i væremåte vil for det første kunne kjennetegnes av sjenerøsitet og det å være en gjennomført god person. For det andre vil en slik væremåte kunne kjennetegnes av aktiv godhet. Læreren vil ikke passivt sitte og vente på at en sak skal få et godt utfall. Læreren vil i sin væremåte kunne gå aktivt inn for en sak. For det tredje vil godhet kunne innebære det å ha den nødvendige strenghet og

rettferdighet i væremåten. For det fjerde er det en nyanse mellom snillhet og godhet. Snillhet vil kunne føre til at eleven kan føle på egen hjelpeløshet. Den andre er så mye flinkere enn en selv. Godhet vil kunne innebære orden, livskvalitet og det å sette ting på plass. Godhet vil kunne ha som konsekvens at en kan bruke tvang dersom noen skader seg selv eller andre. Men det er ikke noe mål å oppnå makt for å herske over andre. Målet er isteden å sette eleven fri, gjøre eleven selvstendig og i stand til å utvikle seg.

Trofasthet innebærer at læreren er pålitelig og til å stole på. Læreren bør i sin væremåte unnlate å være mistenksom overfor eleven. Man bør holde fast på vennskap. Læreren bør vise eleven tillit, selv om han eller hun skulle begå en feil. Da bør læreren likevel være mild og tilgi dette.

I lys av **tålsomhet/ saktmodighet** bør læreren i sin grunnleggende væremåte og i møte med problematferd kunne være edel, mild og vennlig. Han bør vise tilbakeholdenhet når det gjelder sinne og det å bli forurettet og forarget. Men læreren bør heller ikke bli veik eller svak. Når læreren skal utvise styrke, bør han ikke være arrogant eller dominerende. Han bør isteden utvise en fornem styrke. Det innebærer at læreren er bevisst sin styrke, men lar være å misbruke den. Læreren bør utvise styrke slik at det ikke blir for mye og ikke for lite. Han bør unngå å vise styrke på feil tidspunkt.

I lys av temaet **selvbeherskelse/ avholdenhet**, vil læreren kunne minne seg selv om at selvbeherskelse er av betydning i de samfunnsmessige relasjonene. Læreren bør derfor både utvise et klokt skjønn (det kognitive), være følelsesmessig balansert (det emosjonelle) og vektlegge en balansert væremåte (atferd).

I sum er de ni verdiene i den såkalte dydslisten uttrykk for én frukt, ikke ni enkeltstående frukter. Til sammen utgjør de en kompetanse til hjelp for læreren når han skal ta stilling til det etiske handlingsrommet gjennom refleksjon, overveielse og stillingtaken, og i valg av lærerens grunnleggende væremåte og i møte med problematferd.

I lys av **legememetaforen i Det nye testamente** vil Kristi legeme kunne bli et uttrykk for nestekjærlighet. En slik nestekjærlighet kan komme til uttrykk gjennom lærerens refleksjon og væremåte ved at alle elevene sees på som likverdige. Og i lys av **felleskapstanken i Luthers teologi** er alle elevene en del av samfunnslegemet. Hver elev har sine unike talenter.

Ved at læreren ved sin væremåte anerkjenner og verdsetter den enkelte elevs talenter, vil dette kunne være en motivasjon til at eleven finner sin plass på samfunnslegemet. Tilpasset opplæring vil kunne være en måte å veilede eleven til å bli bevisst sine sterke sider, slik at eleven får utnyttet disse på samfunnslegemet.

Luthers kritikk av dydsbegrepet til Aristoteles. Denne kritikken vil kunne få følgende konsekvenser for lærerens etiske handlingsrom og væremåte: fremfor egenutvikling og det å realisere seg selv for å bli dugelig, vil læreren kunne "være som en kvist på treet", ha Kristi sinnelag som forbilde, og på den måten kunne formidle Guds godhet ut i skaperverket. Læreren vil kunne vektlegge omtanke for eleven, og det som tjener til elevens beste.

Kapitel 4. Grunnleggende humanistiske verdier.

Innledning

I dette kapitlet ønsker jeg å belyse og finne svar på følgende: Hvilke grunnleggende humanistiske verdier vektlegges i oppfostringen i et idehistorisk og psykologisk perspektiv? Og hvilket etisk handlingsrom har læreren med utgangspunkt i slike verdier. Det vil si: Hvilke konsekvenser får de humanistiske verdiene for det etiske handlingsrommet til læreren? Hvilke konsekvenser får det etiske handlingsrommet basert på humanistiske verdier for lærerens grunnleggende væremåte overfor eleven og i møte med problematferd?

Å gi en fremstilling i et idehistorisk perspektiv – med det mener jeg et kortfattet riss av noen hovedtrekk av det som er nedfelt i vår vestlige sivilisasjons pedagogiske tenkning om humanistiske verdier innenfor pedagogikk, filosofi og pedagogisk psykologi. Som en del av dette idehistoriske perspektivet vil jeg også gå noe dypere inn i fenomenologi, eksistensialisme og åndsvitenskapelig pedagogikk. Begrunnelsen for dette er blant annet at i følge Nielsen & Raaheim (1997:446) er humanistisk psykologi fundert i fenomenologi og eksistensialisme. Samtidig påpeker Hiim og Hippe (1996:234) at et humanistisk/eksistensialistisk orientert syn på kunnskap og kunnskapsinnhold har mye felles med et åndsvitenskapelig syn.

4.1 Oldtiden.

De humanistiske verdiene som vi i vår tid regner som vestens verdier og som er en del av den europeiske dannelsesstradisjon, har sine røtter tilbake til dannelsesidealene i antikken og hos romerne.

Jeg vil gi et riss av humanistiske verdier som var rådende i heltetiden i Hellas (ca. 1000-750) og de tre store filosofene i Aten i Hellas: Sokrates (479-399), Platon (427-341) og Aristoteles (384-322) – hvorav de to sistnevnte også er redegjort for under dydsbegrepet i kapitel 3. Jeg

nevner også stoikernes bidrag, samt impulser fra romerne fra tiden rundt før og etter Kristi fødsel: statsmannen Cicero (106-43) og læreren Quintilian (35-100 e. Kr.).

Det dannelsesidealet som preget Hellas i tidsrommet 1000-750 f.Kr., den såkalte heltetiden, kom til uttrykk gjennom begrepet **kalokagathia**. I følge Solerød (2005) la atenerne vekt på en bred, harmonisk dannelse av alle sider ved mennesket. Det atenske idealet sto for en balansert avveining i alle forhold, et måteholdsideal slik vi finner det hos Platon og Aristoteles.

Begrepet kalokagathia består av to deler, kalos som betyr skjønn og kagathos som betyr god, perfekt. Skjønnhetsidealet (kalos) hadde alltid vært fremtredende i hellensk tenkning. Det gode og perfekte som ideal (agathos) betydde opprinnelig dugelighet, fortrefelighet, men etter hvert utviklet agathos-delen av kalokagathia-idealet seg i retning av det moralske, med vekt på måtehold, sindighet og selvbeherskelse, et fornuftsstyrt og viljesterkt menneske. Det var viktig å kunne foreta en balansert avveining av alle forhold, slik at man kunne gjøre det som var rett. Hellenerne kalte dette for dyd (arete).

Sokrates var opptatt av at det fantes en absolutt sannhet. Og når han gikk rundt og samtalte med de unge, var det for å hjelpe dem til å finne sannheten (Solerød 2005:20-21). Sokrates beskriver sin samtalekunst som jordmorkunst. I følge Eidsvåg (2005) mente Sokrates at han hadde en liknende oppgave som jordmoren: hun kunne ikke *skape* et barn, men bare hjelpe til med å *forløse* barnet. På samme måte hadde han som oppgave å forløse nye tanker hos sin samtalepartner. Tankene ligger der allerede, som et foster. Innsikt (episteme) er noe som blir til i den enkelte. Og en god lærer kan hjelpe innsikt fram, men han kan ikke lære den bort. Det er bare *meninger* (doxa) som kan læres bort. Og når han så på seg selv som fødselshjelper var det for å hjelpe denne innsikten fram. ”Han vil ha oss til å innse hva som er sant og godt. Og den som innser hva det gode er, vil også handle godt. For bare det gode gjør oss lykkelige. Intet menneske styrer med vitende og vilje mot ulykken” (Eidsvåg, 2005:203). I følge Eidsvåg mente Aristoteles at det var Sokrates som også var den første som søkte allmenne definisjoner på ord og begreper.

Tidsrommet mellom Aristoteles’ død (322) og Kristi fødsel kalles for hellenismen. Innenfor denne epoken rådet også stoicismen.

Stoikerne la ifølge Myhre (1997:31) vekt på å utvikle selvbeherskelse og ikke la seg bringe ut av likevekt, verken gjennom affekter eller ytre begivenheter. Senere, hos de romerske

stoikerne, utviklet stoicismen seg mer i retning av mildhet og overbærenhet, en utvikling som skapte forbindelseslinjer mellom stoisme og kristen-etisk tenkning.

Det **romerske** begrepet *humanitet* av latinsk *humanitas*, er en oversettelse av det greske *paideia*. I følge Eidsvåg (2005:31-32) lanserte Cicero et dannelsesbegrep som var videre og varmere enn grekernes *paideia*. Et dannet menneske er ikke bare utdannet i en rekke fag, så som skriving, lesing, regning, retorikk og filosofi. ”Han er dessuten *menneskelig* i forholdet til andre mennesker. Det vil si at han er vennlig, høflig og hensynsfull” (Eidsvåg, 2005:31).

Quintilian var en disippel av Cicero. Etter 20 år som retorikk-lærer i Roma, trakk han seg tilbake og skrev et stort verk om hvordan utdannelsen burde være for romerske overklasse-gutter. Han var inspirert av gresk kultur og hadde stor respekt for Platon. Quintilian skriver blant annet følgende om læreren i sitt verk *Institutio Oratorio* (Talerens utdanning):

”La ham være nøye, men ikke streng, godslig, men ikke fortrolig: strenghet vil gjøre ham upopulær, mens fortrolighet skaper forakt [...] . Han må kontrollere sitt temperament, uten å lukke øynene for feil som bør korrigeres; [...] . Når han roser elevenes framføringer, bør han verken være for knipen eller for overstrømmende: det første vil gi elevene avsky for skolearbeidet – det andre vil kunne gjøre dem selvtilfredse. Når han korrigerer feil, må han unngå sarkasmer og utskjelling: det tar motet fra elevene og svekker arbeidsomheten.” (Eidsvåg 2005:32-33).

4.2 **Renessanse-humanismen og humanistisk pedagogikk.**

Humanismen har sine røtter i gresk og romersk kultur og i kristendommens lære om hvert menneskes verdi, uansett rase eller klasse. De idealer som humanistene stod for, fikk et samlende uttrykk i begrepet *humanitas* (**humanitet**). ”Det betegnet både den særmenneskelige streben etter kunnskap og erkjennelse og et sinnelag som utstrålte velvilje, mildhet, vennlighet og omgjengelighet” (Myhre 1997:54).

En sentral representant for renessanse-humanismen var **Erasmus fra Rotterdam** (1466-1536). Målet for oppdragelsen hos Erasmus var i følge Myhre (1997:56-57) ”... et fromt og moralsk fullverdig liv, kjærlighet til vitenskap og litteratur, kjennskap til de plikter en har som borger og gode manerer og høvisk atferd”. Erasmus understreket betydningen av ”... at

læreren vant sine elevers hengivenhet, for kjærligheten til læreren var det første skrittet på veien til å bli glad i stoffet”.

Ifølge Solerød (2005:61) var Erasmus opptatt av at det måtte settes i verk en bevisst oppdragelse tidlig, hvis ikke kunne mennesket utvikle seg i en hvilken som helst retning. ”Trær vokser kanskje opp av seg selv,” sa Erasmus, ”men tro meg, menneske fødes man ikke til å være, det dannes man til”. Oppdrageren må virke aktivt og formende inn på den unges utviklingsgang, et såkalt kultursentrert syn på oppdragelsen.

Robert E. Proctor (1988) vektlegger at ’studia humanitatis’ var noe mer enn bare faglige kunnskaper. Det handler også om visse verdier. Leonardo Bruni (1370-1444), som var borgermester i Florence, redegjør i et brev for det nye utdanningprogrammet, omtalt som *studia humanitas*:

”Let your study be twofold, first in the skill of letters (*litteratur peritia*), not the vulgar and common kind, but one which is more diligent and penetrating, and in this I very much want you to excel; and second in the knowledge of those things which pertain to life and moral character (*mores*). These two are therefore called the humanities (*studia humanitatis*), because they perfect and adorn a human being (*homo*).” (Bruni 1947:7 gjengitt i Proctor 1988:3).

Med ‘those things’ mener Bruni: “contenance, temperance, modesty, justice, fortitude, and liberality. Nor let her ignore their opinions concerning happiness (*beata vita*)” (Proctor, 1988:9). Altså selvbeherskelse, måtehold, beskjedenhet, rettferdighet, mot (kraft, sjelestyrke), gavmildhet/fordomsfrihet, samt lykke.

Betegnelsen ‘humanist’ kom i bruk på 1400-tallet, og sto for en lærer som underviste innenfor et slikt todelt studieprogram:

“The word *humanista* (*umanista* in Italian) was coined by the fifteenth-century university students to designate a teacher of the new *studia humanitatis*. [...] one kind of learning which both *guides his life* and enables him to *express himself effectively*” (Proctor 1988:6-7, 10, min utheving).

Et trekk som i følge Myhre (1997) kjennetegnet humanistisk tenkning på 1600-tallet, var at konflikten mellom det sekulære og det religiøse ble skjerpet. Man understreket i større grad

menneskets selvtilstrekkelighet. Man måtte bruke de muligheter mennesket hadde, derfor var det viktig å utvikle og skolere fornuften.

4.3 Opplysningstiden.

1700-tallet omtales som opplysningstiden. I følge Solerød (2005:28-29) rådde det en optimistisk tro på opplysning og fornuft. I tidligere tider hadde fornuften trellet under overtro og tyranni. Nå skulle en frigjøre seg fra dette. Vrangforestillingene hadde ført til mange ulykker i form av sykdom, fattigdom og forfølgelser. Nå skulle en med fornuftens hjelp forbedre menneskenes kår.

Også religionen skulle være i overensstemmelse med fornuften og naturens lover. Dette innebar forestillinger om Gud som verdens og menneskenes skaper og forsyn, Jesus som fullkomment menneske og moralsk forbilde, og at udødelighet var lønn for et dydig og rettskaffent liv.

En forløper for opplysningstiden var **John Locke** (1632-1704). I følge Solerød (2005:30-31, 63) hadde John Locke en særlig tro på oppdragelsens muligheter. Det er oppdragelsen som gjør den store forskjellen. Grunnen til det er at mennesket fra fødselen av er en ubeskrevet tavle, såkalt 'tabula rasa'. "Her kan oppdrageren skrive inn det som gjør at det opprinnelig karakterløse barnet blir karakterfast". De erfaringene vi gjør, fyller tavlen med skrift. Og skriften som blir skrevet på tavlen er ensbetydende med forestillinger, begreper og erkjennelse. Oppdragelsesidealet til John Locke var det såkalte 'gentlemansidealet' som besto i følgende fire ting: karakter, visdom, gode manérer og kunnskap. I tillegg la han vekt på en sunn, sterk og herdet kropp.

I synet på menneskets natur mener **Jean Jacques Rousseau** (1712-1778) i følge Solerød (2005:32) at mennesket er godt fra skaperens hånd. Det var viktig i oppdragelsen å la barnenaturen få utfolde seg, og samtidig hindre skadelige påvirkninger fra omgivelsene. "Alt er godt som kommer fra Skaperens hånd. I menneskenes hender utarter alt", skriver Rousseau i sitt pedagogiske hovedverk *Émile* (1762). Oppdrageren må prøve å skjerme barnet fra all påvirkning fra et korrumpert og unaturlig samfunn. Ute i naturen skal *Émile* utvikle sine gode

anlegg og bli så sterk, at han når tiden er inne, kan gå tilbake til samfunnet og bli drivkraften i å bygge et nytt og bedre samfunn. Slik jeg tolker Myhre (1997:87), nyanserer han dette synet noe. I følge Myhre mener Rousseau at mennesket like fullt er et splittet vesen fra naturen av. Menneskets natur rommet to tendenser. Den ene tendensen løftet opp til studiet av de evige sannheter, den andre tendensen førte mennesket ned i seg selv, og gjorde det til en slave av sine lidenskaper.

Solerød (2005) og Myhre (1997) har etter mitt syn en noe ulik oppfatning av Rousseau sitt syn på oppdragelsens virkemidler. I følge Solerød skal oppdrageren forholde seg nokså passivt. Myhre hevder at Rousseau sto for en konsekvent målrettet pedagogikk, men at han har vært en hovedkilde til og blitt tatt til inntekt for en mer laissez-faire-pedagogikk. Dette mener Myhre bunner i manglende kjennskap til det filosofiske grunnlaget som Rousseau bygde sin pedagogikk på.

4.4 Dannelse til humanitet.

Mot slutten av 1700-talet oppsto det en reaksjon på opplysningstidens tro på fornuften og vektleggingen av det nyttige. Også Rousseaus barnesentrerte oppdragelsestanker ble skjøvet noe til side. Tenkningen konsentrerte seg mer om kulturen og hvilke elementer i kulturarven som var de mest verdifulle dannelseselementene (Solerød 2005:33,74).

Det var tre retninger som bidro til denne utviklingen: filosofisk idealisme, nyhumanismen, og romantikken (Myhre 1997:95-99). To filosofer som sto for en filosofisk idealisme var Kant og Hegel.

I følge **Kant** (1724-1804) besto menneskets verdighet og kjernen i menneskets humanitet i viljen til å underordne seg de moralske krav. Hvis menneskene viste aktelse for den moralske loven som alle mennesker hadde i sitt indre, vant mennesket sin frihet. Men hvis det lot seg lede av alle typer innfall, lyster og begjær, var mennesket slave av seg selv og forspilte sin humanitet.

Hegel (1770-1831) mente at mennesket skulle overvinne det subjektive og arbeide seg inn i det objektive (familie, yrke, moral, rett, samfunn, stat), og gjennom det vinne den frihet som lå i den orden og struktur som preget disse institusjonene. En slik dialektisk spenning mellom det subjektive og det objektive ledet fram til det absolutte, representert ved kunst, religion og filosofi. Hegel mente at det ikke var den naturlige utfoldelse som var det viktige i livet. Det som var viktig, var å danne mennesket inn i det objektive, inn i de goder som lå i kulturen, og disse godene fikk man ikke gratis. De måtte erobres gjennom planmessig og hardt arbeid.

Uttrykket 'dannelse til humanitet' ble stående som et uttrykk for det som var felles for disse retningene. **Herder** (1744-1803) skriver i et av sine *Brev til fremme av humanitet* (1793), at humanitet er det som kjennetegner mennesket som art. Men vi har denne humanitet bare som anlegg. Vi bringer den ikke ferdig med oss til verden. Derfor må den utvikles gjennom oppdragelse. Humanitet skal være målet for våre bestrebelsler. Det som altså særlig kjennetegner mennesket som art, er dannelse til humanitet. Å danne et menneske til humanitet kan ethvert edelt menneske i sin stand hjelpe til med på flere måter: "... gjennom oppdragelsen av sine barn, ved å utføre sine plikter, gjennom sitt eksempel, sitt arbeid, sin rettledning og gjennom de institusjoner de har skapt. Humanitet er summen og utbyttet av alt menneskelig strev. Dannelse til humanitet er et verk som uopphørlig må fremmes. Ellers synker vi – høy og lav – tilbake til rå dyriskhet, til brutalitet." (Myhre, 1997:96-97).

Dannelse til humanitet er i følge Solerød (2005) synonymt med *oppdragelse til humanitet*, en personlighetsdannelse som måtte være en harmonisk og allsidig utvikling av alle sider ved menneskets personlighet, ikke bare fornuften (ratio), slik man hadde lagt vekt på i opplysningstiden. At dannelsen eller oppdragelsen skulle være allsidig, betydde at den ikke skulle være rettet mot noe bestemt yrke. En slik dannelse skulle i følge Myhre ikke være hardhendt forming utenfra, "... men vekst gjennom møtet med det store og inspirerende" (Myhre 1997:97). I så henseende mente **nyhumanistene** at det var gresk språk, litteratur og gresk ånd som raget høyest. I følge Myhre skjerpet det tanken og utviklet dømmekraften, og den unge fikk dannet sin ånd og styrket sin karakter (formaldannings-teorien). "Når kniven engang er kvasset, kan man skjære alt mulig med den. Slik er det også med forstandens skarphet og dannelse ..." mente Herder (Op.cit., s. 99).

Den tredje retningen var **romantikken**. Den vektla at "...det dypeste i mennesket ikke var en snever fornuftsmessighet, men følelsen, fantasien, anelsen og lengselen" (Myhre 1997:96).

Og nettopp barnet levde jo i drømmenes og fantasiens verden. Derfor ble barnet æret som det ekte og ufordervete menneskevesen.

Kjente pedagoger innenfor dette tidsrommet er Pestalozzi, Fröbel og Herbart.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) mente, i følge Solerød (2005:74-80), at mennesket er innfelt i tre konsentriske livskretser. Alle disse har en avgjørende funksjon. Den innerste kretsen er fellesskapet i *familien*. Livet i det gode hjemmet var av stor betydning. Utenfor familien lå *stands- og yrkeskretsen*. Oppgavene der lå i å mestre ferdigheter som stand og yrke krevde. I følge Myhre (1997:101) var oppgaven for den enkelte ”... å forberede seg på å mestre de konkrete oppgaver i sin stand og i sitt kall, som et ledd i arbeidet på å nå frem til humanitet.” Den ytterste sirkelen var i følge Solerød (2005) *staten*. Disse tre livskretsene ble holdt sammen av en indre krets, Gud. Guds orden og Guds vilje representerer den gode orden. Gud er kilden til all kjærlighet og rettferdighet.

Pestalozzi mener det er tre stadier i menneskehetens utvikling. I *naturstadiet* er det tendenser til både godt og ondt. Ondskaper får overhånd og naturtilstanden bryter sammen. Det må opprettes en *samfunnstilstand* regulert av lover og regler. Men disse har ikke rot i mennesket, og dette er derfor ikke en tilfredsstillende tilstand. *Det moralske stadiet* får gjennomslag når det gode får prege mennesket. For å befeste det gode, må det til en bevisst kamp i det enkelte individ. Gode vekstvilkår for dette stadiet er når et barn får vokse opp i en familie preget av moralske og menneskelige kvaliteter, samt at de andre livskretsene bidrar i samme retning.

Menneskenaturen er verken ond eller god, men den har mulighet til å velge det onde eller det gode. Oppdragerens oppgave er todelt: å hjelpe barnet til å gjøre gode valg, og å skape et bedre samfunn, noe som bidrar til at barnet kan velge det gode. Skal mennesket bli godt, trengs det institusjoner, seder, oppdragelse og lover som kan disiplinere individet. Mennesket har i seg en ’strebe-kraft’. Det som blir viktig, er å gi menneskets streven en håndrekning i riktig retning om ikke det onde skal ta overhånd.

Pestalozzi realiserte sine pedagogiske ideer gjennom et prosjekt hvor han i 1798 samlet 80 foreldreløse omstreiferbarn i et nedlagt nonnekloster. Her opplevde han at barna våknet til bevissthet om egne krefter som de ikke visste om tidligere. I dette arbeidet konkluderte Pestalozzi (1896, gjengitt i Solerød, 2005:77) med at ”... all dannende undervisning må lokkes fram av barna selv og oppstå i dem selv.”

Friedrich Fröbel (1782-1852) støttet Rousseaus syn på barnenaturens godhet, og peker med sin teori frem mot reformpedagogikkens barnesentrertthet. Betegnelsen 'barnehage' som Fröbel ble opphavsmann til, forteller mye om synet på oppdragerens rolle, i følge Solerød (2005:80-81): "Barnets miljø skulle sammenliknes med en hage der hver plante får vokse opp og utvikle sin egenart. Gartnerens rolle blir å tilrettelegge voksterbetingelsen." Det er bare der hvor utviklingen er ødelagt at en skal gripe direkte inn. Dette kalles barnesentrert pedagogikk, og metoden han tok i bruk ble kalt etterfølgende undervisning, noe som innebar at læreren skulle følge barnet, ikke styre det. Generelt sier Fröbel at undervisningen må være mye mer passiv og etterfølgende enn bestemmende og foreskrivende. Fröbel begrunner dette slik, i følge Solerød (2005:81): "Denne undervisningsformen må være dominerende, fordi den guddommelige kraften bare virker til det gode når den får virke uforstyrret og menneskene befinner seg i sin opprinnelige uskyldstilstand. En foreskrivende, bestemmende og inngripende undervisning kan bare virke ødeleggende, hemmende og forstyrrende."

Fröbel mente at siden virksomhetsprinsippet er en manifestasjon av det guddommelige i mennesket, blir derfor selvvirksomheten det mest sentrale trekket i all oppdragelse. Denne selvvirksomheten ytrer seg i to polare prosesser. Den ene består i å ta opp i seg den ytre verden, *å inderliggjøre det ytre*, og den andre prosessen består i å forme omgivelsene, *å ytterliggjøre det indre*. Selvaktivitet og lek ble viktig.

Det er interessant å se hvilke midler **Johann Friedrich Herbart** (1776-1841) tar i bruk for å oppnå oppdragelsens mål, som er en moralsk personlighet. En slik personlighet besto av fem aspekter. Ett av de fem aspektene ved en slik moralsk personlighet var velvilje og medmenneskelighet. For å oppnå dette målet tok han i bruk tre midler: disiplin, moralsk oppdragelse og undervisning. I følge Myhre mente Herbart at "*disiplinen* hadde til oppgave å skape forhold som gjorde det mulig for de to andre oppdragelsesformene å fungere. En tilsiktet både en indre og ytre orden ..." (Op.cit.115-116).

4.5 Reformpedagogikk.

I følge Myhre (1997:157) førte folkeflyttingen fra landdistriktene til byene på 1800-tallet, familiens tap av en rekke funksjoner og at kvinnenes deltakelse i arbeidslivet økte, til en utarming av oppdragelsesmiljøet. Det ble stilt krav om at skolen ikke bare skulle meddele kunnskap, men ha et oppdrageransvar for hele mennesket.

Retninger innenfor psykologien, så som gestaltpsykologi og andre helhetsorienterte (holistiske) oppfatninger, førte til en ny forståelse av eleven i skolesituasjonen, sier Myhre om opptakten til reformpedagogikken. Det var viktig at eleven ble betraktet som en helhet, der alle sider ved personligheten virket inn på hverandre. Sosialpsykologiske undersøkelser vektla "... betydningen av klimaet i klassen, som for eksempel forholdet lærer og elev, elevene innbyrdes og en hel rekke andre gruppedynamiske faktorer" (Op.cit, s.159). Men likevel var det psykoanalysen som fikk størst betydning for det generelle oppdragelsesklime, og den førte til at mentalhygieniske spørsmål ble viet større oppmerksomhet i skolen enn før.

Da reformpedagogikken oppsto rundt 1900, framsto den i følge Solerød (2005) som en reaksjon mot den gamle skolen, som i alt for stor grad var kultursentrert, med vekt på kunnskapsstoff, autoritetspreg og reseptiv. Som et alternativ snakket man om en barnesentrert undervisning, og at dette måtte få konsekvenser for hvordan en aktiviserte elevene. Læreren gikk over fra å være kunnskapsformidler til å være den som organiserer og støtter elevens egenmotiverte læring. I følge Solerød representerte reformpedagogikken en vending bort fra formatio og mot culturatradisjonen.

Culturatradisjonen.

Begrepsparet culturatradisjon og formatiotradisjon sees gjerne i sammenheng, men med motsatt fortegn. Formatiotradisjonen innebærer i følge Solerød (2005) at oppdrageren skal gripe inn, påvirke, styre og forme den oppvoksende slekt, mens culturatradisjonen innebærer at oppdrageren satser på at eleven har ressurser i seg selv for utvikling. Det er tilstrekkelig at oppdrageren bare legger forholdene til rette og støtter elevens egen aktivitet.

Culturatradisjonen kan sammenliknes med bondens og gartnerens aktivitet. Et hvetekorn kan bare bli en hvetepilant. Men ugress og manglende stell kan hindre planten i å utvikle seg. Bondens oppgave blir å sørge for best mulig vekstbetingelser. Slik skal også oppdrageren legge forholdene til rette slik at barnet/ den unge kan få utvikle iboende muligheter. ”Ettersom en i denne tradisjonen ikke har sett noe behov for å tilføre impulser eller fylle på fra kulturen eller miljøet utenfor barnet, har en i vårt århundre ofte betegnet tradisjonen som ’fri barneoppdragelse’. Barnet skulle ha frihet til å utvikle seg ut fra egne iboende ressurser med minst mulig inngripen utenfra” (Solerød 2005: 59). Man baserte seg på barnets egen virksomhet. Dette omtales som selvvirksomhetsprinsippet. Solerød mener at en slik oppdragelse i stor grad blir en selvoppdragelse, eller såkalt ’selvregulerende pedagogikk’. Culturatradisjonen finner støtte for dette blant annet i Rousseaus syn på barnenaturens godhet.

Frihet og selvutfoldelse.

Reformpedagogikk innebar altså, i følge Solerød (2005), en vending bort fra formatio- og i retning av culturatradisjonen, som innebar at barnet skulle få regulere sin egen utvikling. De mest radikale reformpedagogene utviklet som følge av dette en pedagogikk hvor den voksne skulle gripe minst mulig inn i barnets utvikling og selvutfoldelse.

Ellen Key (1849-1926) presenterte den nye oppdragelse i sin bok *Barnets århundre* (1900). Hun mente at oppdragelse er å la naturen hjelpe seg selv stille og langsomt, mens omgivelsene bare skal understøtte naturens eget arbeid. Oppdrageren skal overse i ni av ti tilfeller barnets feil, for umiddelbare inngrep er oftest feilgrep. Oppmerksomheten må brukes til å legge til rette de omgivelsene som barnet vokser opp i, mente Ellen Key, i følge Solerød (2005:86-87). I følge Myhre (1997:165) var hun kritisk til kristendommens lære om at menneskene hadde begrensede muligheter til i egen kraft å ville gjøre det gode. Kristendommen lærte i følge Key at mennesket dypest sett trengte å bli forløst fra seg selv. Dette var for henne en opprørende bakvaskelse av menneskenaturen.

Alexander S. Neill (1883-1973) la vekt på frihet og selvstyre på sin private internatskole ”Summerhill”. Han mente at voksne vektlegger å gi sine barn en moralsk oppdragelse fordi de ellers frykter at barna vil bli villstyringer uten evne til å kontrollere egen atferd og uten å ta hensyn til andre. Når foreldrene tenkte slik, mente Neill, er det fordi de bygger sin

oppdragelse på den tanken at barnet av naturen er ondt. Derfor må vi gripe inn og styre barnets utvikling, i følge Solerød (2005:88-89).

Å tilrettelegge miljøet.

Også **Maria Montessori** (1870-1952) la stor vekt på frihets- og selvvirksomhetsprinsippet. Men hvis man sammenlikner pedagogikken til Montessori og Neill, mener Solerød (2005:91) at "...Montessori legger noe annet i frihets- og selvreguleringsprinsippet. Maria Montessori legger mye mer vekt på at barnet skal møte et tilrettelagt miljø (preparare lámbiente) i form av pedagogisk materiale."

Maria Montessori fremhevet særlig to ting i sitt arbeid ifølge Myhre (1997:183-184). Det ene var *oppmerksomhetens polarisasjon*, som betydde "... barnets evne til dyp konsentrasjon og utrettelig gjentakelse inntil de mestret oppgaven", og det andre var *frihet*, som innebar at "... barna uforstyrret fikk drive på med sitt, og dermed arbeide i overensstemmelse med den virksomhetstrangen som brøt frem innenfra."

Å skape orden og struktur var viktig for Maria Montessori, og dette ble også fremhevet gjennom vektleggingen av *prinsippet om det vesentlige*. Dette innebar at man kombinerte det å bygge opp gode strukturer med det å fremheve det vesentlige, men unngå forvirrende detaljer.

Syntese av det barnesentrerte og kultursentrerte.

Hvor står **John Dewey** (1859-1952) innenfor rammen av cultura- og formatiotradisjonen? I følge Solerød (2005:96) står ikke Dewey for en ekstremt barnesentrert pedagogikk. Han står heller for en syntese av det barnesentrerte og det kultursentrerte.

Mange av de mest ekstreme barnesentrerte pedagogene la vekt på det på det som Dewey i boken *The School and Society* (referert i Noddings 1997:51-53) beskriver som barns fire delte interesser: å lage ting (konstruksjon), å finne ut (undersøkelse), å uttrykke seg kunstnerisk, å kommunisere. Mange pedagoger mente at disse fire interessene var tilstrekkelig i utformingen av en fyldig læreplan for grunnskolen. Disse pedagogene mente at det ikke var nødvendig å dele inn dagen i fag.

Men for Dewey var læring og utvikling en stadig utviklings- og rekonstruksjonsprosess, der barnet med sine opplevelser og erfaringer møter fagene. Men for at en erfaring skal være edukativ må erfaringen bygge på tidligere erfaringer. Derfor må læreren ta utgangspunkt i elevens nivå. Men hvor fører en gitt erfaring? Læreren må også i planleggingen både være våken for de nåværende og de fremtidige erfaringene. Dewey kunne ikke godta aktiviteter som bare var morsomme eller underholdende for elevene.

Dewey sto for en pragmatisk filosofi, et nytteperspektiv, en filosofi som hadde som oppgave å hjelpe til med å forbedre samfunnet. Den samme tanken målbar han for skolen og dens oppdragermandat. Oppdragelsen måtte resultere i aktive og intelligente samfunnslemmer.

I følge Myhre (1997:172-175) mente Dewey at det moderne samfunnet var så komplisert og krevende at barnet ikke skulle behøve å gå rett ut i et slikt samfunn. Man trengte det som i følge Myhre omtales som et *vernet mellomledd*, som skulle gi eleven den kompetanse han trengte for sitt voksne liv i storsamfunnet.

Dewey la vekt på prinsippene om den aktive skole og den aktive elev. En forutsetning var at elevene hadde høy grad av *frihet*, bevegelsesfrihet og frihet til å komme med forslag og ideer. Men samtidig gikk han i mot den *formålsløse frihet* som preget ekstremt barnesentrerte skoler.

Georg Kerchensteiner (1854-1932) er en annen sentral reformedpedagog. Han vektla arbeidsskole-prinsippet, med vekt på de praktiske fagene i framhaldsskolen. Som et apropos til Dewey sin aksentuering av frihet, men ikke formålsløs frihet, ble Kerchensteiner i sin samtid kritisert fordi han, når det gjaldt elevens arbeidsmiljø, la for stor vekt på nøyaktighet og grundighet. I følge Myhre "... viser den senere utvikling av Kerchensteiners hovedtanke var sunn. Det er fundamentalt viktig for utviklingen av god arbeidsmoral og for personligheten i det hele tatt at elevene gjennom møtet med stoffet lærer å innordne seg under de krav saken stiller" (Myhre 1997:178-180).

Kritikk og selvkritikk.

Etter hvert oppsto det i følge Myhre (1997:204-206) en kritikk av reformpedagogikken. Den hadde gitt seg det subjektive i vold. Theodor Litt mente at det var nødvendig at det hele tiden var en polar spenning mellom det subjektive og det objektive. Den naturlige oppdragelse overså at barnet var avhengig av det kulturelle miljø. Oppdragelse var en kulturbetinget handling. I mellomkrigstiden var det mange pedagoger i USA som tok avstand fra hele reformbevegelsen. De sto for en såkalt kulturell essensialisme. I følge Myhre ble det for mye kjæling med barnets nykker i oppdragelsen. Læreren var blitt avsatt som barnets moralske veileder. De ville ha tilbake prøvede verdier, ”en skole hvor det igjen var plass for ånd og kultur”, og hvor de lærte disiplin og selvkontroll (Myhre 1997:206).

Den reformpedagogiske bevegelse og pedagogiske retninger i vår tid.

Myhre påpeker at ideene fra reformpedagogikken levde videre i etterkrigstiden, gjennom blant annet ideen om en barnesentrert skole og gjennom enhetsskolen. Men samtidig mener Myhre at pedagogiske retninger i vår tid er et noe mer omfattende og sammensatt fenomen enn reformpedagogikken (Op.cit., s.214).

4.6. Personalitet – fellesskap og kultur.

I den videre fremstilling i dette kapittelet vil jeg redegjøre for ulike oppfatninger av menneskets personalitet gjennom å gi en presentasjon av eksistensfilosofi, fenomenologi, åndsvitenskapelig pedagogikk, humanistisk psykologi og ti slutt amerikansk kultur- og vitenskapsorientert pedagogikk.

Med personalitet menes i følge Myhre (1997:217-218, 260-262) at mennesket har en særstilling i tilværelsen. Mennesket har i seg en rekke dimensjoner som gjør at det hever seg over naturen og de andre biologiske vesener, og bygger opp en sivilisasjon og en kultur.

Det som er felles for de personalistiske teoriene er at de legger vekt på at mennesket er et fritt, rasjonalt og ansvarlig vesen. ”Ved hjelp av sin evne til intellektuell erkjennelse og sitt personale ansvar, skaper det sin livsform gjennom valgsituasjoner, avgjørelser og selvoppdragelse” (Op.cit., s. 217). Og mens andre vesener bare kjenner kampen mot ytre farer, anfektes mennesket også innenfra. I følge Myhre innebærer et personalistisk syn at mennesket bærer i seg både selvrealiseringens og tilintetgjørelsens mulighet.

Mennesket har en ubetinget verdi i seg selv, og det vil derfor være krenkende overfor et individ å betrakte det som et objekt og bruke det bare som et middel. Men mennesket kan ikke bare forstås ut fra seg selv. Menneskets bevissthetsstruktur og identitet blir til gjennom møtet med medmennesker og kulturelle verdier. ”Mennesket fremstår ... både som kulturens skaper og som skapt av kulturen” (Op.cit., s.217). Og i følge Myhre blir et slikt møte selve grunnlaget for at begreper som selvrealisering og dannelse får noen mening. Målet for den pedagogiske virksomhet er *dannelse*. ”Det vil ikke si forming som ytre press, men som utvikling av evner og krefter gjennom møtet med ånds- og kulturverdier. Derfor er også valget av skolens innhold så betydningsfullt” (Op.cit.,s.260).

Mennesket er både kulturens skaper, og det er skapt av kulturen. Det er altså et gjensidighetsforhold mellom disse to variablene. Og dette gjensidighetsforholdet må preges av to ting: kontinuitet, som innebærer at hver generasjon ikke må begynne på nytt. Og for det andre åpenhet – overfor videreutvikling av kulturen og videreutvikling av menneskets evner og muligheter.

På 1950- og 70-tallet ble det humanistiske idealet vurdert i lys av den teknologiske utvikling. Det ble både lagt vekt på at ”... et vesentlig innslag i humanitet og dannelse måtte være å lære å leve med de spenninger og påkjenninger som moderne samfunns- og kulturutvikling innebar”, men også et krav om et ”... dannelsesideal som særlig betoner nødvendigheten av årvåkenhet overfor de muligheter som på lengre sikt innebar menneskets selvdestruksjon” (Op.cit., s.262).

4.6.1 Eksistensialismen.

I følge Nel Noddings (1997) er eksistensialismen ikke én filosofisk skole, fordi den omfatter for mange tenkere med motstridende ståsteder. I følge Tollefsen, Syse og Nicolaisen (1997:524) springer den filosofiske retningen eksistensialisme eller eksistensfilosofi ut av Kierkegaards tenkning. Et sentralt tema har vært å tenke gjennom hva det vil si å være menneske. Hva er det som bestemmer våre liv som meningsfulle med utgangspunkt i menneskets individuelle eksistens? ”De setter også søkelyset på det ansvar som mennesket må forholde seg til som eksisterende” (Op.cit., s, 524).

Det som er sentrale begreper innenfor eksistensialismen, er i følge Noddings (1997:81-89) følgende: For det første vektlegger eksistensialismen at ’eksistensen går forut for essensen’. Man avviser tanken om at det finnes en forhåndsgitt menneskelig natur som kan danne rettesnor for utdanningen, angi plikter, forutsi skjebner og beskrive menneskets rolle i universet. Menneskene kommer ikke til verden med en ’natur’. Eksistensialistisk tradisjon står her i følge Noddings i kontrast til tradisjonell religiøs filosofi.

Men også religiøse eksistensialister som Kierkegaard, Buber og Tillich forkaster at det hierarkiske systemet står over individet og mekanisk lydighet settes foran valg. De understreker isteden menneskets frihet. Kierkegaard uttrykker forakt dersom en kristen lydige følger en trosretnings overfladiske og formaliserte doktriner. Og fremfor logisk argumentasjon på troens område forfekter han betydningen av valg, personlig tro og forpliktende engasjement. For Buber begynner ikke religion med en gud hvis natur og Gud er kjent a priori. Gud åpenbares litt etter litt, og bare tidvis med klarhet, gjennom menneskenes møte med hverandre. Tillich legger vekt på den enkeltes frihet til å velge og på ansvaret som følger med denne friheten. For Tillich (1952) er Gud knyttet til de ’ytterste anliggender’. Hvert menneske trenger et ytterste anliggende som kan gi livet retning. Uten det vil livet være uten mening.

Noddings mener det er viktig å få frem denne todelingen innenfor eksistensialismen, den religiøse og den ateistiske. Den religiøse eksistensialismen studerer og skriver om tro, søken, mot, håp og glede.

Den ateistiske eksistensialismen ble fremstilt som dyster. Men Sartre mente at den var preget av optimistisk seighet. Hvis vi vil at ting skal bli bedre må vi arbeide for å bedre forholdene. Hvis vi mener at vi har et talent, må vi gjøre noe eller produsere noe som manifesterer dette talentet. Det er nytteløst å snakke om det som 'kunne ha vært'. Det eneste som er, er det som er, og vi er ansvarlige for det, uttaler Sartre i følge Noddings.

Ifølge Noddings skriver Sartre (1977:36) i *Essays in Existentialism* at eksistensialismens fremste prinsipp er at mennesket ikke er noe annet enn det gjør seg selv til. Mennesket vil bli det som det har planlagt å bli. Eksistensialismens første bevegelse er å gjøre hvert enkelt menneske klar over hva det er og få det fulle ansvar for dets eksistens til å hvile på det selv.

Dette ansvaret innebærer også at vi har ansvar for å definere hva det betyr å være menneske. Sartre mener at "Det fins ingen menneskelig natur, siden det ikke er noen Gud til å skape den" (Sartre 1977:36 sitert i Noddings 1997:84). Derfor må det være du og jeg som bestemmer hva det betyr å være menneskelig, sier Noddings, enten grusom eller barmhjertig, engasjert eller distansert, energisk eller doven, heltmodig eller feig, intelligent eller dum. "Det avhenger av hva vi velger, og det vi velger, viser seg i våre handlinger, i det vi gjør" (Noddings 1997:84).

Sartre og andre eksistensialister henviser ofte til 'det absurde'. "Den som leter etter en rasjonell plan for livet, gitt menneskene fra Guds hånd, vil bli skuffet. Det fins ingen slik plan" (Noddings 1997:84). Fraværet av Gud og erkjennelse av egen frihet fører til angst og forlatthet. Alternativet til en slik angst og forlatthet er at vi finner mening med livet, og vi skaper verdi gjennom de valg vi gjør og gjennom de virkningene som våre valg har på verden.

Når det gjelder pedagogikk og utdanning, mente Buber (1965 referert i Noddings 1997) at undervisningen oppnår sine resultater gjennom relasjonene. For det første flyter det noe av lærerens egen karakter og intellektuelle interesse over i eleven. For det andre forstår læreren implisitt hva eleven forsøker å gjøre. Hvis elevens prosjekt er verdt det, støtter læreren energisk opp med hjelp og veiledning.

Eksistensialistene, både de religiøse og de ikke-religiøse, avviser systemenes overherredømme, men er opptatt av hvordan det enkelte individ utøver sin frihet til å definere seg selv. Det enkelte menneske skaper seg selv gjennom planlegging, refleksjon, valg og handling.

Sæther (1997) behandler eksistensialisme og humanisme under synsvinkelen 'menneskesyn i psykologien'. I følge Wivestad (1995) referert i Sæther (1997:61), defineres menneskesyn "... som praksis (vårt liv og våre livsytringar er uttrykk for eit menneskesyn), heilskapsoppfatning og program. Eit menneskesyn er ei heilskapsoppfatning som gjev eit program for mennesket sitt liv".

I følge Sæther (1997:69-70 med referanse til W.S. Sahakian 1976) trenger ikke fortiden å ha kontroll over et individ slik psykoanalysen påstår. Framtiden hviler i ens egne hender, og individet er ikke et offer for fortiden. "Grunnen til at ein person kan vere eit offer for eigne fortidige erfaringar er at han *trur* at han er det og på den måten let sitt liv bli bestemt av det han trur." Ved at personen slutter å tro at han bare kan gjøre det som fortiden hans dikterer, vil han kunne oppleve en frihet som han selv eier og kan realisere. Eksistensialismen går langt i å påstå at en kan bli det en selv tenker om seg selv og sin fremtid.

Anvendt på en pedagogisk kontekst i arbeidet med barn og unge, tydeliggjør Sæther to ulike forventninger: Den ene forventningen går på at du er ansvarlig for ditt liv, og du kan derfor velge ansvarlig livsførsel og ansvarlige holdninger. En annen type forventning er at du har en bakgrunn som gjør at destruktiv livsførsel og holdning ikke er mer enn en kan forvente. Selv om det er mulig å forklare uakseptabel livsførsel med en vanskelig barndom, "... kan vi ikkje akseptere at eit menneske, når det ser framover, er bunde av si fortid slik at vi sluttar å forvente at ein kan ta ansvar for sitt liv" (Op.cit., s.71). Slutter vi å appellere til fornuft og ansvar, hevder Sæther, tar vi samtidig fra dette mennesket noe av det mest menneskelige.

To pedagoger som ifølge Myhre (1997) var eksponenter for eksistensialismen, var Martin Buber og Otto Friedrich Bollnow. **Martin Buber** (1878-1965) utviklet en egen form for eksistensfilosofi, den såkalte *jeg-du-filosofien*. Buber understreker betydningen av likeverdighet og gjensidighet mellom barn og oppdrager, men ikke noen absolutt gjensidighet. "Som menneske er oppdrager og barn likeverdige, men fordi oppdrageren er den erfarne og modne, blir det hun eller han som får ledelsen i forholdet, ikke i kraft av tvang og undertrykkelse, men ut fra den oppgaven oppdrageren har" (Myhre 1999:222).

Otto Friedrich Bollnow (1903-1991) viet særlig sin interesse til spørsmålet om *menneskets vesen*. Som følge av sin tolkning av menneskets vesen, skjelnet Bollnow mellom to typer

oppdragelsesformer, de *kontinuerlige* og de *diskontinuerlige*. De kontinuerlige virkemidler bygger på at man gjennom oppdragelsen planmessig kan arbeide seg frem mot bestemte mål. De kontinuerlige virkemidlene er pleie, omsorg og ettersyn, tilvenning og vanedannelse, samtale og taushet, ros og belønning, irettesettelse og straff. De diskontinuerlige virkemidlene ”forutsatte en oppfatning av mennesket som tok menneskets slette og irrasjonelle tilbøyeligheter alvorlig” (Op.cit.247). Men tenkningen var ikke pessimistisk. Til tross for tilbakefall, var mennesket i stand til fremskritt. De diskontinuerlige virkemidlene er krisen, vekkelse, formaning, rådgivningen og møtet (Myhre 1997: 247; Myhre 1994: 168-178).

Med bakgrunn i en slik tenkning fokuserte Bollnow på *den pedagogiske atmosfæren*. Hvilke følelsesmessige holdninger dannet bakgrunn for oppdragelsesforholdet? I følge Myhre var det aller viktigste følelsen av trygghet, samt glede og forventning. I tillegg var det viktig å utvikle takknemlighet, lydighet, aktelse og kjærlighet. Ut fra tilliten gikk det en skapende kraft, mente han. Andre holdninger var kjærlighet, forventning, tålmodighet og håp, humor og et lyst sinn. Det som ellers kunne bidra til å skape en gunstig pedagogisk atmosfære var at hverdagen ble avbrutt av fest og høytid og vandringer i fri natur.

Myhre (1997:262) gir en treffende karakteristikk av Bollnows pedagogiske innsats når det gjelder forholdet eksistensfilosofi og pedagogikk: ” Med utgangspunkt i en menneskeoppfatning, der han lot eksistensfilosofiens ramme være et produktivt korrektiv til en noe lettvent pedagogisk optimisme, la han vekt både på det dagligdagse trofaste arbeidet og på å holde muligheten åpen for et eksistensielt møte med mennesker og verdier.”

4.6.2 Fenomenologi.

En tenker som også regnes for å ha hatt sterk innflytelse på eksistensialismens utvikling er Edmund Husserl. Han er grunnleggeren av en tankeretning som kalles fenomenologi (Tollefsen, Syse & Nicolaisen 1997:527).

Ordet ’fenomenologi’ benyttes i dag i to hovedbetydninger. I den ene betydningen er fenomenologi filosofien til **Edmund Husserl** (1859-1938) og hans skole. Man ser på filosofi som en eksakt vitenskap om det som finnes. Fenomenologi blir den metoden som gir oss slik

kunnskap. Den andre betydningen av 'fenomenologi' og 'fenomenologisk' er den som brukes i engelskspråklig filosofi i en videre og løsere betydning. Den står for en filosofi som er deskriptiv og beskrivende og som fremstiller hvordan vi umiddelbart opplever og oppfatter verden (Edmund Husserl, 2006:1; Fenomenologi, 2006:1).

I følge Noddings (1997:89-91) har pedagogiske filosofer liten grunn til å hengi seg til fenomenologi slik den ble etablert av Husserl. Men isteden kan man bruke metoder som er velkjent innenfor psykologisk fenomenologi. Man prøver å få tak i essensen eller de grunnleggende kjennetegnene ved det fenomenet vi studerer, og ved subjektet som opplever det. Det gjør man ved systematisk å variere situasjonene der slike termer brukes. I følge Postholm (2005:41) prøver man å finne ut hvordan det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider. Og i følge Atkinson et al. (1993:11, 544) legger det fenomenologiske perspektivet særlig vekt på subjektiv erfaring. Den er opptatt av individets personlige syn på verden. I motsetning til de andre psykologiske perspektivene, er fenomenologien mer opptatt av det indre liv og erfaringer som individet gjør, som for eksempel hvordan individet persiperer og fortolker hendelser i sine omgivelser, fremfor å utvikle teorier og forutsi atferd.

Noddings (1997) bruker et eksempel på hvordan en modifisert fenomenologi kan bidra til samfunnsforskning og pedagogisk forskning.

Et eksempel er *omsorgens* fenomenologi. Omsorg kan beskrives som en relasjon mellom to mennesker, omsorgsgiveren og omsorgsmottakeren. Hvis man konsentrerer seg til den enkelte *omsorgsepisoden* i motsetning til omsorg over et lengre tidspunkt, kan undersøkelsen begrenses til ett spørsmål: Hvordan er sinnstilstanden vår, når vi viser omsorg? Man søker etter kjennetegn som er konstante, som ikke kan knyttes til én bestemt konkret episode.

Noddings fant to kjennetegn som beskrev bevisstheten hos omsorgsgivere i alle omsorgsepisoder. Det første kjennetegnet er at man drar omsorg for mottakeren på en måte som betegnes som opptatthet eller aktpågivenhet. Man tar uselektivt i mot det den andre formidler. Vi føyer ikke til våre egne strukturer og vi tar det ikke i mot som et stykke informasjon. Vi føler det den andre gjennomgår. I følge Simone Weil, referert i Noddings, er det underforstått følgende spørsmål man stiller: 'Hva er det du opplever?'

Det andre kjennetegnet er at i det vi tar i mot det den andre formilder, føler vi at vår egen energi strømmer mot den andres problem eller prosjekt. ”Vi ønsker å lette en byrde, aktivisere en drøm, dele en glede eller oppklare en misforståelse. Våre egne prosjekter settes midlertidig til side; vi fylles av et indre ”jeg må” som driver oss til å gi respons overfor den andre” (Noddings 1997:91).

4.6.3 Åndsvitenskapelig pedagogikk og hermeneutikk.

Jeg vil redegjøre for noen sentrale teoretikere innenfor tysk åndsvitenskapelig didaktikk, samt trekke inn Rørvik (1998) i drøftingen av begrepet den hermeneutiske sirkel.

Åndsvitenskapelig pedagogikk har sine røtter i blant annet Schleiermacher og Dilthey sine teorier.

Friedrich Schleiermacher (1768-1834) var oversetter av Platon-tekster, og han blir omtalt som 1800-tallets betydeligste teolog. Gjennom sitt arbeid med bibelske tekster og Platon-tekstene var han kjent med de reglene som gjaldt for fortolkning (hermeneutikk). En sentral tanke var at det var et dialektisk forhold mellom del og helhet, den såkalte hermeneutiske sirkel. Økt innsikt i detaljene i en ”tekst” gir større forståelse for helheten.

I Schleiermacher sin analyse av oppdragelsesbegrepet ser vi en linje til begrepet humanitet. Oppdragelsen har tre oppgaver: 1) *understøtte* barnet slik at det fremmet veksten *i retning av det gode*. 2) Barnet skal *beskyttes* mot skadelig og nedbrytende innflytelse, og 3) *motvirke* uheldige tendenser i barnet. Det var viktig for Schleiermacher å få barnet til å identifisere seg med det gode, ikke straffe (Myhre 1997:112-114).

Wilhelm Dilthey (1833-1911) hevdet at åndsvitenskapen skiller seg fra naturvitenskapen ved at mens naturvitenskapen dreier seg om naturfenomenene, så dreier åndsvitenskapen seg om *livsordningene* i samfunnet og *tolkningen* av verden. Eksempler på livsordninger er i vårt tilfelle særlig oppdragelse og moral. Eksempler på tolkninger av verden er i vårt tilfelle særlig språk, religion og filosofi. Åndsvitenskapen er opptatt av å forstå og tolke den kulturen som mennesket har skapt. Og mens naturvitenskapen har et utvendig forhold til fenomenene, så

har åndsvitenskapen fokus på ”en situasjon som var et resultat av menneskelige overveielser, av følelse, vilje og handling som han selv var en del av” (Op.cit., s.139, min utheving). Det er altså *situasjonen* eller *det som mennesket uttrykker* på det ytre plan som blir tolket og forstått. Man legger ikke opp til å forstå seg selv innenfra. Dilthey er opptatt av ikke bare å forstå tidligere tider, altså historien, men ”å forstå menneskelivet i det hele tatt” (Myhre 1997:140).

Dilthey definerte *opdragelse* som ”planmessig virksomhet som tok sikte på å veilede og sanne den unge generasjon”. Dilthey la stor vekt på særlig innholdet og opplevelsens betydning (Op.cit., s.141-142).

I henhold til åndsvitenskapelig pedagogikk er oppdragelsesvirkeligheten en tekst, som det gjelder å forstå og beskrive slik at mening og intensjon trer tydelig frem.

Oppdragelsesvirkeligheten defineres da som ”alle fenomener i samfunns- og kulturliv som har relasjon til oppdragelsen”. Myhre sier videre at hensikten er å vinne innsikt i, og oversikt over, den aktuelle situasjon. ”Det gjelder så vel forståelsen av enkeltfenomener som oppdragelse, undervisning, danning, formål, innhold, metoder og institusjoner som de retninger (systemer) enkeltfenomenene fungerer innenfor og som gir disse deres spesielle valør ut fra systemets egenart” (Op.cit., s. 226).

Den hermeneutiske metode brukes for å utforske oppdragelsesvirkeligheten, fordi det ligger til menneskets vesen å forstå og finne mening. Fortolkeren nærmer seg ”teksten” ut fra sin forutforståelse eller fordom. Ved å bli klar over sin egen forforståelse/ sine egne fordommer, vil teksten åpne seg for fortolkeren og intensjonene i ”teksten” trer tydeligere frem. I følge Gadamer er ikke objektiv forskning mulig, men fortolkeren må nærme seg ”teksten” ut i fra sin forforståelse. ”Mellom disse etableres så en hermeneutisk sirkel, i det man forstår det ”fremmede” ut fra ens egen situasjon, men samtidig modifiseres oppfatningen av den egne situasjon ut fra tolkningen av det fremmede” (Myhre 1997:226-227).

Ifølge Rørvik (1998:21) blir hermeneutikk både brukt om tolkning av skriftlige tekster og en metode i studiet av mennesket. Hermeneutikken vokste frem som åndsvitenskapene sitt svar på naturvitenskapelig forskning. Det vokste frem et behov for forskning som så på mennesket som et åndsvesen. I hermeneutisk teori flyttes fokuset fra det ytre objektet til det som skjer i hodet til forskeren. Man studerer ikke objektet i og for seg, men hvordan personen tolker det. Hermeneutisk sirkel innebærer at forskeren pendler mellom helhet (teori) og del (objekt). Og

når forskeren møter et objekt, studerer han det ikke som en ren observasjon. Han har med seg en forutoppfatning eller forforståelse om det fra tidligere teori. Det farger tolkingen hans. Resultatet av tolkningen går inn i teorien og fornyer innholdet.

Eduard Spranger (1882-1963). Jeg vil redegjøre for tre begreper hos Spranger. (1) Hans aksentuering av å *vekke evner og krefter* hos eleven minner om selvaktualiseringsbegrepet hos Maslow. Spranger vektla at *formidling* av kulturtradisjon skulle *vekke evner og krefter* til produktivt liv. Man skulle inspirere enkeltindividet slik at det kunne yte noe til det fellesskapet der det hadde sin plass, påpeker Myhre (Op.cit., s. 236).

Det er også en link mellom det å *ta ut sitt fulle potensiale*, som er noe av kjernen i selvaktualiseringsbegrepet, og Spranger sin teori om (2) *de forskjellige mennesketypene*, nemlig at innenfor hovedområdene i europeisk kultur vil særlig ett område prege den enkelte, enten det religiøse, det teoretiske, det estetiske, det økonomiske, det politiske eller det sosiale. Disse begrepene sier noe om betydningen av å ta i bruk sine sterke sider og ressurser.

Etter å ha sittet en tid i fengsel under Hitler-tiden, understreket han sterkt betydningen av det tredje begrepet som går på (3) *lærerens kallsbevissthet* i oppgaven med å oppdra til demokrati og frihet. I denne kallsbevisstheten måtte læreren legge vekt på fem momenter som var viktig i oppdragelsen: oppdragelse til kritisk tenkning, oppdragelse til arbeid, oppdragelse til ansvarsbevissthet, oppdragelse til selvkritikk og oppdragelse til kjærlighet (op.cit., s.237).

Spranger sin vektlegging av *samvittigheten* har jeg tatt med under de kristne grunnverdiene.

Theodor Litt (1880-1962) er kjent for sin kulturfilosofi. Et moment i denne kulturfilosofien var hans *menneskeoppfatning*. Han så på mennesket som et aktivt handlende, skapende og ansvarlig vesen. Han tok avstand fra en naturalistisk menneskeoppfatning. I følge Theodor Litt hadde mennesket en særstilling i tilværelsen gjennom trekk som selvrefleksjon, valgfrihet og ansvar (Op.cit., s. 238).

Theodor Litt la også stor vekt på *dialektisk tenkemåte* og *polaritetsforholdet*. I et polart forhold er det hele tiden en spenning, men samtidig skapes det en spenningsfylt enhet. Et eksempel på dette er forholdet individ – samfunn. I sin fremstilling karakteriserer Myhre dette

som en fruktbar spenning mellom individ og samfunn. Dette forhindrer ”samfunnet i å utvikle så sterke kollektivistiske trekk at individet mister sin egenverdi, og individene i å utvikle en så utpreget individualisme at fellesskapet blir skadelidende” (Op.cit.239).

I sin analyse av *oppdragelsessituasjonen* kom han til at *oppdrageren hadde en eiendommelig dobbeltrolle*. Oppdrageren er både kulturens representant, som består i å formidle og veilede. Men han er på den annen side barnets advokat. For barnet har sin individualitet og egenart som man ikke måtte krenke.

Wolfgang Klafki (1927-) presenterer i sin artikkel (1998) *Characteristics of Critical-Constructive Didaktik* en kritisk versjon av moderne tysk didaktikk, og understreker særlig viktigheten av en didaktikk som fører med seg selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Med begrepene 'self-determination' og 'co-determination' mener Klafki at det er enighet om det å utvikle individuelt ansvar og uavhengighet, slik at en kan ta avgjørelser selv og sammen med andre ved at man gjensidig påvirker hverandre dialektisk.

For Klafki innebærer begrepet '*kritisk*' at man stiller seg tre spørsmål. For det første: hva er målet? Målet er selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. For det andre må det finne sted en analyse med utgangspunkt i følgende spørsmål: hva det er som stenger for å nå dette målet? Deretter vil det tredje spørsmålet være: hvordan nå målet? Det innebærer at man må utvikle visse metoder som fører til at man når målet. Man må se begrepet 'kritisk' i sammenheng med målet for didaktikken, som er å utvikle større grad av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Det '*konstruktive*' er altså interessen for å forbedre, både i praksis og i teori, slik at man ved gjennom utvikling av nye begreper og modeller legger til rette for utviklingen av en human og demokratisk skole. Gjennom det konstruktive er Klafki interessert i å finne frem til et forbedringspotensiale slik at man kan oppnå en forbedret praksis.

Klafki tar også for seg de teoretiske røttene til begrepet '*Bildung*', som ligger i bunnen for den kritisk-konstruktive teorien. Begrepet ble utviklet i tidsrommet 1770-1830. Den ble påvirket av opplysningstidens tenkere i Europa, deriblant Kant, Goethe, Schiller, Pestalozzi, Hebart,

Schleiermacher, Hegel, Fröbel med flere. Disse hadde følgende tanker felles og som er nedfelt i 'Bildung'-begrepet. Hvert menneske har ansvar for seg selv (self-responsible), det er en del av et større fellesskap (cosmopolitan person), bidrar til sin egen skjebne (contributing to his own destiny) og er i stand til å vite, føle og handle (capable of knowing, feeling and acting). I tillegg til nevnte teorigrunnlag nevnes John Deweys utdanningsfilosofi og de senere tiårs teoretikere innenfor kritisk teori.

De tre elementene eller evnene (elements or abilities) som jeg vil skissere nedenfor, er en essens av tenkningen til de overnevnte teoretikere og tenkere gjennom flere hundre år. Det er disse tre evnene som man ønsker å fremme gjennom 'Bildung'-begrepet.

Self-determination (selvbestemmelse) innebærer i følge Klafki at hvert medlem av samfunnet skal bli i stand til å foreta uavhengige, ansvarlige avgjørelser om hennes eller hans individuelle forhold, og fortolkninger av mellommenneskelig, yrkesmessig, etisk eller religiøs natur.

Co-determination (medbestemmelse) innebærer i følge Klafki at hvert medlem av samfunnet har retten til, men også ansvaret for, å bidra sammen med andre til kulturell, økonomisk, sosial og politisk utvikling av fellesskapet (community). Og for det tredje:

Solidarity (solidaritet) innebærer, slik jeg tolker Klafki, at man må anerkjenne retten til aktivt å kunne hjelpe dem som enten har begrenset mulighet, eller ikke har mulighet i det hele tatt til å kunne realisere selvbestemmelse og medbestemmelse. Årsakene til dette kan være sosiale forhold, mangel på privilegier, politiske restriksjoner eller undertrykkelse.

Til slutt noen ord om oppgaven til den kritisk-konstruktive didaktikken i følge Klafki. Denne typen didaktikk skal *både* granske eksisterende teori, begrep og praksis innenfor undervisning og læring, *og* utvikle, *og* teste og evaluere begreper for undervisning og læring som er orientert i retning av disse prinsippene, så langt som mulig i samarbeid med praktikerne. Slik jeg tolker det, faller min oppgave innenfor det å *granske* begrepene, samt utvikle noen prinsipp i relasjon til praksis.

4.6.4 Carl Rogers (1902 -1987). Sentrale begreper.

Innledning.

Ifølge Evenshaug og Hallen(1997:72-73) fremhever teoretikere innenfor humanistisk psykologi særlig følgende spesifikt menneskelige egenskaper som oppdragelsens endelige siktepunkt: den enkeltes selvstendighet, selvrealisering, identitet og personlige ansvar.

For å gi et bedre grunnlag for å forstå hvilket meningsinnhold som ligger i noen av disse begrepene, vil jeg gi et oversyn over sentrale begreper hos Carl Rogers. Men først vil jeg kort belyse betegnelsen 'det tredje alternativet' og de fire grunnleggende prinsippene som kjennetegner det teorigrunnlaget og de humanistiske verdiene som bygger på Carl Rogers.

Det 'tredje alternativet'.

Humanistisk personlighetspsykologi er i følge Nielsen og Raaheim (1997) omtalt som personlighetspsykologiens "tredje alternativ." Det innebærer at den er kritisk både til psykoanalytiske og behavioristiske betraktningmåter. De er opptatt av mennesket som subjekt fremfor mennesket som objekt. I motsetning til at mennesket er relativt passivt og drives av ukontrollerbare krefter, mener humanistiske psykologer at mennesket er grunnleggende aktivt og er i stand til å foreta valg i sin tilværelse.

I følge K. B.Madsen er menneskene ikke *bundet* av sin tidligere livshistorie. De kan være *påvirket*, men er i stand til å frigjøre seg i kraft av sin selvbevissthet og frie vilje: "De humanistiske psykologer benekter ... at menneskenes handlinger er fullstendig årsaksbestemte. Mennesket kan ved sin *rasjonelle tenkning* og innsikt i årsakssammenhengen liksom "frigjøre" seg fra denne og *velge fritt* og uavhengig." (K.B. Madsen (1974) referert fra G. Nielsen H. Teigen i K. Raaheim (red.), 1994:248).

I humanistisk psykologi legges vekten, i følge Nielsen og Raaheim (1997:447), på individets subjektive opplevelse og selvbevissthet. "For i det hele tatt å finne mening og sammenheng i

individets atferd, må vi derfor ha tilgang til personens subjektive fortolkning av sin situasjon.” Subjektiv opplevelse er nødvendig for å forstå atferd.

Fire grunnleggende prinsipper.

The Association of Humanistic Association, som ble grunnlagt i 1962 av en gruppe psykologer, vektla fire grunnleggende prinsipper. Dette innebar for det *første* at det viktigste spørsmålet som ethvert menneske må stille seg selv er ”hvem er jeg?” Mennesket må beskrives og forstås ut i fra *dets eget subjektive syn på verden* og hvordan det persiperer sitt eget selv. For det *andre* var *vekst og selv-aktualisering* kriteriet på psykologisk helse, ikke bare ego-kontroll og tilpasning til omgivelsene. For det *tredje* var det viktig at man i forskningen fokuserte på ”important human and social problems, ... and their choice of research topics can and should be *guided by values*.” Når man fokuserer på viktige menneskelige og sosiale problemer, og når man skal prioritere valg, må man søke hjelp i verdiene. For det *fjerde* så må det legges avgjørende vekt på menneskets verdighet. ”Persons are basically good.” Det må være et viktig mål *å forstå individet*, ”not to predict or control people” (Atkinson et al., 1993:544-545).

Før jeg går videre, vil jeg ta opp til drøfting en side ved dette fjerde og siste prinsippet, nemlig at ’persons are basically good’. Ifølge Hareide (1997:35-36) med referanse til May (1982) og Rogers (1982) hadde de to store humanistiske psykologene Rollo May og Carl Rogers på begynnelsen av 80-tallet en åpen brevveksling om det ondes problem. Ifølge Rogers er det de kulturelle innflytelser som er hovedfaktoren i vår onde atferd, men at vi grunnleggende sett er gode. Mennesket må få oppleve sin styrke, muligheter og frihet. Da vil utbytting ta slutt. Rollo May mente, ifølge Hareide (1997), at et slikt menneskesyn er for naivt. I sine utviklingsmuligheter har mennesket en kilde både til konstruktive og destruktive impulser.

Det som Rogers (1982) hevder om den kulturelle innflytelse som en hovedfaktor i vår onde atferd, understrekes av Rørvik (1998:66-67), hvor han påpeker at dette argumentet har røtter tilbake til Rousseau. Mange av tankene til Jean Jacques Rousseau ”... stod i diametral motsetning til humanismen. Humanistane trudde på danning av mennesket gjennom kulturen. Rousseau hevda at mennesket var godt frå naturen, men vart forderva av kulturen” (Op.cit., s. 67). Vi ser her altså to ulike humanistiske menneskesyn satt opp mot hverandre i Rørviks

(1998) tekst. Ifølge Rørvik (1998:66) består danningsteorien i den humanistiske og åndsvitenskapelige tradisjonen i at ”vilkåret for danning er at eleven arbeider med eit innhald som [...] formar personen til eit danna menneske.” Rørvik betegner det 20. århundres humanisme for ’moderne humanisme’ til forskjell fra det som preget ’nyhumanismens’ danningssyn, slik det er beskrevet ovenfor og i tidligere i dette kapittelet i punkt 5.4 om ’dannelse til humanitet’.

Sentrale begreper.

Fenomenologisk perspektiv: Rogers endret i følge Pervin (1993:173) underveis i sin karriere både teori og forskningsverktøy, men han ble tro mot det å være fenomenolog, som ifølge Rogers innebærer at persepsjonen har en sentral og viktig oppgave. Det er særlig de bevisste persepsjonene som er av betydning for sunne og friske mennesker. Og selv om den private verden tilhører den enkelte, og er individuell, så kan vi forsøke å forstå atferd gjennom hans eller hennes øyne, og med den psykologiske mening som det har for den enkelte.

Selvaktualisering: Det at noen av de fenomenologiske teoriene betegnes som humanistiske, er i følge Atkinson et al. (1993:12) fordi de vektlegger de kvalitetene som skiller menneskene fra dyrene, som for eksempel drivet henimot selvaktualisering. I følge humanistisk teori er en tendens henimot vekst og selvaktualisering menneskets mest grunnleggende motivasjonelle kraft. Begrepet selvaktualisering innebærer en tendens til at organismen er i vekst fra det enkle til det mer komplekse, at individet beveger seg fra avhengighet henimot uavhengighet, fra det rigide og fastlåste og mer i retning av en endringsprosess (Pervin 1993:180).

Hva slags atferd er det som leder til selvaktualisering? Maslow (referert fra Atkinson et al. 1993) konkluderte med at visse typer atferd i større grad enn annen atferd leder til selvaktualisering. Blant denne type atferd nevner han: 1) Oppleve livet slik som et barn gjør det ved at man er helt opptatt og konsentrert om en ting. 2) Prøve noe nytt fremfor å bare holde seg til det sikre. 3) Lytte til dine egne følelser når du skal evaluere erfaringer, heller enn å lytte til tradisjon og det som flertallet står for. 4) Vær ærlig. 5) Vær ansvarlig. 6) Arbeid hardt på alt det du holder på med. 7) Prøv å identifisere ditt forsvar og ha mot til å gi dem opp.

Selvet: Dette begrepet betegnes i følge Atkinson et al. (1993) som hjørnesteinen i teorien til Rogers. Med selvet menes alle de ideer, persepsjoner og verdier som karakteriserer ”jeg” eller ”meg”. Det innebærer at en er klar over både ”hva jeg er” og ”hva jeg kan gjøre”. Den oppfatning som et menneske har av seg selv, og som omtales som det persiperte selv, virker både inn på hvordan dette individet persiperer eller fortolker omverden og dets egen atferd. Et individ som persiperer eller oppfatter seg selv som sterk og kompetent, vil forholde seg helt annerledes til verden omkring seg enn et individ som oppfatter og persiperer seg selv som svak og lite effektiv. Selv-begrepet behøver ikke nødvendigvis reflektere virkeligheten. En person kan altså *være* både dyktig og respektert, men likevel *se på seg selv* som mislykket.

I følge Nielsen og Teigen (1994:248 i Raaheim (red.) 1994) *utvikles* selvet ved at individet hele tiden bearbejder de samhandlingserfaringer som det har med andre mennesker. Disse erfaringene evaluerer individet opp mot sitt eget selvbilde, selvet. Og individet prøver å opptre og samhandle i pakt med sitt eget selvbilde.

Det ideale selvet står for det selvbegrepet som individet mest av alt ønsker å være i besittelse av. Det er de persepsjonene og meningene som er verdsatt høyt av individet (Pervin 1993:191).

I følge Rogers blir folk mer funksjonelle, dersom de kan vokse opp med **ubetinget positiv belønning**. Dette betyr at de føler seg verdsatt av foreldrene selv om følelser, holdninger og atferd ikke er helt i tråd med idealet. Hvis foreldrene derimot foretar en *betinget* positiv belønning, det vil si at det bare får belønning såfremt barnet opptrer på en korrekt måte i tanker, følelser og atferd, da vil barnet bli fordreid i selvet sitt. Rogers mener at man skal anerkjenne barnets *følelser*, men forklare grunnen til at en *handling* ikke kan aksepteres (Atkinson et al.,1993).

Selvkonsistens innebærer at individet i sin opptreden vil vise en atferd som er konsistent og i samsvar med selv-begrepet. Det innebærer at individet har en væremåte som er i tråd med den oppfatningen han har av seg selv. Betegnelsen “consistency” defineres som fravær av konflikt. Hvis du mener om deg selv at du er lite flink til å stave, vil du vise i handling en opptreden som er i tråd med selvoppfatningen (Pervin 1993:182). Pervin påpeker altså at self-

consistency innebærer at mennesket handler i samsvar med sin selvforståelse og sitt *selv* (selvbilde). Slik du ser på deg selv, slik vil du opptre. Da er du konsistent.

Kongruens: Med kongruens menes at det ikke er noen konflikt mellom det persiperte selv, altså selvbildet eller selvoppfatningen, og erfaringene til dette individet. Rogers mener at kongruens er en nødvendig forutsetning for personlig vekst og fremgang.

Inkongruens: Det betyr at man opplever en uoverensstemmelse når man merker at det ikke er samsvar mellom det som individet fornemmer som sin personlighet og de erfaringer som man gjør i miljøet i forhold til seg selv. ”For example, if you view yourself as a person without hate and you experience hate, you are in av state of incongruence” (Pervin 1993:183).

Selvaktelse: Begrepet self-esteem, eller selvaktelse, kan defineres som en personlig bedømmelse av verdi, eller en generell karakteristik av personligheten. Forskning av Coopersmith (1967 referert av Pervin 1993:188) viser at barn med høy selvaktelse sammenliknet med barn med lav selvaktelse var mer påståelige, mer uavhengige, mer kreative, ikke ville akseptere sosiale løsninger med mindre de stemte med egne observasjoner, var mer fleksible og fant flere originale løsninger på problemer. Opprinnelsen til selvaktelse fant man i hjemmet og de nære mellommenneskelige omgivelsene. Det var dette som hadde størst innvirkning på ens selvaktelse. Hvilke holdninger påvirket selvaktelsen? 1) At man fullt ut godtar barnet. 2) Grenser som klart defineres og håndheves. 3) Individuell frihet og handlingsrom innenfor klart definerte grenser. 4) Selve klimaet i familien påvirker barnets persipering av foreldrene.

Tanken i det andre og tredje punktet, nemlig at barnet må kunne forholde seg til et handlingsrom innenfor klart definerte grenser, er i tråd med Rørvik (1991) sitt begrep, *det etiske handlingsrommet*. Hvis man ser for seg at eleven skal ha *kjennskap* til et slikt handlingsrom innenfor klart definerte grenser, så må det være en selvfølge at voksenpersonene og læreren er de som i utgangspunktet har den klare begrepsmessige forståelse for det etiske handlingsrommet. Dette er en nødvendig forutsetning for at dette skal kunne bringes videre til barnet.

Carl Rogers' frihets- og selvrealiseringspedagogikk. Denne teorien hører inn under terapeutisk orienterte oppdragelsesteorier. Men for sammenhengens skyld tar jeg det med her. Ifølge Myhre (1997:327) ligger det en eksistensfilosofisk orientering til grunn for Rogers sin humanistiske psykologi. Dette kommer tydelig frem i verdigrunnlaget i Carl Rogers sin pedagogikk.

Rogers (referert fra Myhre 1997:328) vektlegger i sin bok *Client-centered therapy* (1951), at enkeltmennesket har ansvar for at man ut fra egne krefter forholder seg til den livssituasjonen som en er i. Mennesket har i seg selv ressurser nok til å overvinne vanskeligheter og finne ut av sin identitet. Rogers får på en veldig fin måte frem hva som menes med begrepet identitet, gjennom å stille noen viktige spørsmål. "Hvem er jeg?... Hva interesserer jeg meg egentlig for? Hva setter jeg egentlig pris på? Hva står jeg egentlig for? Gjør jeg det "man" gjør eller handler jeg på vegne av meg selv?" Mennesket har altså ressurser nok i seg selv til å bli en ansvarlig person. Det som var viktig var å bli et selvstendig individ ... i den forstand at man kjente seg selv og handlet i samsvar med den innsikt man hadde". For å få til en slik utvikling, var det en viktig forutsetning at individet hadde frihet til å tenke og handle.

Det som da ble en viktig oppgave for terapeuten – eller læreren – for å sette dette inn i en pedagogisk ramme, var å gå inn i den annens situasjon med ekthet og engasjement, og være til hjelp i situasjonen. Dette trekket ved Rogers sin teori er, i følge Myhre, tydelig inspirert av Buber sin møtepedagogikk og hans aksentuering av jeg-du relasjonen.

4.6.5 Terapeutisk orienterte oppdragelsesteorier.

Myhre (1997:327-332) nevner fire teoretikere som hører inn under de terapeutisk orienterte oppdragelsesteoriene, nemlig Carl R. Rogers, John N. Steinberg, Thomas Gordon og Thomas A. Harris. De tre førstnevnte står for en verdirelativisme, den siste for det Myhre omtaler som bærekraftige verdier.

Thomas Gordons ingen-taper-metode: Thomas Gordon har gjennom bøkene *Skal vi snakke om det* (1980) og *Snakk med oss lærer* (1979) utviklet en metode for konfliktløsning mellom

voksne og barn. Det er interessant at Gordon så sterkt understreker betydningen av å sette grenser for barn fordi "... barn som alltid får gjøre som de vil, blir selviske, uregjerlige og hensynsløse. ... Men de grensene som settes bør være blitt til i samvirke mellom barn og oppdrager" (Myhre 1997:329).

Gordons konfliktløsende metode er bygget opp om tre momenter (Op.cit., s. 330). (1) Aktiv lytting: lytte seg frem til barnets virkelige følelser. (2) Å gi klare jeg-budskap: den voksne må gi tydelig uttrykk for sine egne følelser og sin egen situasjon, slik at barna virkelig oppfatter det. Et du-budskap inneholder et kritisk budskap, mens et jeg-budskap gir saklig informasjon. (3) Å løse konflikter slik at ingen taper: finne en løsning som bygger på at begge de stridende parters behov blir imøtekommet. Unngå at en blir vinner og en blir taper.

Dersom man ikke lykkes i å løse konflikter, må oppdrageren påvirke gjennom å være et godt eksempel og være en god rådgiver, samt utvikle en terapeutisk holdning.

Transaksjonsanalyse: Fra Thomas A. Harris (1979) sin teori *Jeg er OK – Du er OK*, mener jeg det går linjer både til humanistiske verdier og kristne verdier. De humanistiske verdiene vektlegges gjennom oppdragerens positive holdninger overfor barnet, og de kristne verdiene vektlegges gjennom holdninger som tålmodighet og vennlighet, og bruken av begrepet 'nåde'.

Sentralt i transaksjonsanalysen står tanken om at det i hvert individ finnes tre aktive systemer: Foreldre, Voksen og Barn. Med 'Foreldre' menes det som ukritisk blir akseptert og påtvunget et lite barn i de første leveårene. Med 'Barn' menes et lite barns følelsesmessige reaksjoner på hva det ser og hører. Med 'Voksen' menes begynnende selvstendigjøring og som etter hvert gradvis utvikles.

Oppdragerens oppgave består i å hjelpe barnet til å utvikle sin Voksen. Hvis et barn ser at oppdrageren er behersket og bevarer sin Voksen i form av en rolig og fornuftig opptreden, så vil dette være gode impulser til barnet og en hjelp til å utvikle sin Voksen.

4.6.6 Amerikansk kultur- og vitenskapsorientert pedagogikk.

Amerikansk kultur- og vitenskapsorientert pedagogikk gjorde seg gjeldende på 60-tallet. Den var svært teoretisk orientert. Bruner og Phenix var talsmenn for denne pedagogikken. Innenfor dette perspektivet la man stor vekt på respekten for kunnskap og disiplinert arbeid, og i tillegg la man vekt på struktur, og å føre elevene inn i fagenes hovedbegreper.

Philip Phenix ivaretar både de humanistiske verdiene gjennom sin vektlegging av rasjonalitet, og han ivaretar et perspektiv i retning av de kristne verdiene, ved sin vektlegging av begrepet ”transcendence”.

I følge Philip Phenix søkte mennesket etter mening i tilværelsen. Dette hang sammen med menneskets rasjonalitet. Skolen kunne hjelpe mennesket til å realisere humanitet ved å komme det i møte. Skolen skulle formidle mening til elevene ved å føre dem inn i hovedområdene for menneskelig kunnskap og kulturutfoldelse, de seks såkalte realms of meaning, blant annet (4) synnoetics – personlære, kunnskap og innsikt i seg selv og relasjoner til andre, (5) ethics – om moralske normer og verdier, etikk og moral, og (6) synoptics – kunnskaper som ga sammenheng i tilværelsen, historie, filosofi og religion.

Hos Phenix vektlegges sammenhengen mellom rasjonalitet og humanitet, og dette viser et slektskap med blant annet aristotelismen.

For det andre, hans vektlegging også av kristne verdier, slik jeg tolker det, finner vi i hans understreking av ”transcendence”, tendensen til å søke ut over det begrensede og gitte. Denne grenseoverskridende tendens gjør at mennesket er disponert for en rekke indre kvaliteteter som håp, tro, undring og kreativitet. (Op.cit. 253-254.

4.7 Engelsk språkanalytisk pedagogikk.

Richard S. Peters, gjengitt i Myhre (1997:284-286), tar i sitt hovedverk Ethics and Education opp temaer som både omhandler verdier, og det å håndtere det disiplinære i oppdragelsen.

I første del av boken tar han blant annet opp hva som er karakteristiske trekk ved pedagogisk virksomhet (education). Peters mente at oppdragelse var ”initiation” – innvielse i samfunnets livs- og kulturformer, og tok avstand fra vekstpedagogikk. Med utgangspunkt i et slikt normativt perspektiv mente han at tre kriterier måtte ligge til grunn for at en virksomhet skulle kunne kalles education eller pedagogisk virksomhet. For det *første* måtte læring og oppdragelse ha en positiv verdi. Education sto for forbedring og kultivering, altså utvikling i retning av noe bedre. Det *andre* kriteriet gikk på måten undervisningen foregikk på: (a) elevene måtte være klar over hva de lærte, (b) de måtte forstå at det var av betydning for dem, (c) elevene måtte sette noe inn av anstrengelser, (d) og de hadde frihet til å opponere. For det *tredje* måtte undervisningen ha en viss virkning på elevene. Den måtte gi (a) innsiktsfull bevisstgjøring og (b) bredde og oversyn, ikke ensporethet.

I den andre hoveddelen tok han opp det etiske grunnlaget for oppdragelse og undervisning. Blant annet behandlet han følgende verdier og begreper: verdifulle aktiviteter, som handler om innholdet i oppdragelse og undervisning, hva frihet innebærer for barn, lærere og foreldre, og menneskeverd og brorskap. I den tredje delen av boken: Education and social control, tok Peters for seg begrepene autoritet, ansvar og straff og demokrati.

Peters bestrebet seg på å skape en syntese av tradisjonell pedagogikk og barnesentrert pedagogikk. Han sier: ”Jeg forsøker ... å forsvare frihet, samtidig som jeg understreker nødvendigheten av å sette grenser” (Myhre 1997:286).

Paul H. Hirst har ifølge Myhre (1997:288) tatt opp problemet som den moderne sekulariseringsprosessen har skapt på det moralske området. I tråd med en slik sekularistisk utvikling, er det viktig at man finner frem en samlende basis for den moralske oppdragelse. En slik basis måtte bygge på rasjonale og objektive prinsipper. Hans resonnement bygger ifølge Myhre (1997:288) på at ”... det fins visse moralprinsipper som alle fornuftige mennesker må akseptere som grunnleggende, såkalte ’public values’. Slike prinsipper er rettferdighet, sannferdighet, frihet, hensyntagen til og respekt for andre mennesker”. Slike allmenngyldige moralske grunnverdier har sine røtter i en årtusenlang gresk-humanistisk og hebraisk-kristen tradisjon. Både Hirst og Peters balanserer mellom elevens individualitet og kulturstoffets betydning i dannelsesprosessen. Det viser at det er klare likhetstrekk mellom åndsvitenskapelig pedagogikk og engelsk språkanalytisk pedagogikk.

Heinrich Roth skrev en lærebok i pedagogisk psykologi, hvor han ga uttrykk for en positiv innstilling til humanistisk psykologi og til eksistensialistisk psykologi.

Det eksistensielle bidraget kommer tydelig frem i hans såkalte integrale pedagogiske antropologi, som var et mottrekk slik at man kunne unngå at pedagogikken skulle falle fra hverandre i en rekke disipliner med ulike typer kunnskap. Det samlende fokus i hans pedagogikk var ”å fremstille mennesket som et vesen som bare kunne finne seg selv dersom det betraktet livet som en oppgave og en utfordring” (Op.cit., s. 289). Etter mitt skjønn samsvarer dette godt med Viktor Frankl sin tese om vilje til mening.

Og hans humanisme og linje til Maslows selvaktualiserte menneske møter vi i hans oppdragelsesteori. Menneskets utvikling berodde ikke bare på arv og miljø, men på at jeget hadde innsikt i forholdet mellom disse to, og var produktiv i sin utvikling. ”Oppdragelse begynte og sluttet med appellen om å utvikle voksende selverkjennelse og selvoppdragelse, og formålet var det modne mennesket.” Det var viktig for Roth at psykologien var humanistisk orientert, det vil si at man betrakter mennesket som en person, ”det vil si som et vesen som fungerer i forhold til formål, normer og verdier” (Myhre 1997:289).

4.8 Didaktikk med terapeutisk sikte.

Til didaktikk med terapeutisk sikte regner Myhre (1997:323-327) de to retningene konfluent undervisning og involveringspedagogikk . Disse sies å høre inn under en type innovativ didaktikk. Bakgrunnen for at disse pedagogiske metodene ble tatt i bruk, var de urovekkende tilstandene i amerikanske skoler på 60-tallet, med blant annet kriminalitet, narkotika, og konflikter. Det ble utviklet en personpedagogikk som understreket betydningen av å få menneskene til å føle at de hadde en oppgave å løse og en mening med sitt liv.

Innenfor **konfluent pedagogikk** kom særlig det emosjonelle til å stå i sentrum, siden dette hadde vært forsømt. I tillegg til å jobbe på lærestoffplanet, så ønsket man på det mellommenneskelige planet å øke forståelse for og innlevelse i andre menneskers situasjon, og på det personlige planet å gi økt selvinnsikt og utvikle en ansvarlig livsform. Atmosfæren i

klasserommet skulle være preget av åpenhet og frihet, men man var i mot en utvikling i retning av tøylesløshet. De verdiene som ble vektlagt var frihet, selvstendighet og ansvar. Men i følge Myhre fordret dette at lærerens terapeutiske holdning var fundert på stabile og forpliktende verdier.

Den andre retningen, **involveringspedagogikk**, var markert terapeutisk orientert. William Glasser, som var psykolog og psykiater i en institusjon for kvinnelige lovovertridere, ønsket å utvikle en terapi som i større grad tok utgangspunkt i de positive sidene fremfor de negative hos den enkelte, og heller jobbe med klientens her og nå-situasjon enn å grave i fortiden. ”Gjennom et nært personlig forhold til den enkelte, preget av tillit og positive forventninger, håpet Glasser å skape en ny identitet hos de unge” Op.cit.326). I dette personlighetsutviklende arbeidet støttet Glasser seg til Maslows behovsteori, og det ble lagt særlig vekt på behovet for kjærlighet og sosial tilknytning og for anerkjennelse og respekt.

Både konfluent pedagogikk og innvolveringspedagogikk bygger altså på humanistisk psykologi og eksistensfilosofi, med vektlegging av økt selvinnsett, selvstendighet, tillit, positive forventninger, frihet og ansvar.

4.9 Humanisme.

Jeg vil til slutt redegjøre for hvordan Valett (1977), Myhre (1997:267-270) og Lingås (1999: 36-42,100-102) sammenfatter humanismebegrepet.

Humanistic education. Valett (1977) definerer ‘humanistic education’ som ”... education that is concerned with the development of the total person” (Valett 1977:1). Det legges vekt på å tilrettelegge for læringserfaringer som vil hjelpe mennesker til å utvikle sitt unike menneskelige potensiale. Det er et ønske om å lette vekst og forandring av atferd slik at vi blir mer helhetlige, balanserte, selvaktualiserte og ansvarlige personer.

Det som i følge Valett skiller en humanistisk utdanning fra en mer tradisjonell utdanning, er at tradisjonell utdanning i de fleste samfunn har vært opptatt av de grunnleggende ferdigheter som må til for å sikre kulturell overlevelse og sikre det minimale av menneskelige behov.

Innenfor humanistisk utdanning har man i større grad vært opptatt av å lære mennesker å mestre på en enda bedre måte dagen i dag, og forberede mennesket enda mer effektivt for morgendagen. Det innebærer at man innenfor humanistisk utdanning vektlegger å integrere all læring på en meningsfull måte, slik at den lærende kan tilpasse seg mer effektivt, og også planlegge, vise omsorg, strebe etter og skape en mer fullstendig og helhetlig måte å leve på for alle og enhver.

Utdanning er en prosess som består i å utvikle menneskelige evner og talenter. I et humanistisk perspektiv vektlegges det at man er opptatt av å utvikle hele mennesket, som også inkluderer følelsesmessige ferdigheter og talenter såvel som å utvikle de kognitive, fysiske og psykomotoriske evner. Og det endelige målet for humanistisk utdanning er ”... to produce a good and relatively happy person who is capable of living a creative and meaningful life” (Valett, 1977:6).

Humanisme i europeisk idehistorie. Ifølge Myhre (1997) har det gjort seg gjeldende *flere former for humanisme* i europeisk idehistorie. Det har å gjøre med hvordan menneskeverdet blir begrunnet og hvordan mennesket blir oppfattet.

I *den førkristne antikke perioden* ble de rasjonale, estetiske og etiske verdier vektlagt. Hvilket menneskeverd individet hadde ble definert gjennom individets forhold til staten. Med *kristendommen* ble menneskeverdet utvidet til å omfatte alle. Og menneskets humanitet ble begrunnet med at det er skapt i Guds bilde. Man ser for seg to former for kristen begrunnelse av det humane i oldkirken. Den ene tok opp i seg impulser fra før-kristen tid, altså fra den antikke perioden. Den andre konsentrerte seg om det spesifikt kristne. I *middelalderen* ble det gjort forsøk på å harmonisere deler av antikkens tankeverden med kristne ideer. I *renessansen* var det tilløp til sekularistisk humanisme. De fleste representerte en humanisme der kristne og antikke ideer var smeltet sammen. *Fra renessansen til vår tid* er det i følge Myhre tre forskjellige humanismebegreper.

De tre humanismebegrepene fra renessansen til vår tid er for det første (a) *kristen humanisme*. Den kan igjen deles i to fløyer. Den *ene* fløyen vektlegger at Gud er skaper og menneskene er Guds medarbeidere. Den står for en vid kulturåpenhet og stor tro på dannelsesarbeidet. Eksponenter for denne retningen er Comenius, Pestalozzi, Herder, Schleiermacher, Fröbel og Grundtvig. Den *andre* fløyen legger tyngdepunktet mer på den kristne lære om gjenfødelse og

rettferdiggjørelse. Myhre sier det slik: ”Grunnbetingelsen for at mennesket ikke skal forfeile sin bestemmelse ligger på dette indre religiøse plan” (Op.cit., s.268). Men samtidig fremhevet denne fløyen også dannelsens egenverdi og nytteverdi. Luther var en eksponent for et slikt syn. Andre eksponenter for en slik humanisme var pietismen og puritanismen. De så sterkt betydningen av den pedagogiske virksomhet. (b) *Allmennreligiøs humanisme*: En slik humanisme er ikke knyttet til troen på en personlig Gud. Man taler om åndelige krefter, impulser i tilværelsen og det guddommelige i mennesket. (c) *Sekularistisk eller profan humanisme*: Mennesket er et selvtilstrekkelig vesen. Moralske normer begrunnes ved fornuftens hjelp. Mennesket har en særstilling i verden, og den fremhever mennesket som borgere av to verdener, et naturens og et kulturens rike.

Sekularistisk humanisme gjør krav på å representere den egentlige humanisme, og mener at kristen humanisme har fratatt mennesket dets verdighet ved at det legger det humane inn under noe høyere. Kristen humanisme svarer at den menneskelige natur er et mangslungent begrep som må defineres i forhold til noe utenfor mennesket. Å være skapt i Guds bilde er den høyest mulige begrunnelse for det humane.

De to synene, a) og c) får i følge Myhre ulike konsekvenser for oppdragelsen. (a) I en oppdragelse som er basert på et positivt forhold til kristendommen kan man skjelne mellom to typer: en *trosintegrerende* form som legger vekt på praktisert kristendom, eller en *tradisjonsformidlende* form. I den tradisjonsformidlende form legges vekten på kristen menneskeforståelse, men er ikke spesielt engasjert i kirkelig aktivitet. (c) En oppdragelse som bygger på sekularistisk humanisme vil legge vekt på det rasjonale, og samle seg om fellesmenneskelige verdier, som er blitt til i samspillet mellom gresk og kristen tradisjon.

Humanistisk barne- og ungdomssyn. Lingås (1999:100-102) stiller spørsmålet: hvordan bør vi oppdra våre og andres barn? Barn og unge må forstås som subjekter i samspill med andre. De er aktører og ikke objekter.

Et annet trekk ved humanismen er at barnet skal leve fysisk sunt, fordi det i følge Lingås er et tett samspill mellom kroppens og sinnets helse og utvikling. Grensesetting er akseptert i oppdragelsen, men det forutsettes en dialog mellom barnet og den voksne, slik at barnet forstår hvorfor det må være grenser og kan internalisere dette.

Verdiene som bør gjelde for en humanistisk orientert barneoppdragelse kommer blant annet til uttrykk i FN-konvensjonen om barns rettigheter. Den voksne bør alltid sette barnets beste i fokus. Den voksnes syn på barn kan testes ved å gå gjennom FN-konvensjonen. Det er en måte å verdibasere sin private og offentlige omgang med barn. Hvordan skal vi omsette det humanistiske idealet og gi barnet et meningsfullt liv i hverdagen? spør Lingås (1999:102). Jo, ved at vi unngår ”... en for mekanisert, instrumentell og distansert profesjonell og offentlig oppgave å passe og oppdra og undervise barn”. Vi har en utfordring i ”... å være nærværende, å vise omsorg og å gi trygghet, å ta vare på og respektere barn og unge og å skape mening sammen med dem”.

Humanisme som livssyn. Ifølge Lingås (1999:36-42) kan mennesket bruke eller misbruke sine muligheter. Det har en fri vilje og har ansvar for mennesket og vår felles jord. Mennesket kan velge mellom godt og ondt, både de storslåtte handlingene, ideer, bragder og oppfinnelser er skapt av mennesker. Men de tragiske krigene og de undertrykkende regimene er også menneskenes verk. Lingås omtaler dette som det humanistiske erkjennesperspektivet, som innebærer en erkjennelse av menneskets plass og ansvar.

Siden mennesket i følge humanismen har fri vilje, har også mennesket fullt ansvar. All determinisme blir derfor uforenlig med humanismen.

Menneskesynet i livssynshumanismen rommer en etisk dimensjon som Lingås beskriver som menneskeverdets ukrenkelighet. I daglig praksis ligger dette perspektivet nær opp til det hebraisk- kristne menneskesynet. Men livssynshumanismen begrunner ikke sitt menneskesyn med et religiøst dogme, men henviser til menneskerettighetene. Ideen om menneskets ’frihet, likhet og brorskap’ og med mennesket selv, og ikke Gud i sentrum, bygger på strømninger fra den franske revolusjon og opplysningsfilosofenes og rasjonalistenes religionskritikk.

Mennesket har et iboende menneskeverd. Mennesket er fritt og kan bruke denne friheten til å delta i samfunnsliv sammen med andre frie mennesker.

I det moderne samfunnet ønsker humanismen å gjenskape det aktive livet for mennesket i motsetning til oppgittethet, privatisering og fremmedgjøring.

Humanismens syn på mennesket som et edelt og ukrenkelig vesen utstyrt med frihet og ansvar, er forenlig med den kristne kulturarven og dens budskap om nestekjærlighet. Men det finnes også en rekke andre kilder til ideen om det ukrenkelige menneskeverdet. I følge Lingås (1999:40) er ”... arven fra Aten og Roma vel så viktig som arven fra Jerusalem”. Lingås belyser dette ved blant annet å nevne slike retninger som oppstod før kristendommen: antikkens menneskesyn om det frie mennesket som kunne delta i samfunnet, stoikernes menneskekjærlighet og mennesket som fornuftsvesen hos Aristoteles, samt romernes juridiske rettighetstermer for beskyttelse av menneskeverdet.

”Eksistensialismen stiller mennesket i en uinnskrenket ansvarsposisjon” (Op.cit., s. 40). Humanismen er også påvirket av filosofiske retninger som fremhever at i møtet med ’den andre’ erkjenner og gjenkjenner vi det genuint menneskelige gjennom ’lesningen’ av den andres ansikt, i kjærlighet og empati. I følge Lingås (1999:41) har slik tenkning stor plass både blant humanister og kristne (Buber, 1967; Fromm, 1943; Fromm, 1968; Løgstrup, 1962; Levinas, 1993; Arendt, 1968; Ofstad, 1980).

I følge Lingås (1999:41) har det universelle gjensidighetsprinsippet, å gjøre mot andre det du vil at andre skal gjøre mot deg, ”... status som et etisk prinsipp både i kristendommens gyldne regel (Matt. 7,12) og moderne verdslig humanisme”.

Menneskesynet er en grunnstein i etikken, og er sentrert om menneskets *iboende* egenverd og ikke det gudegitte verd. Det har et positivt syn på menneskets evne til selv å velge godt. Mens sinnelagsetikken er sentral i kristendommen, er konsekvensetikken mest sentral i livssynshumanismen. ”I dette perspektivet har humanismen tradisjonelt vært mest opptatt av konsekvenser, å skape gode vilkår for mennesker i dette ene livet” (Lingås, 1999:41).

4.10 Sammenfatning av humanistiske verdier.

Hvilke konsekvenser vil de humanistiske verdiene kunne få for oppfostringen? Jeg vil i det følgende sammenfatte hva jeg nå vet om humanistiske verdier med utgangspunkt i problemstillingen, som har følgende ordlyd: Hvilke konsekvenser vil disse verdiene kunne få

for lærerens grunnleggende væremåte overfor eleven, lærerens væremåte i møte med problematferd og for det etiske handlingsrommet til læreren?

Jeg har valgt å la en av verdiene fra oldtidens dannelsesideal fremstå som overordnet, nemlig verdien **(1) balansert** (se 4.1). Det etiske handlingsrommet og lærerens væremåte bør kjennetegnes av en balansert avveining i alle forhold. Dette vil kunne komme til uttrykk i overveielse og væremåte gjennom måtehold, selvbeherskelse, sindighet og viljestyrke. Måteholdet vil kunne komme til uttrykk både i forhold til strenghet, grad av selvbeherskelse og ros; ikke for mye og ikke for lite. Også innenfor renessansehumanismens (se 4.2) krav til den moralske kompetanse, som en lærer bør være i besittelse av, kommer kravet om det balanserte til uttrykk. I møte med problematferd vil læreren på den ene siden kunne utvise selvbeherskelse, og på den annen side utvise det nødvendige mot. Kravet til det balanserte kommer også til uttrykk innenfor nyere pedagogiske retninger, blant annet innenfor humanistisk psykologi (se 4.6.4). Selvaktelse utvikles ved at eleven både får den nødvendige frihet, men også den nødvendige grensesetting.

For det andre kjennetegnes humanisme av at læreren i sine overveielser og i sin væremåte vil kunne ta utgangspunkt i **(2) fellesmenneskelige verdier** (se 4.7 og 4.9) bygd på gresk og kristen tradisjon. Som en avgrensing vil jeg påpeke at også det å vise omsorg (se 1.3.3 og 4.6.2) naturlig hører inn under de fellesmenneskelige verdiene. Men jeg velger å knytte dette til temaet individet som subjekt, med utgangspunkt i det fenomenologiske perspektivet (se 4.6.2; 4.6.4; 4.9). Det samme gjør jeg med verdiene varsomhet, klokskap og respekt som en konsekvens av den hermeneutiske sirkel.

I oldtiden legges det vekt på å være menneskelig i sin grunnleggende væremåte, i betydningen vennlig, høflig og hensynsfull (se 4.1). En konsekvens av at læreren står for slike menneskelige verdier, inklusive velvilje, mildhet og omgjengelighet, er at læreren vil kunne være et forbilde for elevene, i følge renessansen (se 4.2). Gjennom de etiske overveielser og beslutninger som han foretar, og gjennom en slik væremåte, vil læreren kunne vinne elevenes hengivenhet. Og nettopp dette med betydningen av det gode forbilde ser en også som en konsekvens av eksistensialismen (se 4.6.1): lærerens karakter vil kunne flyte over i eleven. Dette å være en god rollemodell er også noe som vil kunne være en konsekvens av opplysningstiden (se 4.3). Det skulle ikke skje ved hardhendt forming (se 4.4). Likeledes bør eleven behandles med respekt og på en høvisk måte, siden barnet ble sett på som Guds

skaperverk. Den samme væremåten vil kunne leses ut av et personalt perspektiv (se 4.6): eleven som menneske har ubetinget verdi og en særstilling i naturen. Også som en konsekvens av transaksjonsanalysen (se 4.6.5) fremheves det å opptre behersket og ha en grunnleggende væremåte som er vennlig, rolig og fornuftig. Dette er viktige verdier dersom eleven skal kunne utvikle seg til et selvstendig individ.

En konsekvens av eksistensialismens (se 4.6.1) krav til at hvert enkelt menneske tar det fulle ansvar for at eksistensen hviler på det selv, blir at læreren har et ansvar også for å være menneskelig. På den måten vil ikke dette kunne skyves over på andre, ved å skylde på skolekode eller egne beliefs tilegnet gjennom yrke eller barndom. Et annet forhold ved eksistensialismen er at læreren er bærer av visse verdier for å skape den pedagogiske atmosfæren. De beslutninger læreren foretar bør bidra til å gi mot, håp og glede hos elevene. Derfor vil også lærerens væremåte i møte med problematferd kunne kjennetegnes av en optimistisk seighet. En slik seighet vil kunne innebære at læreren har den nødvendige utholdenhet over tid til å stå i en slik krevende kontekst. Optimismen i det vil kunne være en pekepinn i retning av håpsdimensjonen.

Slik jeg ser det, vil flere av disse nevnte holdningene eller verdiene kunne knyttes til de teologiske dydene (se 3.2.3) og til den såkalte dydslisten i Det nye testamente (se 3.2.4). Religiøs eksistensialisme (se 4.6.1) representerer de teologiske dydene tro, håp og kjærlighet. I forhold til dydslisten refereres det med utgangspunkt i religiøs eksistensialisme til verdiene kjærlighet, glede (og humor) og tålmodighet. Verdien 'et lyst sinn' vil kunne gi assosiasjon både til vennlighet (mildhet) og tålsomhet (saktmodighet). I så fall dekker religiøs eksistensialisme alle de tre teologiske dydene, og inntil fem av verdiene i den såkalte dydslisten.

Dette med menneskets ansvar for å vise menneskelighet kommer også tydelig frem som en konsekvens av Pestalozzi (se 4.4) sitt begrep 'det moralske stadiet'. En innfallsvinkel til å oppnå humanitet vil kunne være at læreren gjennom en bevisst kamp lar det gode få prege den grunnleggende væremåten. Dette vil kunne være en rimelig tilnærming for læreren når han står overfor svært krevende og provoserende problematferd.

En konsekvens av begrepet selvaktualisering (se 4.6.4) vil kunne innebære at læreren i sine etiske overveielser unngår å være rigid og fastlåst, og heller utviser smidighet. Det vil kunne

bety at læreren ikke låser seg fast i kun visse måter å løse konflikter på når det gjelder problematferd. Men at læreren kan forsøke å se nye løsninger og tiltak for å redusere problematferden. Dette kan også sees opp mot belief-begrepet, i den betydning at læreren ikke binder seg opp til visse oppfatninger av hvordan takle problematferd.

En konsekvens av prinsippet om ubetinget positiv belønning (se 4.6.4) vil kunne være at læreren i sin væremåte opptrer på en slik måte at eleven føler seg verdsatt selv om de ikke makter å leve opp til idealet og normer for god oppførsel i timene. Læreren vil kunne anerkjenne barnets følelser, men ikke barnets handlinger.

I møte med problematferd vil konsekvensen av involveringspedagogikk (se 4.8) kunne være at læreren i sitt etiske handlingsrom legger opp til en væremåte hvor en vektlegger de positive siden hos den enkelte, og her-og-nå-sitasjonen. Det blir viktig at læreren i sin væremåte har en tillitsfull og positiv holdning til eleven, og arbeider mot å utvikle et nært forhold. Elevene bør få oppleve en situasjon hvor de kjenner at de får dekket behovene for kjærlighet, anerkjennelse og respekt.

Innenfor et humanistisk barne- og ungdomssyn (se 4.9) blir det viktig at læreren unngår å ha en instrumentell og distansert væremåte overfor eleven. Læreren bør isteden være nærværende, ta vare på, vise omsorg og gi trygghet, skape mening og respektere eleven.

Disse fellesmenneskelige verdiene (se 4.7 og 4.9) eller såkalte 'public values' har altså røtter i en årtusen lang tradisjon. Det betyr i sum at læreren bør ha en væremåte som innebærer at han er rettferdig, sannferdig, hensynsfull og viser respekt.

I fremstillingen av de to neste verdiene vil jeg knytte sammen begrepene rasjonalitet og kommunikasjon. En konsekvens av renessansen (se 4.2) og opplysningstiden (se 4.3) vil kunne være at læreren legger vekt på høy grad av **(3) rasjonalitet** i overveielser og beslutninger. Læreren vil i sine etiske overveielser kunne vektlegge at det er fornuften og tankemessige prosesser som helt og holdent legges til grunn for avgjørelsene. Læreren vil kunne sette sin lit til at dette er tilstrekkelig. Med særlig tanke på å bearbeide konflikter rundt problematferd vil også begrepene *kritisk* og *konstruktiv* kunne være nyttige verktøy (se 4.6.3). Vi kan stille kritiske spørsmål om hva det er som gjør at målet ikke nås. Og det konstruktive innebærer at vi sammen vil forsøke å bedre praksis slik at målene for læring og oppdragelse

kan nås. Det samme perspektivet synes å gjøre seg gjeldende innenfor engelsk språkanalytisk pedagogikk (se 4.7). Læreren vil kunne ha som siktepunkt at utviklingen innenfor samfunnets livsformer, som elevene innvies i, skjer i retning av noe bedre. Det bør være fremgang å spore. Derfor bør elevens egne ressurser og det som skolen ønsker å tilføre av ressurser i størst mulig grad bli utnyttet. Da blir det urimelig om problematferd i timene skal forkludre for vekst og utnyttelse av elevenes egne ressurser og de ressurser samfunnet ønsker å tilføre eleven.

Men det er også viktig å presisere at med potensial og ressurser i et humanistisk perspektiv, legges det ikke opp til å rendyrke bare det rasjonale i mennesket. En konsekvens av såkalt 'humanistic education' (se 4.9) vil kunne være at læreren har et bredt perspektiv på overveielser og beslutninger innenfor det etiske handlingsrommet. Det vil kunne ha som mål å utvikle elevens unike menneskelige potensial i form av evner og talenter. En slik utvikling vil kunne omfatte hele mennesket: både følelsesmessige, kognitive, fysiske og psykomotoriske evner og talenter; ikke bare sikre det minimale av menneskelige behov. Og som en konsekvens av eksistensialismen (se 4.6.1) er det viktig at læreren både ser, erkjenner og oppmuntrer eleven til å realisere disse talentene. En kan også merke seg forskjellen på metaforbruken i begrepet 'iboende potensial' contra opplysningstidens (se 4.3) metafor 'en ubeskrevet tavle'. I følge engelsk språkanalytisk pedagogikk (se 4.7) har eleven ressurser i seg til å utøve selvopdragelse.

Siden eleven er et rasjonalt vesen, bør læreren ta elevens rasjonale evner på alvor, og argumentere og begrunne på en rasjonal og forståelig måte overfor eleven. Det må være en tydelig og fornuftspreget **(4) kommunikasjon** (se 4.9) mellom lærer og elev. Og den bør være preget av dialog. Lærer og elev må sammen finne løsninger ut fra egne ressurser og med vekt på det rasjonale. I forbindelse med ubetinget positiv belønning (se 4.6.4) påpekte jeg at det er viktig at læreren anerkjenner barnets følelser, men ikke handlingene. I en slik sammenheng vil det kunne være viktig at læreren også trekker inn det rasjonale og forklarer grunnen til at handlingene ikke kan aksepteres. En konsekvens av engelsk språkanalytisk pedagogikk (se 4.7) vil kunne være at læreren har en tydelig kommunikasjon om hva elevene skal lære innenfor det området som kan defineres som oppfostringen, som for eksempel sosial kompetanse. Men læreren vil kunne akseptere elevenes rett til å opponere. I følge Sokrates (se 4.1) er samtalen viktig. Samtalen vil kunne komme til nytte i møte med problematferd ved at læreren istedenfor å tvinge frem egne løsninger, vil kunne bruke samtalen til å forløse

innsikt hos eleven. En slik ny innsikt vil lærer og elev sammen kunne ta i bruk for å finne en vei ut av problemet som har opp.

En femte humanistisk verdi er det å se på mennesket som **(5) et subjekt** (se 4.9; 4.6.2; 4.6.4). Læreren vil kunne legge vekt, både for sin egen del og i et elevperspektiv, på individets subjektive opplevelse og selvbevissthet. På den måten vil både lærer og elev kunne forstå seg selv ut fra sitt eget subjektive syn på verden. Jeg vil i den sammenheng trekke inn det fenomenologiske og det hermeneutiske perspektivet.

Som en konsekvens av et *fenomenologisk* perspektiv (se 4.6.2) vil læreren i møte med problematferd kunne sikte seg inn mot den subjektive erfaringen hos eleven. Finne ut av hvilket personlig syn eleven har på verden og hvordan eleven persiperer og fortolker hendelser som har skjedd. I lys av omsorgsbegrepet vil læreren i sin grunnleggende væremåte for det første kunne legge vekt på å være aktsom overfor elevens problem. Læreren bør åpne opp i seg selv for det som eleven formidler. Dette bør han gjøre uten å føye til egne tankestrukturer. For det andre bør lærerens indre fylles av et 'jeg må' som driver ham til respons. Læreren retter sin energi mot den andres problem, og i det tidsrom dette pågår settes hans eget prosjekt midlertidig til side.

Jeg vil også fremheve noen konsekvenser av begrepet *den hermeneutiske sirkel* (se 4.6.3) til å forstå lærer og elev som subjekt. Når det gjelder *forholdet mellom del og helhet*, er det slik at innenfor åndsvitenskapelig pedagogikk er oppdragelsesvirkeligheten en tekst som det gjelder å forstå og *beskrive*. Vi kan gjerne kalle det et slags mikroperspektiv. Av og til kan det skje mye i møte mellom lærer og elev eller elevene seg i mellom i løpet av et veldig intenst og kort tidsrom. For å kunne forstå det som foregår, vil det kunne være av betydning at læreren beskriver for seg selv det som har skjedd. Ved at en slik registrering og ivaretagelse av oppdragelsesvirkeligheten innarbeides i lærerens væremåte, vil dette kunne danne grunnlag for refleksjon, overveielse og det å foreta gode valg. Det vil kunne bidra til at en får til små "gjennombrudd" i det pedagogiske arbeidet. Tekstene som læreren skriver vil kunne være et bindeledd som øker samspillet mellom væremåte og etisk refleksjon/ overveielse.

Det kan oppstå en konfrontasjon mellom en lærer og en elev. Da vil den hermeneutiske sirkel kunne brukes til å utforske de prosessene som foregår innenfor det etiske handlingsrommet med bakgrunn i *lærerens forforståelse*. Man vil kunne undersøke hvilken forut oppfatning

læreren hadde i det øyeblikket han intervenerte overfor eleven, og hvilken persepsjon han hadde av situasjonen og eleven. En slik innsikt vil kunne kaste lys over hvilken sammenheng det vil kunne være mellom lærerens forut oppfatning og det forholdet han har til eleven samt lærerens væremåte. Ved å sette ord på lærerens forforståelse, vil en kunne foreta rasjonale og fornuftige endringer slik at dette kan få positive konsekvenser for de overveielser som finner sted i det etiske handlingsrommet, og for væremåten til læreren.

Selve ideen med den hermenutiske sirkelen gir også en pekepinn om at læreren må opptre med varsomhet, klokskap og respekt. I begrepet 'hermeneutisk sirkel' ligger det en påminnelse om at en lærers fortolkning av en situasjon eller en elev bygger på ens egen forforståelse. Denne tanken vil kunne ytterligere styrkes i møte med Sprangers (se 4.6.3) ulike mennesketyper. Barnet og den unge er ikke ferdig utviklet innenfor et av kulturområdene. Men hvis læreren på tross av dette utviser varsomhet og respekt, vil han gjennom sin væremåte kunne styrke elevens selvaktelse og selvtilit. På den måten vil eleven i fremtiden kunne oppnå et styrket fundament å stå på når han eller hun skal realisere sin mennesketype.

Jeg vil her videre belyse sammenhengen mellom det fenomenologiske og det hermeneutiske i lærerens væremåte. En konsekvens av Carl Rogers (se 4.6.4) sin tilnærming til det fenomenologiske vil kunne innebære at læreren i sin væremåte skaffer seg tilgang til elevens subjektive fortolkning av sin situasjon. På den måten vil læreren kunne få innsikt i dette ved å lytte til elevens egen fortolkning av situasjonen. Altså utfylles lærerens fortolkning, det hermeneutiske, av elevens egen subjektive opplevelse, det fenomenologiske. For eksempel kan det være nyttig å lytte til elevens bevisste persepsjoner i møte med problematferd. Eleven får satt ord på hvordan han selv forstår meningen med det han gjorde, for elever vil kunne tillegges motiver og hensikter som de selv mener de ikke hadde. Ved å lytte til elevens forståelse av en sak, vil læreren kunne korrigere sin egen oppfatning.

En konsekvens av et humanistisk barne- og ungdomssyn (se 4.9) er at læreren vil kunne stake ut den kurs som tjener til elevens beste. I den sammenheng er det rimelig å se på begrepsparet **(6) frihet – ansvar (grensesetting)**. Hvis en skal kunne bruke begrepene frihet og ansvar noe om hverandre, vil jeg avgrense bruken av begrepene slik: grensesettingen vil kunne være den prosessen som foregår gjennom oppfostringen; ansvar vil kunne være de grensene som er internalisert i individet, det vil si i betydningen ansvarlig. Innenfor eksistensialismen (se

4.6.1) tar en ofte i bruk begrepsparet frihet – ansvar. Innenfor humanistisk psykologi (se 4.6.4) tar en oftere i bruk begrepsparet frihet – grensesetting.

En konsekvens av Rogers sitt begrep høy selvaktelse (se 4.6.4) er at det oppnås ved en kombinasjon av frihet og grensesetting. Det kan skje ved å godta eleven og gi eleven frihet. Men en slik frihet kan ikke være grenseløs. Læreren vil måtte foreta en grensesetting. Det vil kunne skje gjennom å definere, kommunisere og håndheve grensene. Denne balansegangen fremheves også innenfor engelsk språkanalytisk pedagogikk (se 4.7): både frihet og grenser; en balansegang mellom individualitet og kulturens betydning.

En slik konsekvens kan en også lese ut av didaktikk med terapeutisk sikte, såkalt konfluent pedagogikk (se 4.8). Grensesettingen består i at det stilles krav til at elevene skal opptre ansvarlig mot de andre elevene, men samtidig innrømmes det en viss frihet, men uten at det preges av tøylesløshet. Verdier som frihet, selvstendighet og ansvar omtales som stabile verdier som læreren bør stå for i refleksjon og væremåte.

Det å utøve grensesetting kan i opplysningstiden (se 4.3) sees som en konsekvens av synet på eleven som en ubeskrevet tavle. Av den grunn var det viktig at læreren sto for en oppdragelse som var aktivt formende. Og innenfor åndsvitenskap og hermeneutikk (se 4.6.3) ser en betydningen av aktiv forming gjennom ikke bare å beskytte, men også å motvirke.

Det å sette grenser kan også forstås som en konsekvens av begrepet medbestemmelse innenfor den kritisk konstruktive didaktikken (se 4.6.3); det at læreren har ”medbestemmelse”. Når det utvises problematferd, vil medbestemmelse kunne innebære at læreren tar sin del både av retten og ansvaret til å bestemme og til å utvikle fellesskapet i riktig retning. Det vil kunne bety at læreren bør ha den nødvendige handlekraft og mot. Og han bør ikke unndra seg dette, for læreren har et ansvar for å utvikle fellesskapet i riktig retning og i retning av noe bedre (se 4.7).

Grensesetting gjør seg også gjeldende i forholdet til begrepet ubetinget positiv belønning (se 4.6.3). Grensesettingen består altså i at man vil kunne anerkjenne barnets følelser, men ikke barnets handlinger.

Man kan lese retten til frihet også ut av selvaktualiseringsbegrepet (se 4.6.3) i den betydning at det i tillegg til iboende potensial også snakkes om smidighet; smidighet i den betydning å

innrømme en viss frihet, og at læreren i sine etiske overveielser unngår å være rigid og fastlåst. Det vil også kunne bety at læreren ikke føler at han er fastlåst i kun visse måter å løse konflikter på når det gjelder problematferd.

Når det gjelder grad av grensesetting, vil dette også kunne sees i lys av begrepet det ideale selv (se 4.6.3). Læreren vil innenfor det etiske handlingsrommet kunne overveie hvorvidt de meninger og persepsjoner som han verdsetter høyt, det ideale selvet, er mulige å gjennomføre i den gruppen hvor han er og innenfor den tidsrammen han har satt seg som mål. Ikke alltid vil dette være gjennomførbart. Det kan ha å gjøre med elevsammensetningen, eller tidligere læreres kompetanse i å takle problematferd.

Ut fra terapeutisk orientert oppdragelsesteori (se 4.6.5) kan man trekke noen konsekvenser som går på frihet – ansvar (grensesetting). Konsekvenser av *ingen – taper – metoden* er at det for det første er nødvendig å sette grenser for elevene, ellers blir de uregjerlige. Læreren vil ikke kunne innrømme ubegrenset frihet. Det er en slik type refleksjon læreren vil kunne legge til grunn for det etiske handlingsrommet. For det andre bør det foregå kommunikasjon og dialog omkring dette. Lærer og elev bør sammen bli enige om grensene. Det vil si at de også er sammen om å drøfte graden av frihet. Når det for det tredje oppstår konflikter og brudd på grensesettingen, kan læreren gjennom sin væremåte bidra til konfliktløsning på tre måter. Her kommer kommunikasjonen inn. For det første lytte aktivt til elevens følelser. For det andre må læreren også komme til orde slik at han så tydelig at eleven forstår det gir uttrykk for sin situasjon. Her må læreren komme med et jeg-budskap (informativt budskap), og ikke et du – budskap (kritisk budskap). For det tredje må konflikten løses slik at ingen blir tapere, men at begge blir vinnere.

Nøyaktighet og grundighet, og god arbeidsmoral, vil også kunne sees på som en del av grensesettingen. Det er et forhold som trekkes frem i flere av de ulike perspektivene. En side ved selvaktualisering (se 4.6.3) går på dette med selvdisiplin og hardt arbeid: det å holde fokus på et stykke arbeid over tid, og at eleven får gå helt opp i en ting. Montessori fremhever også dette (se 4.5); det at eleven får ro til fordypning. Et trekk ved amerikansk kultur- og vitenskapsorientert pedagogikk vil kunne være følgende (se 4.6.6): Læreren bør i sin grunnleggende væremåte og i sitt etiske handlingsrom legge vekt på tydelige og gode strukturer i oppdragelsen. Læreren bør også stille krav om disiplinert arbeid. Dette er et

argument som læreren kan ta i bruk overfor elevene i møte med problematferd, det å kunne holde på med en oppgave over tid.

Som en avrundning på denne sammenfatning, vil jeg gå tilbake til der jeg begynte: oldtidens ideal om balanse. I en intens skolehverdag vil det kunne være her dilemmaet ofte melder seg: hvor mye av noe i forhold til hvor lite av noe skal vi ta i bruk i oppfostringen. Derfor vil jeg til slutt henlede oppmerksomheten mot noen mulige konsekvenser som man kan lese ut av **(7) syntesen kultursentrert – barnesentrert pedagogikk** (se 4.5).

En konsekvens av at barnets natur er godt fra skaperhånden, vil kunne være at de prosessene som foregår i elevene er positive og gode prosesser. Det vil kunne være naturlig at læreren vender seg noe bort fra det å styre, gripe inn og forme. Læreren vil lettere kunne overse barnets feil, både i sin grunnleggende væremåte og i møte med problematferd. Selvutfoldelse vil ikke bli sett på som en ondsinnet handling, men mer et steg i riktig retning. Læreren vil kunne tillate mer av eleven innen han intervensjoner og griper inn for å sette grenser. Læreren vil i større grad ta i bruk en etterfølgende metode; følge barnet, ikke styre det.

En konsekvens av at mennesket ikke er godt, men kan bli god gjennom det oppdragelsesarbeidet læreren utfører, vil kunne være følgende: Eleven må overvinne det subjektive og arbeide seg inn i de objektive strukturene som er institusjonene i samfunnet, deriblant skolen. Dette vil kunne innebære at læreren i sin grunnleggende væremåte og i møte med problematferd står for rammer og struktur, gode ordninger og innarbeiding av gode vaner, altså en aktiv forming av eleven i et kultursentrert perspektiv. En slik disiplinering vil kunne bidra til å redusere omfanget av problematferd. Disiplin blir på en måte et middel til å oppnå humanitet. På den måten vil eleven kunne få hjelp og en håndsrekning til å velge de gode løsningene. Læreren støtter opp under elevens iboende strebekraft, gir det en håndsrekning i riktig retning. Læreren vil legge stor vekt på tilretteleggingen.

Innenfor personalitet(se 4.6) vektlegges frihet og ansvar. Frihet vil kunne innebære at læreren i sin væremåte lar eleven ha et visst slingringsmonn uten at det til enhver tid skal overprøves og kommenteres i detalj. Men på den annen side vil læreren i sin væremåte og kommunikasjon også kunne få tydelig frem at det vil kunne være absolutte grenser som eleven ikke kan gå ut over uten at det får konsekvenser for eleven.

I dette vil det kunne ligge en viss balanse!

Kapittel 5. Avslutning – Lærerprofesjonalitetens moralske ansikt i oppfostringen.

1). Temaet i oppgaven er følgende: Lærerprofesjonalitetens moralske ansikt i oppfostringen – i lys av læreplanens grunnleggende kristne og humanistiske verdier.

2). Hovedproblemstillingen i oppgaven er: En oppfostring basert på læreplanens grunnleggende kristne og humanistiske verdier – hvilke konsekvenser får disse verdiene for lærerens grunnleggende væremåte overfor eleven, lærerens væremåte i møte med problematferd og for det etiske handlingsrommet til læreren?

3). Jeg vil i dette avslutningskapittelet rette fokus mot de tre spørsmålene i problemstillingen, og besvare disse med utgangspunkt i det gjennomgående spørsmålet som er nedfelt i alle de tre underproblemstillingene, nemlig: hvilken betydning har de kristne og humanistiske verdiene i disse sammenhengene?

4). Alle de verdiene jeg har funnet frem til, vil kunne ha stått under alle eller flere kategoriene av underproblemstillinger. Men det at de blir rubrisert eller plassert innenfor forskjellige kategorier, blir en måte å *anskueliggjøre* hvordan verdiene vil kunne anvendes. Det betyr ikke at de også kunne ha blitt plassert annerledes.

5). Jeg vil først (5.1) belyse hvordan man tilegner seg profesjonell etisk og moralsk kompetanse (se 2.2; 3.1 og 3.2)

6). Deretter vil jeg belyse hvilke konsekvenser de grunnleggende kristne og humanistiske verdiene vil kunne få for lærerens grunnleggende væremåte (5.2). Jeg vil først belyse dette ut fra de humanistiske verdiene i et idehistorisk perspektiv (1). Deretter tar jeg for meg hvilke konsekvenser den kristne dydslisten vil kunne ha for lærerens grunnleggende væremåte (2). Jeg trekker kort inn ekspertlærerens perspektiv (3). Deretter hvilke konsekvenser det å være et moralsk forbilde vil kunne få for lærerens grunnleggende væremåte (4), hvilke konsekvenser

det å forklare og grunngi sine valg vil kunne få for lærerens grunnleggende væremåte (5), og til slutt i kapittel 5.2 ta jeg for meg hvilke konsekvenser det å stille krav til eleven – det at elevenes prestasjoner er knyttet til egne anstrengelser – vil kunne få for lærerens grunnleggende væremåte (6).

7). Etter dette vil jeg belyse hvilke konsekvenser de grunnleggende kristne og humanistiske verdiene vil kunne få for lærerens væremåte i møte med problematferd (5.3). Først belyser jeg dette ut fra de tre kjerneverdiene omsorg, rettferdighet og sannhet (1). Deretter vil jeg svare på problemstillingen ut fra grunnleggende kristne verdier i et idehistorisk perspektiv (2). Så vil jeg svare på problemstillingen ut fra kristne verdier i et teologisk-etisk perspektiv (3), og til slutt belyse hvilke konsekvenser humanistiske verdier i et idehistorisk perspektiv vil kunne få for lærerens væremåte i møte med problematferd (4).

8). I det siste delkapittelet (5.4) vil jeg belyse hvilke konsekvenser de grunnleggende kristne og humanistiske verdiene vil kunne få for det etiske handlingsrommet.

5.1 Tilegning av profesjonell etisk og moralsk kompetanse.

Jeg har valgt i 5.1 valgt å bruke betegnelsen ”tilegning av *etisk* og *moralsk* kompetanse” med følgende begrunnelse: Det handler både om tilegning av den teorien som vil kunne danne utgangspunkt for refleksjon og overveielser, og tilegning av den kompetansen som vil kunne komme til uttrykk i de beslutningene læreren vil kunne bestemme seg for, altså væremåte. En slik tanke vil kunne være i tråd med dydsetikken, hvor det vektlegges at det skal gjøre det mulig å foreta kloke og balanserte avgjørelser (se 2.2.1). Og det handler om å fostre i oss selv evnen til å treffe (se 2.2.3).

Det er ulike synspunkter mellom klassisk dydsetikk (se 2.2) og kristne grunnverdier (se 3.1 og 3.2) på hvordan moralsk profesjonalitet tilegnes. Jeg vil diskutere og klargjøre mitt ståsted omkring dette forholdet. Til slutt vil jeg kommentere forholdet mellom dyd og holdning, og belyse hvilke konsekvenser disse to begrepene vil kunne ha for lærerens etiske refleksjon og moralske væremåte.

1). Som en konsekvens av *et dydsetisk perspektiv* (se 2.2.6) vil det kunne vektlegges at læreren må fostre i seg selv visse holdninger, og karaktertrekk slik at man kan foreta kloke og balanserte avgjørelser slik dette vektlegges hos Platon (se 2.2.2) og Aristoteles (se 2.2.3), og slik det konkretiseres av blant annet Syse (se 2.2.1), Wyller (se 2.2.3 pkt. B) og Vetlesen (se 2.2.5). Det vil kunne skje når tyngdepunktet ligger i det rasjonale, som er den fornuftsutrustede del av menneskets sjel, og der hvor styringen ligger.

Samtidig er det viktig å kunne gjennomtenke og trene på situasjoner som en vil kunne stå overfor. Slik utvikles praktisk klokskap, som er ensbetydende med solid dømmekraft og godt moralsk skjønn. Det er viktig at læreren ikke er regelorientert eller prinsippfiksert, men tar inn over seg alle sider ved situasjonen, og vurderer hva som vil kunne være vesentlig og bidra til det gode liv.

Da er det viktig å ha høy grad av bevissthet om at etiske overveielser skjer i bevegelse. Situasjonen endrer seg fra gang til gang, og læreren vil hele tiden kunne videreutvikle sitt repertoar og sin forståelse. Læreren vil kunne få stadig høyere bevissthet om hvordan situasjonen vil berøre både en selv og andre. Dette vil kunne være et uttrykk for at læreren tilegner seg stadig høyere grad av sensitivitet overfor eleven som medmenneske. I dette vil det kunne ligge en utvikling av verdiene omsorg, rettferdighet og nestekjærlighet (se 1.3.3 og 1.3.1 pkt B).

En slik klassisk dydsetikk vil kunne ha som konsekvens at læreren i sin læring gjerning legger vekt på en vedvarende personlig utvikling. Dette vil kunne skje i form av etisk refleksjon både i forkant, underveis og i etterkant av krevende møtepunkter mellom lærer og elev i forhold til oppfostringen. Det vil kunne innebære at læreren ”sikter seg inn mot målet” i den betydning at grunnverdiene bli realisert og får gjennomslag på en balansert og klok måte.

I den sammenhengen vil det kunne være viktig at læreren tilegner seg etisk kunnskap i form av begreper, som vil kunne bidra til å være et korrektiv i lærerens etikk (tenkning og overveielse) og moral (væremåte og handlemåte). Det er ut fra en slik tilnærming at de kristne grunnverdiene vil kunne trekkes inn.

2). Med utgangspunkt i *kristne grunnverdier* vil en i tillegg til den vekt som dydsetikken legger på fornuften eller den rasjonale kraften i individet, vektlegge de ressurser som ligger

tilgjengelig gjennom de tre ”teologiske” dydene tro, håp og kjærlighet (se 3.2.3; 3.1.9 og 3.2.8). Det finnes litt ulike nyanser i tilnærmingen til hvordan disse verdiene vil kunne integreres og realiseres (se 3.1.1-4; 3.2.2; 3.1.8).

Det som imidlertid vil kunne være en fellesnevner for de ulike perspektivene innenfor rammen av kristne grunnverdier, er behovet for et korrektiv til egen fornuft i form av et danningsinnhold basert på kristne grunnverdier. Dette danningsinnholdet vil kunne gå inn under betegnelsen ”teologisk profilerte bidrag” (se 2.2.4). Derved vil den omtalte dydslisten (se 3.2.4), som vil kunne være en konkretisering av den teologiske dyden kjærlighet, kunne være et slikt korrektiv, slik det etterspørres innenfor alle de variantene som er skissert ovenfor (se kapittel 3).

Ut fra min tilnærming til dette stoffet, er jeg opptatt av å belyse hvordan disse teologiske bidragene vil kunne anvendes i en pedagogisk sammenheng. Den primære hensikten er altså ikke å drøfte det jeg vil kalle teologiske grunnproblemer. I en slik *pedagogisk* kontekst velger jeg derfor å legge tyngdepunktet henimot det å integrere perspektivene til Luther (se 3.1.3) og Comenius (se 3.1.4).

2.1). Med referanse til *Luther* vil konsekvensen av vektleggingen av de to regimentene kunne være at teologi (det åndelige regimente) og lærergjerning (det verdslige regimente) ikke skal sammenblandes, men heller ikke atskilles. Læreren utøver sitt virke innenfor oppdragergjerningen ut fra det som er legitimt rent pedagogisk. Samtidig vil det teologiske belyst ved relevante begreper kunne utøve et korrektiv til lærergjerningen (se 3.1.3).

2.2). Samtidig med dette vil læreren, med referanse til *Comenius*, kunne legge vekt på karakterbygging i form av tilvenning og fostring, slik at læreren kan styre seg selv og omgivelsene basert på etisk refleksjon og moralsk atferd (se 3.1.4). Relatert til denne oppgavens problemstilling, hvor de kristne grunnverdiene er inkorporert, vil det å ha innsikt i for eksempel de sentrale begrepene i den nytestamentlige ’dydslisten’ kunne være et bidrag til å ’rense og klarne’ forstanden innenfor områder hvor det er behov for det (jevnfør det jeg har skrevet ovenfor om at de etiske overveielsene skjer i bevegelse). Comenius sitt argument om at danningsinnholdet bidrar til å rense og klarne forstanden, vil kunne ha karakter av å være en prosess eller bevegelse, slik Vetlesen beskriver. På den måten vil det rasjonale i dydsetikken og de teologisk profileerte bidragene innenfor de kristne grunnverdiene kunne

knyttet sammen. De teologiske begrepene inkorporeres i det rasjonale, og får påvirkningskraft på den emosjonelle komponenten, på atferdskomponenten og på vurderingen (se 2.3.1).

2.3). Slik vil kristne grunnverdier, i form av ”dydslistens” begreper, kunne bli relevante og nyttige for den etiske refleksjonen. På den måten vil det behovet for korrektiv som etterspørres ut fra et teologisk perspektiv (se 3.1), kunne imøtekommes gjennom et utvidet tilfang av etiske begreper, som deretter vil kunne integreres i lærerens personlighet og komme til uttrykk gjennom lærerens væremåte. Såkalte teologisk profilerte bidrag vil altså kunne utvide lærerens forståelseshorisont eller forforståelse (se 4.6.3).

Innenfor rammen av en slik etisk refleksjon, vil et møte mellom en oppdragelsessituasjon (”tekst”) og ny kunnskap (se 3.1.4 og 2.4) i form av etisk teori (3.2.4), kunne føre til et oppgjør med egne beliefs i form av tilvante oppfatninger omkring grunnleggende væremåte og i møte med problematferd (se 2.4).

3). Når det gjelder *forholdet mellom knowledge og beliefs*, er de tilvante oppfatningene i form av beliefs antagelig primært lagret episodisk i form av personlige erfaringer, episoder og hendelser. Knowledge eller kunnskap er derimot primært lagret i et kunnskapssystem som er lagret semantisk (se 2.4.6). Det vil kunne ha følgende konsekvens for læreren: når læreren styrer i tråd med den kunnskapen (knowledge) han har i form av grunnleggende verdier fundert på etisk teori, vil dette kunne lede til at læreren lar den viten som er lagret i det semantiske kunnskapslageret, være et korrektiv til egne beliefs som er hentet frem fra det episodiske lageret og som vil kunne fremstå som løsningsforslag. For der hvor lærerens beliefs råder grunnen, vil disse kunne ramme inn oppgavene og problemene og påvirke ferdigheter og strategier (se 2.4.2).

Sammenhengen mellom egne beliefs og egne løsningsforslag vil kunne sees i sammenheng med det filosofene vektlegger, om at man er varsom med å møte en situasjon med en regelstyrt og prinsippfiksert bruksanvisning og innstilling (se 2.2.3 B). Det vil kunne være viktig at læreren, i møte med problematferd, ikke ensidig fokuserer på de inntrykkene som vil kunne dukke opp i minnet fra det episodiske lageret (se 2.4.6), men er våken for den vekt som tillegges lærerens kognisjon i undervisningshandlingen (se 2.4.1 og 2.4.2).

Dette vil også kunne være noe som kjennetegner ekspertlæreren i forhold til novisen. Fordi de har bedre utviklet skjematisk kunnskap, vil de kunne se klasserommet på en annen måte, og kunne ha bedre fortolkninger og kompetanse til å tolke viktige forhold i klasserommet (se 1.3.2 pkt. 3). Her vil begrepsinnholdet i de kristne og humanistiske grunnverdiene kunne bidra til å bedre lærerens fortolkninger.

På den måten vil lærerens oppdragergjerning kunne fremstå som et moralsk foretak som styres etter et sett med verdier (se 1.3.3). Med en slik tilnærming rettes altså fokuset mot samspillet mellom kognisjon, emosjon og atferd eller væremåte. I sum vil disse tre komponentene kunne integreres og komme til uttrykk gjennom lærerens menneskelige handlinger, omtalt som ”manner”, som viser til de spesielle trekk og disposisjoner til læreren som person (se 1.3.3)

4). I sammenheng med det som jeg har belyst, vil jeg ved hjelp *av et eksempel* fra området problematferd knytte begrepet moralsk følelse (se 2.2.3 pkt. B) sammen med holdningsbegrepet (se 2.3.1) og belief-begrepet (se 2.4) og se hvilke mulige konsekvenser dette vil kunne ha for lærergjeringen.

I klasserommet vil lærerens holdningsobjekt (se 2.3.1) i første rekke kunne være en elev eller en gruppe med elevers handlinger og normer. Holdningen som læreren har til holdningsobjektet, vil også kunne inneholde et vurderende aspekt, langs en skala fra negativ til positiv. Hvis man tenker seg at læreren står overfor en elev eller en gruppe med elever som utøver problematferd, vil lærerens holdning til denne elevgruppen kunne få innvirkning på hvordan han møter disse elevene gjennom sin væremåte. Lærerens holdning vil også kunne få konsekvenser for det videre forløpet i samspillet mellom lærer og elev.

I møte med problematferd vil det kunne oppstå situasjoner hvor læreren vil kunne svare med negativ væremåte overfor elevene som et svar på elevers problematferd. Dette vil kunne forklares ut fra at en holdning blir til i spill mellom de ulike komponentene i holdningsbegrepet, deriblant den emosjonelle komponenten.

Det jeg ønsker å få frem, er dette at læreren vil kunne kombinere holdningsetikk og dydsetikk ved å arbeide bevisst med den emosjonelle siden ved holdningen, gjennom å knytte dette til det kognitive elementet. På den måten kommer den kognitive komponenten i lærerens

holdning i berøring med det rasjonale i form av etisk teori; det rasjonale og det emosjonelle får en etisk berøring, og på den måten vil det kunne skapes en ny og genuin moralsk følelse hos læreren, som så igjen vil kunne påvirke atferdskomponenten, altså lærerens væremåte.

En slik tilnærming vil kunne virke forebyggende på problematferd. Eleven vil kunne oppleve å bli møtt med den *respekt* som rammeplanen for allmennlærerutdanningen vektlegger (se 1.3.1 pkt. B).

Emosjonell dygd (se 2.2.3) omtales altså som en moralsk følelse. Her kan en se en linje til belief-begrepet. Det usikre ved belief-begrepet vil kunne gjøres om til sikker viten ved at det gis et kunnskapsmessig fundament (knowledge) i etisk teori. Jeg tolker dette til å bety at den moralske følelsen ikke er en hvilken som helst subjektiv følelse, men en følelse som er merket av etisk teori.

Tilvenning og trening vil kunne knyttes opp mot den mer atferdsmessige siden ved teoriene innenfor holdningsbegrepet. En moralsk følelse vil altså kunne forankres i etisk teori, blant annet verdiene, for deretter å bli tilegnet og bli en del av individets holdninger og karaktertrekk gjennom tilvenning og trening.

5). Ser man dette i sammenheng med den refleksjonen som vil kunne finne sted omkring det etiske handlerommet, påpeker Vetlesen at det ikke dreier seg *kun* om *det rasjonale*, men det dreier seg *også* om det rasjonale (se 2.2.5). Det rasjonale tar styringen slik at en får en best mulig etisk overveielse, for deretter å handle på en måte som er god.

Her øyner man også noe av det likeverdige samspillet mellom de tre komponentene i holdningsbegrepet som Asheim vektlegger i holdningsetikken, nemlig forholdet mellom kognisjon, emosjon og atferd, (se 2.2.4).

Hvis man så videre knytter dette an til belief-begrepet (2.4 og 1.3.2), vil et slikt møte og berøringspunkt mellom de tre komponentene i holdningsbegrepet *og* den etiske overbygningen, føre til at lærerens væremåte får en svekket karakter av å være preget av egne beliefs, og det vil kunne gi økt trygghet for at lærerens etiske refleksjon og overveielse samt lærerens væremåte er basert på sikker kunnskap i form av etisk teori og etisk refleksjon og overveielse (se 1.3.1).

En slik vektlegging av det rasjonale vil også kunne være i samsvar med de konsekvenser en kan lese ut av Bergems commitment-model om pedagogisk profesjonalitet, som er ment å være en hjelp i å foreta en kritisk granskning av både egen tenkning og egen praksis (se 1.3.3).

Dydsetikkens vektlegging av det rasjonale vil man også kunne se i sammenheng med det som Pressley poengterer i emnet lærerens kunnskaper, belief og tenkning (se 1.3.2). Det å rette fokus mot blant annet lærerens beliefs, er en konsekvens av at den kognitive revolusjonen har rettet økt oppmerksomhet mot læreren som aktivt tenkende mens de underviser.

6). Man vil kunne se *belief-begrepet* (se 2.4) i sammenheng med det kritiske og forskende perspektivet innenfor det pedagogiske handlerommet (se 2.5.3 og 2.5.4). Det vil kunne være viktig for læreren å tenke etter om han i sin væremåte har en tilnærming til elevgruppen som er preget av sikker kunnskap, altså en moralsk følelse som har vært i berøring med etisk teori. Eller om det i større grad er slik at læreren bygger på tidligere erfaringsmønstre som har mer karakter av å være belief-preget kunnskap fremfor sikker kunnskap (knowledge). Det å kunne håndtere dette på en profesjonell måte vil kunne virke forebyggende på klasseromsmiljøet.

7). Som en ytterligere hjelp til å ”sikte seg inn mot målet” i arbeid med problematferd, vil en mulig organiseringsform kunne være at den etiske refleksjon til dels også kan skje i regi av en arbeidsgruppe bestående av flere lærere, og eventuelt andre fagpersoner. Her kan en sammen kvalitetssikre og øke kompetansen både omkring mål og midler. På den måten blir etisk refleksjon og etisk handlemåte fundert på *felleskapsløsninger*: den rasjonale prosessen vil kunne ivaretas og kvalitetssikres ved at kunnskap overføres internt mellom gruppens medlemmer. Dette vil kunne ivareta de aspektene ved det etiske handlerommet som går på kreativitet og kritisk refleksjon (se 2.5.3 og 2.5.4). I dette ligger det også et perspektiv hvor ekspertlærerens kunnskaper og holdninger vil kunne ivaretas og overføres til nye lærere (se 1.3.2 pkt. 3).

8). Til slutt vil jeg ta for meg *diskusjonen mellom Asheim og Vetlesen* (se 2.2.4 og 2.2.5), og til dels også Syse (se 2.2.1), omkring dydsbegrepet. Jeg vil kommentere dette i tilknytning til hvilke mulige konsekvenser dette vil kunne få for det etiske handlerommet og for lærerens væremåte.

8.1). Når det gjelder *det etiske handlerommet*, ser jeg det slik: Det at Asheim ønsker å ha med teologisk profilerte bidrag i tillegg til de filosofiske, synes jeg er positivt. Dette mener jeg vil berike den teoretiske og tankemessige refleksjon og overveielse som vil kunne finne sted innenfor den etiske refleksjonen omkring det etiske handlerommet. Jeg mener at teologisk profilerte bidrag i form av kristne grunnverdier har mye positivt å tilføre den etiske refleksjonen rent allment, slik Asheim påpeker. I tillegg understreker Asheim at i holdningsetikken slår man en bro mellom teoretisk kunnskap om etikk og den moralske handlingen. Det vil kunne innebære at Asheim med dette mener at i holdningsetikk vil det kunne være større åpenhet for ulike teorier om etikk, ikke bare filosofiske teorier. Men også Vetlesen vektlegger betydningen av den delen av det etiske handlerommet som har å gjøre med etisk refleksjon ivaretas, når han hevder at dyd består i en best mulig etisk overveielse.

8.2). Når det gjelder betydningen for selve *lærerens væremåte* eller handlemåte, så kan ikke jeg se at det er særlig stor uenighet mellom de to teoretikerne om at væremåten er viktig innenfor begge begrepene. I redegjørelsen for dydsbegrepet sier Asheim at dyd også er moralsk verdifull handlemåte (se 2.2.5). Og om holdning sier Asheim at det har å gjøre med hvordan vi handler og reagerer. Man er opptatt av andre mennesker. I følge Vetlesen betyr *ikke* dyd at individet (læreren) blir selvsentrert ved at det hele skal dreie seg kun om personlighetsutvikling. Det betyr heller *ikke*, i følge Vetlesen, at vekten kun legges på det rasjonale. Derimot består dyd i *både* å foreta en best mulig overveielse, for *deretter* å handle på en måte som er god.

8.3). Det kan synes som om uenigheten heller ligger på i hvor sterk grad verdiene skal *innforlives i personligheten*. Asheim sier at dyd er noe som er integrert i personligheten. Vetlesen hevder at dyd består i å utvikle den delen av personligheten som går forut for handlemåten. Det handler om noe mer enn utførelse og profesjonell dyktighet. Man er ikke bare god til, det handler om å *være* god; en lærer vil da fremstå som en god person. Det blir noe stabilt over individets personlighet. Dyden eller dugeligheten i form av en verdi har blitt integrert inn i personligheten som en stabil handlingsdisposisjon. Det kan tyde på at Asheim vil neppe strekke seg så langt. Han taler isteden om en jordnær etikk som spør etter det høyst nødvendige. Dette 'jordnære' vil kunne bestå i at 'det høyst nødvendige' er at en verdi manifesterer og kommer til uttrykk gjennom et samspill mellom de tre komponentene kognisjon, følelse, atferd. Og Asheim er inneforstått med at hvis dydsbegrepet blir borte, vil også dette med selvdanning kunne gå tapt. Asheim vil tone ned selvrealisering og det å

utvikle seg til å bli en god person. Asheim mener at istedenfor å rette blikket innover, mot sin egen selvutvikling, bør læreren rette blikket utover, mot menneskene rundt oss, noe som er i tråd med Luthers etikk.

I tillegg til dette vil en konsekvens av Asheim sin vektlegging av Luthers etikk og moral kunne være at egenskaper som godhet, vennlighet, visdom, renhet og rettferdighet sees som såkalte ”responsoriske dyder”. Det vil si, at dette er verdier og holdninger som man vil kunne bli delaktig i som troens frukter (se 3.2.2). En konsekvens av hvordan en slik væremåte kan erverves og realiseres i møte med elevene, vil kunne være å se på det som en gave, ikke noe læreren tilegner seg ved egeninnsats, men ved å være som en kvist på et tre. Kvisten er en del av treet, og mottar sevje og livskraft slik at den produserer den frukt som er naturlig for det treet.

8.4). Det vil altså kunne synes som om det er på dette punktet at det rår *uenighet*. Dette sistnevnte forholdet vil imidlertid nødvendigvis ikke behøve å få noen negativ innvirkning på det forholdet at kristne og humanistiske verdier får gjennomslag i det etiske handlerommet og i lærerens væremåte.

5.2 Lærerens grunnleggende væremåte – profesjonell moralsk kompetanse i skolehverdagen.

1). Jeg vil belyse hvilke konsekvenser de *humanistiske* verdiene vil kunne få for lærerens grunnleggende væremåte.

1.1). *Oldtiden*. En konsekvens av begrepet *kalokagathia* (se 4.1) som var dannelsesidealet i Hellas i oldtiden vil kunne være at læreren vektlegger *en balansert avveining* i alle forhold når det gjelder den grunnleggende væremåten i oppfostringen. Dette vil kunne innebære at de overveielser og beslutninger som læreren vil kunne komme frem til, både har i seg en estetisk kvalitet (skjønnhet), og en etisk kvalitet (det gode). De to kvalitetene vil kunne realiseres når læreren har en væremåte som både er preget av måtehold, sindighet og selvbeherskelse, og at læreren er et fornuftsstyrt og viljesterkt menneske. Eller for å si det på en litt annen måte:

Det er når lærergjerningen utøves i pakt med de tre verdiene selvbeherskelse, besluttsomhet og klokskap (se 2.2), at det skjønne (det estetiske) og det gode (det etiske) vil kunne få prege arbeidsmiljøet i et klasserom. Dette vil kunne bidra til god disiplin.

Det vil kunne være viktig at alle de tre verdiene blir ivaretatt i oppfostringen og i klasseromsledelse, siden det er *summen av disse verdiene* som vil kunne skape en *tilstand av rettferdighet* (se 2.2). Når det er en slik balanse til stede i oppfostringen, vil det å opptre med rettferdighet (altså summen av de tre verdiene) kunne bidra til å skape og opprettholde et godt klasserommiljø. Det å stå for og hevde de tre øvrige klassiske greske verdiene i oppfostringen, vil altså kunne fremme god disiplin.

En slik vektlegging av disse to kvalitetene, det estetiske og det etiske, møter man hos Comenius og Bergem. Comenius vektlegger den *estetiske* kvaliteten og knytter dette til dyd. Det at læreren vil kunne ha sans for orden og harmoni i livsførsel og i menneskenes innbyrdes forhold, er ikke noe annet enn å vise interesse for dyd og gode seder (se 3.1.4).

Bergem tilstreber det *etiske* i 'the commitment model'. Hovedfokuset i modellen vinkles mot etisk kompetanse i betydningen lærerens evne til å analysere og løse de etiske dilemmaene som læreren hele tiden står overfor i klasseromsundervisningen. Læreren vil måtte kunne rettferdiggjøre det valget han tar ut fra blant annet et etisk synspunkt (se 1.3.3).

Et balansert ideal preget av måtehold i forhold til selvbeherskelse, besluttsomhet og fornuft vil altså kunne komme til uttrykk i orden og harmoni i klasseromsledelse. En slik tenkning vil altså kunne være tjenlig både som en modell for etisk refleksjon og i lærerens grunnleggende væremåte og i møte med problematferd.

1.2). Det å opptre med selvbeherskelse og det ikke å la seg bringe ut av likevekt ble sett på som en viktig kvalitet også hos *stoikerne*. Senere utviklet dette seg i retning av mildhet og overbærenhet. Det er altså en indre sammenheng mellom selvbeherskelse, mildhet og overbærenhet, som vil kunne bestå i å vektlegge det milde fremfor det strenge, og det å kunne strekke seg et godt stykke. Vi vil allerede på dette tidspunktet kunne se utviklingen av en indre linje mellom selvbeherskelse som dyd innenfor klassisk gresk dydsetikk og verdier som mildhet og overbærenhet innenfor den kristne "dydslisten" (se 4.1; 3.2.4 og 1.3.3).

1.3). Det *romerske* begrepet humanitet fører med seg et varmere dannelsesbegrep enn grekernes. Dannelse består ikke bare i faglig dyktighet. En lærer vil også måtte være *menneskelig* i forhold til elevene, i betydning vennlig, høflig og hensynsfull (se 4.1). Vi ser her en linje til tilsvarende kompetanseområder innenfor the commitment modell, i form av blant annet en vektlegging av både profesjonell etisk kompetanse og akademisk kompetanse (se 1.3.3).

Ser man dette i sammenheng med *begrepsparet selvbeherskelse – mildhet* (se 4.1), vil dette kunne innebære at hvis læreren blir for streng, vil han kunne bli upopulær blant elevene. Det å være godt likt er en verdi som tillegges betydning innenfor læreplanen for allmennlærerutdanningen (se 1.3.1 pkt. B). På den annen side vil læreren måtte kontrollere sitt temperament, men likevel på en slik måte at han ikke lukker øynene for feil som bør korrigeres, jevnfør det å ha det nødvendige mot (se 2.2.2). Det balanserte vil også kunne komme til uttrykk i måten læreren gir ros på. Hvis læreren blir for lite villig til å gi ros, vil det kunne ta bort motivasjonen for skolearbeidet, og er læreren for raus, vil eleven kunne bli selvtilfreds. Det balanserte idealet skinner igjennom, slik Quintilian vektla. Vi ser her en linje til ekspertlærerens håndtering av ros: den må gis på ønsket atferd og være oppriktig (se 1.3.2 pkt.1)

1.4). *Renessanse – humanismen* (se 4.2). De samme kvalitetene som ble vektlagt innenfor oldtidens begrep kalokagathia og det romerske humanitetsbegrepet gjorde seg også gjeldende innenfor renessanse-humanismen (se 4.2). Til grunn for væremåte vil det hos læreren kunne være et *sinnelag* som utstråler velvilje, mildhet, vennlighet og omgjengelighet. Det at sinnelaget vektlegges, gir en interessant linje til både dydsetikkens vekt på karakterutviklingen (se 2.2) og til kristendommen, hvor det mer får karakter av å være responsoriske dyder (se 3.2.2). De begrepene ovenfor som er hentet fra renessanse-humanismen vil etter mitt skjønn kunne være godt sammenfallende med begrepet vennlighet/mildhet innenfor den kristne ”dydslisten”. Luther sier om dette begrepet, at slike mennesker vil man *gjærne omgås*, fordi de har en medgjørighet og mykhet i hele lynnet (se 3.2.4 og 1.3.1 pkt. B).

Det vil kunne være viktig at læreren i sin grunnleggende væremåte opptrer på en slik måte at han vil kunne vinne elevens *hengivenhet*, slik Erasmus fra Rotterdam vektla, fordi det vil kunne være det første skrittet for eleven på vei til å bli glad i stoffet. Og stoffet vil kunne være

det som blir nøkkelen inn til videre dannelse. Ved at læreren har en slik væremåte at han vinner elevenes hengivenhet, gir dette eleven en lettere tilgang til stoffet, som igjen har en dannende effekt.

I forlengelsen av et slikt perspektiv vil det kunne gå en linje til syntesen av det kultursentrerte og det barnesentrerte (se 4.5), det vil si at det klassiske idealet om det balanserte i denne sammenhengen vil kunne belyse elementer fra begge ståstedene. På den måten vil et barnesentrert perspektiv kunne sees på som en innfallsvinkel til barnets møte med det kultursentrerte.

1.5). *Åndsvitenskapelig pedagogikk* (se 4.6.3). Et perspektiv som vil kunne være sentralt i lærerens grunnleggende væremåte, er det å la eleven kunne få *utvikle sin egenart* (Fröbel, se 4.4). Et slikt perspektiv vil også kunne sees i sammenheng med det å ta ut sitt fulle potensiale (se Spranger 4.6.3 og Maslow se 4.6.4). Det vil kunne være av betydning for den videre samfunnsutviklingen, i og med at den oppvoksende slekt består av ulike mennesketyper som senere i livet skal dekke ulike faglige områder (se Spranger 4.6.3).

Dette vil kunne være en konsekvens av og begrunnes ut fra begrepet *Bildung*, hvor det legges vekt på at hvert menneske har ansvar for seg selv, det er en del av et større fellesskap, bidrar til sin egen skjebne, og er i stand til å vite, følge og handle (se 4.6.3). Det vil derfor kunne være viktig *at læreren ikke blir for rigid i møte med elevene*. Dette er i tråd med det jeg har påpekt tidligere i dette kapitlet, med å vektlegge den enkelte situasjons egenart og unngå det å være regelorientert og prinsippfiksert (se 2.2). Denne ideen tangerer visse sider ved selvaktualiseringsprinsippet (se 4.6.4), som blant annet innebærer at individet beveger seg fra det rigide og fastlåste og mer i retning av en endringsprosess. Dette vil også kunne sees i sammenheng med begrepet *raushet innenfor allmenn – lærerutdanningen* (se 1.3.1 pkt. B).

1.6). En konsekvens av *transaksjonsanalysen* (se 4.6.5) vil kunne være at læreren i sin væremåte står for positive holdninger overfor barnet, gjennom vektleggingen av verdier som tålmodighet, vennlighet, respekt og omtanke. Det hjelper barnet å møte en lærer som opptrer behersket og bevarer en rolig opptreden. Dette vil gi gode impulser til barnet og gi støtte til å utvikle sin ”Voksen” (gradvis selvstendigjøring, i motsetning til ”Foreldre”, det som blir påtvunget et barn i de første leveårene).

1.7). *Humanisme* (se 4.9). En konsekvens av *humanistisk barne-og ungdomssyn* (se 4.9) vil kunne være sentrert omkring spørsmålet om hvordan vi oppdrar våre og andres barn. Dette vil kunne ha følgende konsekvenser for det etiske handlingsrommet og for lærerens grunnleggende væremåte:

Eleven er et *subjekt i samspill* med andre. De er aktører, ikke objekter. Her vil det kunne gå en linje til Sokrates (se 4.1). Man vil også kunne vise til fenomenologiens interesse for det indre liv og erfaringer som individet gjør, og hvordan individet persiperer og fortolker hendelser i sine omgivelser (se 4.6.2). Dette vil kunne være synonymt med den humanistiske psykologis vektlegging av individets subjektive opplevelse og selvbevissthet (se 4.6.4).

Det *helhetlige* vektlegges. Det er viktig å leve fysisk sunt fordi det er et samspill mellom kroppens og sinnets helse. Her vil det kunne gå en linje til Bollnow som vektla humor og et lyst sinn. Det som ellers kunne bidra til å skape en gunstig pedagogisk atmosfære, var at hverdagen ble avbrutt av fest og høytid og vandring i naturen (se 4.6.1). Det går også en linje til den helhetlige tenkningen innenfor humanistic education (se 4.9), jevnfør det at den voksne vil måtte sette barnets beste i fokus. Her vil en lyttende innstilling kunne komme til nytte (se 4.6.2 og 4.6.4)

2). Jeg vil belyse hvilke konsekvenser *den kristne "dydslisten"* vil kunne få for lærerens grunnleggende væremåte. Denne dydslisten vil kunne sees på som en konkretisering av det teologiske begrepet kjærlighet.

2.1). Hvis en lærer mangler *glede og humor*, vil han lett kunne bli alt for streng. Dette vil kunne føre til mangel på storsinnethet og mildhet. Nærvær av glede og humor vil isteden kunne gjøre det hyggeligere og lettere i klassemiljøet. En lærer som er preget av glede, vil kunne bli mindre streng og mer storsinnet og barmhjertig i etisk overveielse og væremåte.

Det at læreren blir mer mottakelig for det spontane, vil kunne være en styrke i den etiske refleksjonen i tråd med dydsetikken, hvor det nettopp vektlegges det å ta inn over seg alle sider ved en situasjon, og det at etiske overveielser skjer i bevegelse. En lærer preget av glede vil altså kunne være mer preget av spontanitet, og som følge av det lettere kunne fange opp spennvidden i situasjonene. Dette vil kunne motvirke det regelorienterte og det prinsippfikserte (se 2.2.3 pkt. B), fordi læreren fanger opp situasjonenes egenart. Derfor vil

glede og humor også kunne være et bindeledd over til psykologisk fenomenologi, hvor en nettopp vektlegger å få tak i de grunnleggende kjennetegnene ved fenomenet (se 4.6.2)

2.2). En konsekvens av begrepet *fred* vil kunne være at læreren gjennom sin væremåte på ulikt vis bidrar med fred, blant annet gjennom en væremåte preget av tålmodighet. På den måten vil læreren også kunne være et eksempel for elevene (se 5.1). For det andre vil ytre struktur i form av sosial velvære og harmoniske forhold kunne bidra til å skape fred. Dette vil læreren kunne bidra til ved å vise fasthet i klasseromsledelse og foreta nødvendig grensesetting, og at læreren gjennom tilsyn trygger ro og orden. Dette vil kunne sees i sammenheng med Luther sitt perspektiv om å arbeide til beste for hverandre (se 3.1.3). Begge disse aspektene ved fred vil kunne sees i sammenheng med Comenius sin pedagogikk, både det å vise tålmodighet overfor eleven, samt hans grunnleggende ide om å arbeide henimot en grunnleggende enhet og harmoni i samfunnet. I tillegg vil en konsekvens av *overbærenhet* kunne være at læreren i møte med problematferd, for eksempel når en elev provoserer eller kommer med kritiske kommentarer, vil kunne være tålmodig og villig til å strekke seg et godt stykke for å finne en løsning.

2.3). *Vennlighet/ mildhet* vil kunne sees i sammenheng med flere av de sentrale verdiene som jeg har tatt for meg. Jeg vil derfor bare kortfattet omtale noen forhold hvor en ser tilknytningspunkter til vennlighet/mildhet. For det første i det å vise respekt for eleven. For det andre dette med elevenes ukrenkelighet og det å vise raushet (se 1.3.1 pkt. B). Et tredje tilknytningspunkt vil kunne være i forhold til det som angår glede og humor i forhold til ovebærenhet (se 3.2.4). Dette vil kunne komme til uttrykk ved at læreren viker tilbake for å såre noen, og læreren forsøker å gjøre det godt og lett for andre. Læreren vil kunne vektlegge det milde fremfor det strenge, og det vil kunne være en egen mykhet i lynnet. Læreren vil kunne forsøke å se stort på andres feil (se også 3.1.4)

2.4). Begrepet *godhet* rommer mye som vil kunne være slitesterkt i mange ulike sammenhenger i en lærers hverdag. Dette begrepet har kvaliteter i seg som både kan sees i sammenheng med både mildhet – styrke, og i forhold til frihet – grensesetting og det som har med disiplin å gjøre.

En konsekvens av godhet i væremåte vil for det første kunne kjennetegnes av at læreren er sjenerøs. Dette vil kunne sees i sammenheng med det å være raus. En annen kvalitet er dette å

være en gjennomført god person. Bare denne egenskapen er jo et svært vidløftig prosjekt. Vetlesen (se 2.2.5 og 2.2.6) behandler dette med godhet i sammenheng begrepet dygd, det å være dugelig. Eller for å bruke et mer nærliggende uttrykk: profesjonell dyktighet. Læreren skal ikke bare kunne være god til noe, ”good at”, men å være god forstått som moralsk god. Dette må tilegnes og bli til en stabil handlingsdisposisjon, noe som preger lærerens selvforståelse. Til dette ville en kunne argumentere ut fra en annen innfallsvinkel, den Asheim benytter seg av via Luther (se 3.2.2), nemlig at godhet ikke er noe læreren har av seg selv. Lærerens gjerninger vil måtte motta sin godhet ’som lån’. Men samtidig opplever jeg at Asheim nyanserer dette noe når han sier at vi skal følge Kristi eksempel. Dette vil kunne tolkes i retning av å ha Kristus og hans filosofi som forbilde.

Et tredje aspekt ved godhet vil kunne bestå i en væremåte kjennetegnet av aktiv godhet. Dette vil kunne innebære at læreren ikke bare passivt sitter og venter på at en sak skal få et godt utfall. Læreren vil i sin væremåte kunne gå aktivt inn for en sak. Dette gir en klar føring til de personale teoriene hvor det særlig legges vekt på det å ta ansvar (se 4.6). Et eksempel vil kunne være eksistensialismen. For eksempel mente Sartre at hvis vi vil at ting skal bli bedre, må vi arbeide for å bedre forholdene (se 4.6.1).

For det fjerde vil godhet kunne innebære det å ha den nødvendige strenghet og rettferdighet i væremåten. Dette er interessant, fordi det gir en referanse til den bredden i begrepsinnhold som ligger i omsorgsbegrepet, slik det er benyttet i læreplanen for allmennlærerutdanningen: det å vise omsorg består både i å møte barna med velvilje og varme, men også i å stille forventninger og krav. Omsorg innebærer å gi mulighet for positiv livsutfoldelse, men også å sette grenser. Derfor er omsorg også å forebygge og hindre atferdsproblemer (se 1.3.1 pkt. B).

På denne måten unngår en å komme i fare for å tenke at det å utvise godhet, eller det å være god, er ensbetydende med å være bløtaktig og stå for en ’laizzes-faires’ holdning. En konsekvens av det å utvise godhet er også å vise fasthet og styrke. Her ser vi både en linje til dydsbegrepet med den nødvendige vekt på besluttsomhet (se 2.2.2), og til for eksempel pietismen, hvor det å utvise aktiv medmenneskelighet og praktisk nestekjærlighet ble kombinert med det å sette inn strenge tiltak mot enhver ureglementert oppførsel (se 3.1.4).

Godhet vil kunne innebære orden, livskvalitet og det å sette ting på plass. Men samtidig er det er ikke noe mål å oppnå makt for å herske over andre. Målet er isteden å sette eleven fri, gjøre eleven selvstendig og i stand til å utvikle seg (se 1.3.3; 4.6; 4.6.4; 4.9; 4.10 pkt. 5)

2.5). I lys av *tålsomhet/ saktmodighet* vil læreren i sin grunnleggende væremåte og i møte med problematferd måtte vise tilbakeholdenhet når det gjelder sinne og det å bli forurettet og forarget. Men læreren bør heller ikke bli veik eller svak. Når læreren skal utvise styrke, bør han ikke være arrogant eller dominerende. Han bør isteden utvise en fornem styrke. Det innebærer at læreren er bevisst sin styrke, men lar være å misbruke den. Læreren bør utvise styrke slik at det ikke blir for mye og ikke for lite. Han bør unngå å vise styrke på feil tidspunkt (se også 1.3.3).

I sum er verdiene i dydslisten en kompetanse til hjelp for læreren når han skal ta stilling til det etiske handlingsrommet gjennom refleksjon, overveielse og stillingtaken, og i valg av lærerens grunnleggende væremåte og i møte med problematferd.

3). Jeg vil belyse hvilke konsekvenser det å være *et moralsk eksempel og forbilde* vil kunne få for lærerens grunnleggende væremåte.

Det er viktig at skolens ansatte går foran med et godt *eksempel*. Ved at læreren gjør det, vil han kunne være en veiviser for elevene. Dette vil kunne begrunnes ut fra læreplanen med at når elevene må treffe valg, skal disse valgene prøves mot de normene samfunnet bygger på. For det andre sies det at humanistiske og kristne verdier er noe en skal ordne livsførsel og samfunn etter (se 1.3.1 A).

3.1). Et forhold ved det å være eksempel, er at det innenfor eksistensialismen (se 4.6.1) vektlegges at *lærerens karakter* vil kunne flyte over i eleven. Ut fra en slik argumentasjon vil betydningen av ”eksempelets makt” kunne ha en viktig funksjon utover det å være forbilde og veiviser. Det å være et eksempel vil altså kunne være en måte å overføre verdier og holdninger på, ved at disse internaliseres i elevens personlighet.

3.2). Dette at verdier og holdninger overføres til eleven ved at læreren fremstår som et godt eksempel i klasserommet, er også noe som fremheves innenfor *teorier om holdninger* (se 2.3.2 pkt. 5). Når læreren fremstår som et forbilde for eleven, vil eleven kunne binde seg til

lærerens verdier, holdninger og normer, og ved dette vil eleven kunne tilskyndes til en holdnings-*endring*.

3.3). I en slik sammenheng vil begrepet *norm* kunne belyse lærerens funksjon som eksempel og forbilde for eleven. På samme måten som en håndverker bruker vinkelhaken (*norma*) når de skal ha rette vinkler (se 2.1), vil eleven billedlig talt kunne bruke læreren som en ”norma” når de skal treffe sine valg. Det vil altså kunne være lettere for eleven å ta gode valg, såfremt læreren gjennom sine beslutninger har gått foran med et godt eksempel. Dette gir en pekepinne på betydningen av at læreren når han fremstår som eksempel og forbilde, tufter dette på grunnleggende verdier.

3.4). I Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning (se 1.3.1 pkt. B) gis det en rekke konkrete eksempler på områder hvor læreren vil kunne være et eksempel eller *forbilde* for elevene. Det nevnes blant annet det å stille krav, vise respekt, vise evne til samarbeid, at eleven opplever at læreren liker dem, og at læreren viser tillit til barnets evner.

3.5). Jeg synes rent språklig at det nynorske ordet ”*førebilete*” er ganske treffende. Det bidrar til å kunne konkretisere og visualisere dette med å være et eksempel. Slik en elev vil kunne hente inspirasjon fra et annet bilde når det skal tegne sitt eget motiv, slik vil læreren kunne være et ”førebilete” når eleven står overfor valg. Denne sammenhengen og samspillet mellom normer, identitet og væremåte, fremgår også av sitatet ei L97, der det står at den kristne tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie. Den preger folkets livsnormer og den lever i omgangs-former og identitet (se 1.3.1 pkt. A).

Norm betyr rettesnor eller regel, og er en konkretisering av verdiene (se 2.1). Under forutsetning av at læreren har internalisert samfunnets fellesverdier, vil læreren kunne ha et utgangspunkt for å konkretisere disse verdiene i form av normer som er adekvate. Normene bygger altså på verdiene. Et eksempel på en slik konkretisering vil kunne være de normene som læreren velger å ta i bruk når han står overfor elever som utøver problematferd. De underliggende verdiene vil altså kunne få betydning for hvilke normer som konkretiseres i møte med elevers problematferd. Det er derfor det vil kunne være viktig å styre etter visse *kjerneverdier*, hos Bergem benevnt som omsorg, rettferdighet og sannhet (se 1.3.3). Jeg vil komme tilbake til disse verdiene senere i dette kapitlet (se 5.3).

3.6). En mulig konsekvens av at elevens valg skal *prøves* mot de normene samfunnet bygger på, vil kunne være at læreren blir den som både konkretiserer normene, og som i tillegg blir det konkrete møtepunktet med elevens problematferd. Det vil kunne bli læreren som elevene vil måtte *bryne* seg på. Å være en slik *brynestein*, billedlig talt, vil kunne fordre både robusthet og styrke, samt klokskap. Det er slike verdier Platon vektla i sin dydsetikk: besindighet og selvbeherskelse, besluttsomhet og det nødvendige mot, og det å utvise klokskap (se 2.2.2).

4). Jeg vil belyse hvilke konsekvenser det å *forklare og grunngi sine valg* vil kunne få for lærerens grunnleggende væremåte.

4.1). I forbindelse med at læreren bør være et eksempel og et forbilde, legger *læreplanene* vekt på at det blir viktig i oppfostringen å begrunne og levendegjøre samfunnets verdier (se 1.3.1 pkt. A). Det er også en del av den yrkesetiske kompetansen det at læreren som profesjonell yrkesutøver må kunne forklare og grunngi sine valg (se 1.3.1 pkt. B).

Eksempelets makt vil altså kunne innebære to ting: For det første at læreren går foran som et godt eksempel ved at han i sin væremåte foretar gode verdivalg. For det andre vil eksempelets makt kunne bestå i at læreren er i stand til å begrunne disse valgene. Ved at læreren grunngir og forklarer valgene, er alt dette i sum en måte å levendegjøre samfunnets verdier overfor elevene. Jeg vil i det følgende utdype det aspektet ved eksempelets makt som går på å begrunne samfunnets verdier.

4.2). Innenfor humanistisk tenkning vektlegges det at individet er et *rasjonalt* vesen (se 2.2.3; 4.3; 4.6; 4.6.4; 4.9). Med utgangspunkt i en slik begrunnelse, vil læreren ut fra et humanistisk perspektiv kunne kommunisere med eleven ut fra et rasjonalt ståsted (se 4.9). Læreren vil kunne ta elevens rasjonale evne på alvor, og argumentere og begrunne på en rasjonal og forståelig måte overfor eleven.

4.3). Kommunikasjonen vil kunne bære preg av *dialog* (se 4.1; 4.9). Dialogen i seg selv er et uttrykk for respekt og likeverd, slik rammeplanen vektlegger (se 1.3.1 pkt. B). Lærer og elev vil sammen kunne finne løsninger ut fra egne ressurser og med vekt på det rasjonale (se 4.6; 4.6.4). Læreren vil måtte akseptere elevenes rett til å opponere (se 4.7).

4.4). Betydningen av det kognitive elementet i kommunikasjonen kommer også klart frem når det argumenteres for hvordan *holdningsendring* vil kunne finne sted (se 2.3.2 pkt. 1): sammenhengen mellom kognisjon og kommunikasjon blir gjort tydelig. Det blir viktig å kvalitetssikre at oppmerksomhet, forståelse og akseptering er til stede i kommunikasjonen. Det rasjonale trekkes altså indirekte inn i dette med eksempelets makt og læreren som forbilde gjennom forklaring, begrunnelse og dialog med eleven.

4.5). Men på den annen side vil en også kunne ta inn det perspektivet fra teori om holdninger om at det noen ganger er mest effektivt å benytte en mer emosjonell innfallsvinkel: andre ganger er det mer nyttig med en mer kognitiv innfallsvinkel (se 2.3). Dette kan underbygges videre med å vise til at nettopp denne *likeverdigheten mellom komponentene i holdningsbegrepet* er noe av det Asheim poengterer som viktig når han argumenterer for å fremme bruken av ”holdning” fremfor dyd (se 2.2.4 og 3.2.7). Asheim ønsker å fremme likeverdigheten mellom komponentene, og i noen grad svekke den sterke vekten som dydsetikken legger på det kognitive og tanken.

Læreren vil noen ganger kunne påvirke til holdningsendring via kognisjon, noen ganger via emosjon, og i andre sammenhenger påvirke til holdningsendring gjennom det atferdsmessige (se 2.3).

5). Jeg vil til slutt også belyse hvilke konsekvenser *det å stille krav til eleven* – det at elevenes prestasjoner er knyttet til egne anstrengelser, vil kunne få for lærerens grunnleggende væremåte. Jeg vil særlig knytte dette til de konsekvenser det vil kunne ha for lærerens grunnleggende væremåte, med henblikk på det å forebygge problematferd.

Det er legitimt ut fra et humanistisk ståsted at læreren argumenterer for et arbeidsmiljø hvor eleven venner seg til ”å stå på” og det å bruke tiden godt. Jeg vil underbygge denne påstanden med følgende argumentasjon.

Når læreren vektlegger slike verdier, vil dette kunne motivere eleven både til å attribuere suksess til egne anstrengelser, gi elevene en forståelse av at deres intelligens er modifiserbar, og at ved å lære mer, blir de flinkere. Det vil videre kunne være viktig at læreren gir eleven tro på at de vil kunne være i stand til å mestre akademiske oppgaver, såkalt akademisk self-efficacy. Etter hvert som de lykkes og får høyere akademisk self-efficacy, vil elevene kunne

bli ytterligere motivert til å stå på og jobbe hardere (se 1.3.2.1). Dette er i tråd med grunnprinsippene innenfor de personalistiske teoriene (se 4.6), hvor det nettopp vektlegges at mennesket ved sin evne til intellektuell erkjennelse og personale ansvar skaper sin livsform gjennom valgsituasjoner, avgjørelser og selvoppdragelse (se også 1.3.1).

Her er det en interessant parallell til begrepet selvaktualisering (se 4.6.4). Maslow konkluderer med at i den atferden som leder til selvaktualisering, inngår blant annet det at eleven er helt opptatt og konsentrert om en ting, og det at man arbeider hardt på alt det man holder på med. Et slikt perspektiv vil kunne innarbeides i lærerens grunnleggende væremåte som et forebyggende element mot problematferd. Man møter det samme perspektivet også hos Montessori innenfor reformpedagogikken (se 4.5). Montessori fremhevet oppmerksomhetens polarisasjon. Det sto for barnets evne til dyp konsentrasjon og utrettelige gjentakelse inntil de mestret oppgaven. På samme måte ble det innenfor amerikansk kultur- og vitenskapsorientert pedagogikk lagt vekt på disiplinert arbeid og struktur (se 4.6.6), slik man også hevdet innenfor pietismen, hvor flid ble vektlagt (se 3.1.4). En interessant parallell vil en kunne finne i dydsetikken med vekt på tilegningen av dyd som en fostring over tid (se 2.2.3, 2.2.5 og 2.2.6).

Det ligger altså et solid materiale til grunn for at læreren i sin grunnleggende væremåte vil kunne vektlegge at ”elevens prestasjoner er knyttet til egne anstrengelser” (se 1.3.3) og at læreren ”stiller krav” til eleven (se 1.3.3; 1.3.1 pkt. B). Dette perspektivet er altså først og fremst ment å kunne virke forebyggende, ved et læreren vektlegger dette i sin grunnleggende væremåte.

5.3 Lærerens væremåte i møte med problematferd - å opptre med profesjonell moralsk autoritet.

Å opptre med profesjonell moralsk autoritet innebærer i denne sammenhengen at en lærers refleksjon og væremåte i oppfostringen i møte med elever med problematferd er i pakt med og gjenspeiler grunnleggende kristne og humanistiske verdier.

Jeg ønsker å ha fokus på det balanserte, i tråd med begrepet kalokagathia (se 4.1) som var dannelsesidealet i Hellas i oldtiden. Jeg vil særlig belyse dette i forhold til frihet – grensesetting (disiplin) (se 4.7; 4.9 og 4.10). I sammenheng med dette perspektivet vil jeg også ta for meg det å utøve mildhet contra styrke (se 3.2.4 godhet). Et slikt balansert ideal vil det kunne være mulig å konkretisere ved å vise til eksempler fra tekstene i de ulike epokene jeg har belyst. Jeg vil kommentere noen slike eksempler på konsekvenser av et slikt balansert ideal.

Det balanserte vil kunne være en måte å *beskytte seg selv* for læreren, ved at han ivaretar seg selv (se 3.2.3 og 4.6.1), og ved å sette de nødvendige grenser for sin væremåte og ved utøvelse av makt (se 1.3.2; 1.3.3; 2.2.2; 3.2.4)

Men det balanserte vil i denne sammenhengen først og fremst være et viktig perspektiv å ivareta overfor eleven. Det vil kunne skje ved at visse kjerneverdier som læreren står for kommer til uttrykk gjennom en sann *commitment* i form av hengivenhet overfor eleven som menneske og medmenneske (se 1.3.3; 4.6; 4.6.5; 4.8). Men i tillegg til at det balanserte perspektivet ivaretas overfor læreren selv og eleven, er et slikt perspektiv også relevant i møte med de foresatte og deres forståelse av hva som er 'god pedagogikk' (se 2.5.1 og 2.5.2)..

Innenfor de ulike teoriene vektlegger man verdier som ivaretar disse nyansene. I forholdet mellom frihet og grensesetting (disiplin), vil læreren måtte svare med en balansert væremåte i form av den nødvendige mildhet og den nødvendige styrke. Det er dette jeg nå vil belyse videre.

Så langt jeg kan se, brukes ikke begrepet disiplin og disiplinproblemer i noen større grad. Det tas i bruk andre ord og uttrykk. I L97 (se 1.3.1 pkt. A) brukes det uttrykk som å "utvikle identitet gjennom å bli fortrolig med nedarvede væremåter og normer", man snakker om "å handle destruktivt, til skade for egen og andres tarv", og det brukes ord som "feilslag". I Rammeplan (1999) (se 1.3.1 pkt. B) brukes uttrykk som "å oppleve tilbakeslag" og "elever med store atferdsvansker"; muligens vil også uttrykket "elever med ulik sosial og kulturell bakgrunn" kunne sees i sammenheng med de øvrige begrepene.

Spørsmålet er altså hvilke konsekvenser de grunnleggende kristne og humanistiske verdiene vil kunne få for lærerens væremåte i møte med problematferd. Læreren skal i følge

Rammeplan (1999) (se 1.3.1 pkt. B) altså både å forebygge og takle slike problem. Jeg tenker meg at lærerens grunnleggende væremåte vil kunne være en måte å forebygge på, mens selve møtet med problematferd vil mer kunne sees på som en måte å takle slik atferd (se 1.1). Jeg vil her gå nærmere inn på det å takle problematferd. Men det er også rimelig i noen grad å kunne trekke inn det forebyggende ved problematferd.

1). *Kjerneverdier*. Jeg tar i et av de andre delkapitlene (se 5.2) opp betydningen av det å ha innsikt i et bredt utvalg grunnleggende verdier, for verdiene vil kunne få betydning for hvilke normer som konkretiseres i møte med elevers problematferd. Det vil kunne gjøre læreren bedre skikket til å ta i bruk og velge ut normer som er egnet til å håndtere problematferd på en slik måte at det fører til et godt resultat. Det vil kunne være viktig å styre etter visse *kjerneverdier*, hos Bergem benevnt som omsorg, rettferdighet og sannhet (se 1.3.3).

1.1). *Omsorg*. I lærerutdanningen knyttes omsorgsbegrepet til forebygging og takling av problematferd ved at læreren sees på som en omsorgsperson. Og i egenskap av å være en omsorgsperson skal han ikke bare kunne legge til rette for utfoldelse, men også sette grenser. Omsorg innebærer på den ene siden å se den enkelte og være observant og lydhør, og gi nødvendig omsorg og støtte. Men det å vise omsorg innebærer også på den annen side å forebygge og hindre problematferd (se 1.3.1 pkt. B).

I en slik sammenheng har vårt moderne omsorgsbegrep flere tilknytningspunkter til begrepet glede (se 5.2),

Omsorg vil kunne belyses ut fra omsorgens fenomenologi. Her setter man fokus på hvilke kjennetegn som karakteriserer vår sinnstilstand når vi viser omsorg. Det innebærer for det første opptatthet eller aktpågivenhet uten å føye til egne strukturer, eller behandle det som et stykke informasjon. For det andre innebærer det at ens egen energi strømmer mot den andres problem eller prosjekt; egne prosjekter settes midlertidig til side (se 4.6.2).

Med dette som utgangspunkt: læreplanens definisjon av omsorg som både det å legge til rette for utfoldelse og det å sette grenser; og at omsorg er å vise aktpågivenhet overfor den andre, og at ens egen energi strømmer mot den andres prosjekt – med et slikt utgangspunkt vil da læreren som omsorgsperson kunne være i stand til å fange inn bredden i det å vise omsorg: det være seg å utvise mildhet eller styrke, gi rom for utfoldelse og frihet, eller sette grenser.

Et annet forhold ved omsorg knyttet til oppfostringen vil kunne være å ta utgangspunkt i en definisjon av omsorg som et dypt fellesskap mellom mennesker, og som noe som er basert på gjensidighet, respekt, mottakelighet og tillit (se 1.3.3). Det jeg ønsker å vektlegge er dette: Hvis det å vise omsorg har med gjensidighet å gjøre, vil det å vise omsorg ikke bare kunne peke i retning av at det er læreren som formidler omsorg.

Gjensidighetsprinsippet vil kunne innebære at også eleven tar del i en bevisst kamp for å befestet det gode (se 4.4 Pestalozzi). Jeg vil derfor hevde at læreren i møte med problematferd og i lys av omsorgsbegrepet også vil kunne arbeide for at elever som utviser problematferd påvirkes til en holdningsendring (se 2.3) i retning av å utvise omsorg i tråd med begrepet slik det er definert ovenfor i lys av omsorgens fenomenologi.

I et slikt holdningsarbeid vil læreren kunne vektlegge noen av de prinsippene som ligger implisitt i omsorgsbegrepet, elementer som man også møter innenfor teori om holdningsdanning og holdningsendring: Hovland har funnet ut at det mellom stimulus og respons finner sted tre prosesser, nemlig: oppmerksomhet, forståelse og akseptering (se 2.3.2 pkt. 1). Dette vil kunne være aspekter som læreren vil kunne arbeide med overfor elever med problematferd. Ved at eleven utvikler større grad av aktsomhet overfor den andre part, og lar sin energi strømme mot den andre, vil dette kunne være en måte å utvikle mottakelighet overfor den andre part, og det fremmer respekt og tillit (se 1.3.3 og 4.6.2).

Dette vil også kunne være en måte hvor læreren overfor eleven vil kunne kombinere frihet og ansvar, og hvor ansvar blir et motstykke til grensesetting eller disiplin (se 4.10 pkt. 6).

1.2). Når det gjelder kjerneverdien *rettferdighet*, er selve det å opptre rettferdig helt grunnleggende i forhold til det balanserte idealet (se 2.2.2 og 2.2.6). Det vil si at læreren tilstreber å opptre på en balansert og harmonisk måte i læregjeringen på den måten at han opptre på en selvbehersket, besluttsom og klok måte. I vanlig språkbruk vil en kunne si at et individ som er rettferdig, opptre på en rettskaffen og uklanderlig måte, altså at dette individet har moralsk integritet. Jevnfør det avsnittet i læreplanen som omtaler den sammenflettede tradisjon av uvisnelige verdier som fremmer og tilskynder rettskaffen og høvisk handling (se 1.3.1 pkt. A).

En annen innfallsvinkel til begrepet rettferdig vil kunne være hvis elever har snakket sammen og kommet til at læreren var rettferdig. Det vil kunne innebære at elevene opplevde at læreren behandlet elevene likt. Altså at elevene ikke opplever at læreren forfordeler ”ros og ris”.

For andre elevgrupper vil det å bli behandlet likt i betydningen rettferdig, mer kunne sees i sammenheng med det å bli behandlet på en *likeverdig* måte, det vil si mer i retning av en form for *tilpasning* i oppfostringen. Her vil det kunne vises til det eksempelet i læreplanen hvor det med referanse til de kristne og humanistiske verdiene vektlegges at oppfostringen må gi *raushet* ved feilslag (se pkt 1.3.1 pkt. A). Da får begrepet rettferdig en litt annen valør enn det å behandle elever likt.

Det å opptre rettferdig i en situasjon, vil også kunne forstås i lys av det å se eleven som et *subjekt* (se 4.9), og vektlegge elevens erfaringer (se 4.6.2 og 4.6.4). I den sammenhengen vil en kunne trekke inn begrepet fenomenologi. I forhold til problematferd, for eksempel i en konflikt mellom to elever, vil læreren i et fenomenologisk perspektiv kunne dra nytte av det å lytte ut og få tak i elevenes subjektive oppfatning av situasjonen. Dette er i tråd med det prinsippet om at situasjonen endrer seg; etiske overveielser skjer i bevegelse, og det er noe dynamisk ved situasjon og person (se 2.2.3 pkt B). Etter å ha lyttet til de to partene i konflikten, vil en kunne fastslå at en slik bevegelse og dynamikk tydelig er tilstede. Dette vil kunne føre til at læreren underveis i den etiske overveielse som der og da finner sted, kommer til en annen konklusjon om hvilke tiltak han skal iverksette, enn om læreren ikke hadde hatt et fenomenologisk perspektiv og lyttet til og innhentet elevenes subjektive oppfatninger.

Det å opptre rettferdig vil også kunne sees i et hermeneutisk perspektiv (se 4.10 pkt 5 og 4.6.2). Lærerens forforståelse eller forut oppfatning vil kunne påvirke lærerens holdning til en elev og påfølgende sanksjoner. I en konfliktfylt situasjon mellom elev og lærer, vil det være relevant at læreren tenker gjennom den forforståelse og forut oppfatning som han møter eleven med. Det samme gjelder for konflikter elever i seg i mellom. Dette leder over i neste moment som har med sannhet å gjøre.

1.3). Når det gjelder hvilke konsekvenser *sannhet* vil kunne få for lærergjeringen, vil jeg avgrense dette til å omfatte kun det stoffet som jeg i avhandlingen har redegjort for. Jeg vil rette fokus mot to forhold. For det første det å knytte sannhet opp mot vitenskapelig tenkemåte. Og for det andre det å belyse sannhet i sammenheng med verdiene kjærlighet, rettferdighet og tilgivelse.

1.3.1). Det *første* momentet ved sannhet vil altså kunne belyses i form av betegnelsen *vitenskapelig tenkemåte*. Det er en del av skolens verdisyn og omtales som en del av samfunnets samlede verdier (se 2.1). Dette fordrer at læreren opptrer på en *redelig* måte i alminnelighet når det gjelder å *redegjøre* for ulike forhold, og særskilt når det gjelder omtale av medmennesker. Det kan for eksempel ha å gjøre med at læreren *etterprøver* egne holdninger og motiver i forhold til elever som utøver problematferd, slik at læreren gir en nyansert og saklig fremstilling av en konflikt, enkeltelever og grupper, og unngår å være tendensiøs. Eller det kan ha å gjøre med hvilke holdninger og motiver læreren *tillegger* denne elevgruppen. Det innebærer at læreren er sannhetssøkende (se 2.4.6).

Et annet forhold som har å gjøre med sannhet som grunnverdi knyttet til vitenskapelig tenkemåte, er at man også er villig til å stille de *kritiske* spørsmålene ved lærerens væremåte. I følge L97 vektlegger kristne og humanistiske verdier *muligheten for fremgang* gjennom kritikk, fornuft og forskning (se 1.3.1 pkt. A). Hvis dette relateres til lærerens væremåte i møte med problematferd, vil man i lys av kritisk konstruktiv didaktikk (se 4.6.3). kunne anvende ett eller flere av de tre nevnte spørsmålene som blir stilt: Hva er målet? Hva stenger for å nå målet? Hvordan nå målet?

Læreren vil kunne stille disse spørsmålene til seg selv på det individuelle planet i møte med problematferd. Men det vil også kunne gjennomføres ved at et lærerteam utreder dette når de står overfor problematferd på et klassetrinn, og skal hjelpe hverandre videre. Man kan bruke disse spørsmålene for å finne ut av om det er rimelig samsvar mellom mål og midler, i form av de tiltak og den væremåte som iverksettes. Og læreren eller lærerteamet vil kunne benytte de to dydslistene, den klassiske og den teologiske/ kristne, som et filter, og spørre seg om det er sider ved lærerens væremåte som stenger og blokkerer for at målene skal nås, jevnfør Fenstermacher sitt begrep ”manner”. Det vil si, om den grunnleggende *etiske* kompetansen som bør kunne være i bunn av undervisningen er ivaretatt i lærerens væremåte (se 1.3.3).

Teamet eller læreren vil også, med utgangspunkt i de to dydslistene, kunne stille *kritiske* spørsmål ved om det er *den rette balansen*, det vil si om en i for liten grad har utvist den nødvendige styrke og besluttsomhet, og heller har prioritert og tatt i bruk myke verdier (se 2.5.3 og 2.5.1). Eller om en på den andre siden svarer med for mye styrke og makt. Her kan en tenke i retning av Løgstrup sitt begrep interdependence om at vi som mennesker er overgitt

og utlevert til hverandre. Og at læreren ikke kan svare på elevens tause bønn på en hvilken som helst måte med maktbruk. Lærerens tilsvarende vil måtte gjenspeile noe av det Noddings mener med omsorg: et dypt fellesskap basert på visse kvaliteter (se 1.3.3).

En slik etisk refleksjon er også en måte å trekke inn både det klassiske rasjonale idealet (se 2.2.3), den kristne ”dydslisten” (se 3.2.4), samt de senere tiårs fokus på det kognitive ved læring (se 2.4.1).

Det *kritiske* elementet (se 2.5.3) vil også kunne innebære å stille kritiske spørsmål til de faglige teorier og forslag som foreligger utenfra gjennom forskning, faglitteratur og konsulentvirksomhet. Den enkelte lærer eller lærerteamet vil altså ikke bare kunne stille kritiske spørsmål til egen væremåte eller ”manner” (se 1.3.3). Det vil også kunne omfatte skolekoden ved den enkelte skole (se 2.5.3). Det vil altså kunne innebære at det som i første omgang består i å ivareta det *kritiske* elementet innenfor kritisk konstruktiv didaktikk, i neste omgang betyr at læreren og lærerteamet også møter den *konstruktive* delen av denne didaktikken med et *kritisk* blikk (se 4.6.3).

1.3.2). Det *andre* forholdet som vil kunne være en konsekvens av sannhet som verdi, vil være å se dette begrepet i sammenheng med *kjærlighet, rettferdighet og tilgivelse* i møte med eleven (se 3.2.3). Indirekte setter de to læreplanene (se 1.3.1) ord på problematferd ved at de bruker ord som ”motgang”, ”tilbakeslag”, ”krise”, ”feilslag” og ”når en mislykkes”.

Den væremåte som læreplanene vil kunne tilskynde læreren til som tilsvarende på dette, kan tolkes i retning av å kunne tilgi, ved at det brukes ord som ”tilgi”, ”raushet ved feilslag”, ”bli tekne på alvor”, ”få høve til å reise seg” og ”byrje på nytt”.

En ting er hvis det er læreren eller skolen som er elevens motpart; at det er skolens normer og regler som eleven har brutt. Men hva om motparten til en elev med atferdsproblemer er en annen elev? Skal eleven bare møtes med raushet?

Muligens vil uttrykket ”bli tekne på alvor”, kunne nyansere dette bildet i retning av det Syse vektlegger i forhold til de tre teologiske dydene (se 3.2.3). Tilgivelsen er en side ved kjærligheten. Det innebærer at en legger urett bak seg, og møter med åpne armer det mennesket som har handlet galt mot en. En konsekvens av det Syse står for, er imidlertid at i tilgivelsens rom

vil også sannhet måtte være tilstede. Den andre parten vil måtte angre og be om unnskyldning. Tilgivelse må ikke bli det samme som aksept av onde handlinger. Ved at sannheten om det gale kommer for dagen, og det utvises anger, vil en tilgivende hånd kunne rekkes ut. Læreren vil altså kunne være den som tar dette på alvor, og som legger til rette for et møtepunkt mellom de to partene.

1.3.3). I en slik kontekst ligger det flere forhold: Både det at læreren utviser den nødvendige besluttsomhet og styrke (se 2.2.2), og at læreren aksentuerer betydningen av kjerneverdien sannhet (se 1.3.3). Dette vil for det *tredje* kunne sees i sammenheng med det som omtales som 'å være i lyset' med livet sitt – ikke hårdnakket underslå at en har bommet på målet, men kunne erkjenne det og be om tilgivelse. Dette vil både kunne gjelde læreren i forhold til egne feil han vil kunne begå, men like meget eleven. Dette berører også det forholdet som Myhre fremheves hos Luther: Guds tilgivelse og nåde og et tilbud om daglig ny begynnelse for hele mennesket i sin stand og i sin stilling (se 3.1.1 og 3.1.9). I tilknytning til dette ligger det også en håpsdimensjon. Gjennom forsoning og tilgivelse er det alltid mulighet til å begynne på nytt, glemme det som er bak, og strekke seg ut etter det som er foran (se 3.1.1).

1.3.4). En siste *fjerde* konsekvens av lærerens væremåte og tilnærming i tilknytning til dette, vil også kunne gå i retning av det å ta ansvar i eksistensialistisk betydning. Vi har selv ansvar for å definere hva det betyr å være menneske (se 4.6.1).

2). Jeg vil i den videre fremstillingen belyse hvilke konsekvenser *grunnleggende kristne verdier i et idehistorisk perspektiv* vil kunne ha for lærerens væremåte i møte med problematferd.

2.1). I arbeidet med problematferd vil læreren med utgangspunkt i *Luther* kunne dra nytte av læren om skaperordningene (se 3.1.3) på den måten at det ligger en invitt til å bruke sin fornuft og arbeide til beste for hverandre. Dette vil for det *første* kunne innebære at læreren tenker gjennom og tar stilling til hva det er som er "til det beste" på lang sikt, altså som utviklingsmål. Dette vil kunne være en hjelp til å unngå på kort sikt å velge en mindre motstands vei. For det *andre* skal man stå i mot nedbrytende krefter og styrke individet i å leve rett. En syntese av det første og det andre prinsippet vil kunne være en rettesnor å arbeide etter, særlig i forhold til problematferd, som over tid lett vil kunne tappe læreren for energi og krefter: Altså at læreren vil kunne tenke langsiktig om hva som er til beste for eleven. Da vil

det også kunne være lettere å handle målrettet og unngå å spore av fra målet. Og læreren vil kunne stå bedre rustet til å stå i mot de nedbrytende kreftene, selv om det tar tid å komme over en kneik i forhold til problematferd i klasserommet. Dette vil kunne knyttes til verdien utholdenhet (se 3.1.4) og tålmodighet (se 3.2.4).

Den indre sjelelige harmoni som Platon og Aristoteles tilstrebet i form av rettferdighet, som følge av at individet opptrer selvbehersket, beslutsomt og med klokskap, vil kunne bidra til ytre orden og harmoni i form av gode klasseromsrutiner, som igjen vil kunne lede til indre orden og harmoni i elevens sjelsliv, i tråd med den karakterdanning som skjer gjennom eksempelets makt (se 5.2).

2.2). *Pietismen* (se 3.1.3) vektlegger at lærerens karakter både vil kunne formidle mildhet og styrke. Læreren vil på den ene siden måtte utøve aktiv medmenneskelighet og praktisk nestekjærlighet. På den annen side vil læreren måtte utvise utøve strenghet og fasthet og holde tingene under oppsikt. Det ble satt inn strenge tiltak mot ureglementert oppførsel.

2.3). Sentrale verdier innenfor tidsbolken dannelse til humanitet (se 3.1.6) representert ved *Pestalozzi* er rettferdighet og kjærlighet. Det legges vekt på at dersom læreren skal kunne realisere disse to verdiene i sin væremåte i møte med problematferd, vil læreren måtte være i besittelse av en oppdragende og dannende kraft overfor eleven. En slik dannende kraft vil læreren kunne hente fra den indre krets. En slik dannende kraft vil blant annet kunne være en motkraft mot de negative trekkene i menneskets natur.

En konsekvens av dannelse til humanitet representert ved *Fröbel* (se 3.1.6) vil kunne bety at kombinasjonen av mildhet og styrke (det balanserte) også vil kunne komme til uttrykk i forholdet til selvutfoldelse hos barnet. Barnets selvutfoldelse og selvvirksomhet har sitt opphav i Guds vesen, som kjennetegnes av virksomhet. Derfor vil læreren kunne møte barnets virksomhetstrang som et uttrykk for noe positivt. Men likevel bør barnets selvvirksomhet og energi ledes inn i kontrollerte former, fordi dette også er et uttrykk for Guds vesen.

3). Jeg vil nå belyse hvilke konsekvenser *kristne verdier i et teologisk-etisk perspektiv* vil kunne få for lærerens væremåte i møte med problematferd.

3.1). *Vår kulturarv*. I forhold til behovet for en kombinasjon av mildhet og styrke i lærergjerningen, frihet og grensesetting, vil jeg belyse noen konsekvenser med utgangspunkt i det som betegnes som *vår kulturarv* (se 3.2.1). Det legges blant annet vekt på *brorskapstanken*, hvert enkelt menneske sitt *uendelige verdi*, og menneskets *ansvar for sitt liv*. Drøftingen vil også kunne peke på betydningen av besluttsomhet i lærerens væremåte i møte med problematferd.

Læreren vil i gjennom etisk refleksjon i møte med problematferd måtte utvise en grunnleggende respekt for eleven, fordi den enkelte eleven har uendelig verdi. Men det behøver likevel ikke måtte komme til det punktet at læreren når han står overfor denne elevkategorien, står for en ettergivende og tannløs væremåte. Visst har eleven stor uendelig verdi, men dette vil måtte settes opp mot et annet perspektiv, nemlig at læreren også vil måtte kunne forvente at den enkelte elev gir sitt bidrag når det gjelder å ta ansvar for sine handlinger og sitt liv i det hele (se 4.6.1). Det vil kunne ha som konsekvens at læreren, på samme måte som han selv vil måtte utvise ansvar i form av selvbeherskelse, besluttsomhet og i det å utvise fornuft med klokskap, vil kunne appellere til eldre elevers fornuft om det å utvise besluttsomhet, selvbeherskelse og klokskap i eget liv. Nettopp en slik holdning er synonymt med personalitet, som innebærer at også eleven, når han står overfor valg, tar i bruk sin fornuft og viser ansvar, og på den måten skaper en livsform i samspill med medelever og lærer.

I møte med elever som utviser problematferd, vil læreren i sin etiske refleksjon kunne drøfte ulike verdier opp mot hverandre. Man ser altså at vekten legges på tre forskjellige verdier: *brorskapstanken*, hvert enkelt menneskes sitt *uendelige verdi*, og menneskets *ansvar* for sitt liv. På den ene siden har eleven uendelig verdi. Dette vil kunne brukes av eleven til å hevde sin frihet og forsvare seg mot og argumentere mot at læreren intervenerer. Men på den annen side, når et individ har så stor verdi, må læreren også kunne forutsette at dette individet, eleven, utvikler evne til å ta ansvar for noe som er så verdifullt. Disse to verdiene vil som dikotomer kunne gi nok spenst til å kunne utfordre eleven. Og for det tredje ligger også *brorskapstanken* der som en viktig verdi. Dette vil kunne ha som konsekvens at lærer og elever vil måtte leve sammen på en måte som er preget av gjensidig respekt (se 1.3.3).

Når det gjelder *brorskapstanken*, vil den kunne sees i sammenheng med den dialektiske teologiens (se 3.1.8) vekt på det som omtales som det dobbelte kjærlighetsbud: kjærlighet til

Gud og kjærlighet til nesten. Det andre leddet sier at [...] ”du skal elske din neste som deg selv” (Matt. 22,37-40). Altså vil brorskapstanken, i lærerens etiske refleksjon omkring elevens problematferd, kunne forstås og tolkes dit hen at eleven ikke får det inntrykket at uendelig verdi vil kunne tolkes synonymt med det å skulle ha rett til ”uendelig frihet” i forhold til utagerende atferd, jevnfør reformpedagogikken og Dewey (se 4.5).

Når læreren skal ta stilling til ulike typer problematferd, vil læreren kunne sette disse tre verdiene – uendelig verdi, ansvar for sitt liv og brorskapstanken – opp mot hverandre. Gjennom slike overveielser og beslutninger i det etiske handlerommet, vil læreren både kunne ivareta den nødvendige mykhet og smidighet og den nødvendige styrke i de beslutningene han tar og i den væremåten han utviser i sin grunnleggende væremåte og overfor elever med problematferd.

3.2). I lys av *de tre teologiske dydene* kan håpsdimensjonen knyttet til fellesskap og det at det skal gå godt med mennesker, være et begrepsmessig verktøy for læreren til å vurdere om det til enhver tid er en rimelig god sammenheng mellom mål og middel (væremåte) innenfor det etiske handlingsrommet. Læreren vil kunne spørre seg selv, når han ser lærergjerningen i et elevperspektiv, om han har en væremåte som legger opp til at det skal gå godt for eleven. Hvis ikke vil han kunne vurdere å endre væremåten. Verdiene håp og kjærlighet vil også kunne være kvalitetskriterier til å vurdere lærerens egne holdninger og beliefs slik de kommer til uttrykk gjennom væremåte. Håpsdimensjonen knyttet til at det skal gå godt for en selv, kan få som konsekvens at læreren, når han står overfor problematferd, bidrar til å tydeliggjøre overfor lederen hvor han mener grensen bør gå for hva han skal utsette seg selv for av påkjenninger i møte med elevens problematferd.

4). Jeg vil nå belyse hvilke konsekvenser *humanistiske verdier* i et idehistorisk perspektiv vil kunne få for lærerens væremåte i møte med problematferd.

4.1) *Dannelse til humanitet* (se 4.4). Jeg har i tilknytning til lærerens grunnleggende væremåte (se 5.2) fremhevet at et barnesentrert perspektiv vil kunne stimulere eleven til et møte med et danningsinnhold i tråd med det kultursentrerte, jevnfør Erasmus (se 4.2). Men samtidig vil en konsekvens av Herbart (se 4.4) kunne være at disiplin som en oppdragsform kan tas i bruk for å hegne om de to andre oppdragsformene, undervisning og oppdragelse. Dette er i pakt med ett av de prinsippene som vil kunne utledes av Erasmus (se 4.2), nemlig at læreren i sin

grunnleggende væremåte har et kultursentrert syn på oppfostringen: læreren vil måtte virke aktivt og formende inn på elevens utviklingsgang. Det vil altså ikke være et enten - eller, men et både – og. Dette vil også kunne begrunnes ut fra John Locke om eleven som en ubeskrevet tavle (se 4.3).

Det vil kunne gå en linje til den konsekvens som følger av Herder (se 4.4) sitt syn om at vi ikke bringer humanitet ferdig med oss til verden, den er der bare som et anlegg. Derfor kan ethvert menneske, inkludert læreren, hjelpe til på flere måter, blant annet gjennom sitt arbeid, sin rettleiding og sitt eksempel. Et slikt perspektiv vil også kunne være relevant å trekke inn i arbeidet med problematferd. Herders sitat om at 'humanitet er summen og utbyttet av alt strev' blir da et uttrykk for at det å ta tak i problematferd absolutt er en del av humanismen, en del av den prosessen det er å bli human (menneskelig).

I lys av Herbart vil læreren kunne se disiplinen i sammenheng med de to andre oppdragelsesformene, undervisning og oppdragelse. Dannelse er noe som blir til ved at individet får møte ånds- og kulturverdier. Derfor vil disiplin kunne tas i bruk for å hegne om de andre oppdragelsesformene, slik at målene for oppdragelsen vil kunne nås. Det vil altså kunne gis rom for å ta i bruk disiplin som virkemiddel for å kunne oppnå andre humanistiske mål.

Å utvikle *selvbeherskelse* vil kunne være et redskap både for læreren og eleven til å oppnå dannelse (se 2.2 og 3.2.4) gjennom det å underordne seg og innordne seg, slik Kant og Hegel vektlegger (se 4.4). Man kan ikke la eleven følge alle typer innfall. Da vil man kunne miste sin humanitet.

Pestalozzi (se 4.4) hevder at det vil kunne være behov for *steder*, oppdragelse og lover som kan *disiplinere* eleven. Her vil læreren kunne ha et ansvar for å utvise beslutsomhet (se 2.2.2). For det andre vil det kunne være viktig at den enkelte elev anspores til å føre en bevisst kamp for å befeste det gode. Dette vil kunne skje ved at de nevnte disiplineringstiltak internaliseres i tråd med prinsippene *responsibility – responsibility* (se 1.3.3). Man går via de objektive strukturene inn under begrepet ansvarlighet (se 4.6.1) i form av *responsibility*, og integrerer i sin personlighet de krav som er pålagt ham utenfra i form av de nevnte verdier eller steder, og gjør dette til sitt eget. *Responsibility* vil da kunne være de løsningene som kommer innenfra som et svar på at man har akseptert et moralsk krav. Dette ville kunne bli en

konsekvens av det Pestalozzi vektlegger, at det moralske stadiet oppnår man ved at *det gode* får prege mennesket.

4.2). *Humanistisk psykologi og Carl Rogers (4.6.4)*. Jeg vil belyse hvilke konsekvenser noen sentrale begreper hos Rogers vil kunne få for lærergjeringen og lærerens væremåte i møte med problematferd

Det *fenomenologiske* perspektivet vil kunne være nyttig for læreren i møte med problematferd. En konsekvens av det fenomenologiske vil kunne være at dersom læreren skal kunne forstå og finne mening og sammenheng i elevens atferd, vil læreren måtte ha tilgang til personens subjektive fortolkning av sin situasjon. Det blir viktig å få tak i elevens subjektive opplevelse (se 4.6.4).

Jeg vil også belyse individets *selvbevissthet* og forholdet til frihet. Hvis en lærer ser at en elev har foretatt lite kloke valg i forhold til problematferd, vil læreren kunne poengtere overfor eleven at han ikke er bundet av sin tidligere livshistorie. Ved å ta i bruk egen rasjonell tenkning, vil eleven kunne frigjøre seg fra denne og velge fritt. På den måten blir eleven påvirket, men ikke bundet av sin tidligere livshistorie.

Prinsippet om *ubetinget belønning* innebærer at eleven skal kunne kjenne seg verdsatt av læreren, selv om elevens følelser, holdninger og atferd ikke er helt i tråd med idealet. Dette vil kunne sees i sammenheng med den raushet som omtales i læreplanene (se 1.3.1).

Prinsippet om ubetinget belønning vil også kunne sees i sammenheng med flere av verdiene i den kristne dydlisten: Når humor (glede) blir fraværende hos læreren, vil han kunne bli preget av en strenghet som fører til en mangel på storsinnethet, mildhet og barmhjertighet. En lærer som er preget av vennlighet (mildhet) gjør det godt og lett for andre. Og det å vise trofasthet vil kunne innebære at selv om en lærer får oppleve noe annet enn han trodde, er han likevel så mild at han gjerne tilgir dette. Det blir viktig å holde fast på vennskap (se 3.2.4).

Prinsippet om ubetinget belønning vil videre kunne sees i sammenheng med *selvaktelse*. Selvaktelse hos eleven oppnås blant annet ved at læreren fullt ut godtar eleven. Samtidig vil eleven måtte ha klare grenser som defineres og håndheves. Innenfor disse klare grensene vil barnet likevel kunne ha individuell frihet. Å definere vil kunne legges til det å forklare og

begrunne (se 1.3.1). Det å håndheve vil kunne sees i sammenheng med besluttsomhet (se 2.2.2) og omsorg definert både som det å legge til rette for utfoldelse og det å sette grenser (se 1.3.1).

4.3). *Terapeutisk orienterte oppdragelsesteorier* (se 4.6.5). En metode som er utviklet for konfliktløsning mellom voksne og barn er *Ingen-taper-metoden*, og vil altså kunne være et egnet redskap for læreren i møte med problematferd.

(1) Det vil kunne vektlegges at læreren aktivt lytter frem barnets følelser. Jeg ser en linje fra det å legge vekt på den subjektive følelsen over til humanistisk psykologi (se 4.6.4) og fenomenologi (se 4.6.2).

(2) Det vil kunne vektlegges at læreren er tydelig med å gi klare jeg-budskap om egne følelser og egen situasjon til eleven. Et slikt budskap formidler saklig informasjon istedenfor et kritisk du-budskap. Jeg mener at lærerens jeg-budskap vil kunne være i tråd med håpsdimensjonen knyttet til fellesskapet, ønsket om at det skal gå godt med både oss selv og våre medmennesker (se 3.2.3). Det har også sammenheng med det å være ansvarlig for sitt liv, i tråd med eksistensialismen (se 4.6.1). Det å unngå et kritisk du -budskap vil også kunne være en måte å ivareta en ansvarlig væremåte i forhold til dette med bruk av makt overfor eleven, slik Bergem vektlegger (se 1.3.3). Det vil her også kunne gå en linje til det som vektlegges innenfor begrepet overbærenhet/ langmodighet, i betydningen menneskets indre sjelelige utholdenhet: makrothymia står for et sinn som beholder sin styrke og selvbeherskelse lenge, og læreren vil i en slik kontekst kunne fremstå som overbærende selv om det står i ens makt å gjengjelde. Det at læreren lar være å formidle et kritisk du -budskap vil også kunne sees i sammenheng med begrepet ”glede” ut fra distinksjonen mellom humor og ironi: ironien er rettet mot andre, humoren er refleksiv (se 3.2.4). Dette å fremheve jeg-budskapet og unngå bruken av du-budskap vil også kunne være et uttrykk for det balanserte i forhold til de klassiske dydene selvbeherskelse og besluttsomhet. På den måten vil en kunne få tydeliggjort både det balanserte og det å være dugelig (se 2.2).

(3) I lys av dette perspektivet vil læreren også kunne vektlegge det å løse en konflikt slik at man unngår at den ene blir taper og den andre blir vinner. Det blir viktig å kunne imøtekomme begge parters behov. Jeg mener at dette tredje momentet vil kunne sees i sammenheng med funksjonalistisk tilnærming i teori om holdninger (se 2.3.2 pkt. 2): for å få

til en spesifikk holdningsendring, må personen få dekket et nærliggende behov. Ved at læreren har en slik væremåte som nevnt i det tredje momentet, det å unngå at noen blir tapere, vil det også kunne gå en linje til ekspertlærerens opptreden overfor elevene i forhold til disiplin og disiplinproblemer med utgangspunkt i effektiv klasseromsledelse: "[...] it is done quietly and in a way that gets the student back on task very quickly" (Pressley et al.2003:164).

4.4). *Engelsk språkanalytisk pedagogikk* (se 4.7) I lys av Hirst vil læreren kunne *vektlegge visse verdier* som vil kunne virke samlende og forstås som grunnleggende for alle fornuftige mennesker. Dette vil kunne være verdier som: rettferdighet, sannferdighet, frihet, ta hensyn til andre og vise respekt for andre.

Jeg mener at i møte med problematferd, vil disse verdiene kunne være kriterier som elevene vil kunne bryne seg på, viktige kriterier som vil kunne legges til grunn for elevens vekst og utvikling. Etter mitt skjønn vil problematferd en god del ganger kunne settes i sammenheng med ulike konflikter. Da vil det å ta hensyn til hverandre og det å vise respekt for hverandre kunne være viktig for elevene, noe de kan strekke seg mot og trene på. En slik tanke gir en føring til noen av Peters sine prinsipper (se 4.7), nemlig: forbedring og kultivering, det å anstrenge seg og bevisstgjøring knyttet til rasjonalitet. Dette vil også kunne sees i sammenheng med teori om kognitiv konsistens og teori om atferdstilnærning (se 2.3.2 pkt. 3). I teori om kognitiv konsistens vektlegges det at det bør være samsvar mellom individets handlinger og holdninger. I teori om atferdstilnærning (se 2.3.2 pkt. 4) kan et individ ved å begynne å utføre nye handlinger tilegne seg nye holdninger og holde dette oppe gjennom små begrunnelser og små belønninger. I sistnevnte teori vil altså begrunnelser gitt av læreren kunne sidestilles med små belønninger.

4.5). En konsekvens av *didaktikk med terapeutisk sikte* (se 4.8) vil kunne være at læreren i tråd med a) *konfluent pedagogikk* i møte med problematferd vektlegger at elevene på det mellommenneskelige planet arbeider med å få økt forståelse for og innlevelse i andre menneskers situasjon, altså det emosjonelle planet. Dette vil i et elevperspektiv kunne gi en føring til omsorgens fenomenologi (se 4.6.2). Det vil også kunne gå en linje til holdningsbegrepet: den emosjonelle komponenten i holdningsbegrepet (se 2.3.1); en holdning som er affektivt begrunnet vil kunne påvirkes av rasjonale argumenter (se 2.3.2 pkt. 1); eleven kan for eksempel skjerme seg for ny informasjon for å unngå kognitiv ubalanse, samt at nye holdninger til en annen elev kan tilkjennegis gjennom handling (2.3.2 pkt. 3);

Læreren vil også i tråd med konfluent pedagogikk i møte med problematferd kunne arbeide mot å *øke elevens selvinnsett og utvikle en ansvarlig livsform*. Økt selvinnsett gir en referanse til de sentrale begrepene til Carl Rogers innenfor humanistisk psykologi (se 4.6.4); utvikling av ansvarlig livsform vil kunne knyttes til eksistensialismen (se 4.6.1), med blant annet det perspektivet at eleven vil kunne være *påvirket* av fortiden, men *ikke bundet* av den (se 4.6.4). Her vil en også kunne vektlegge både den rasjonale tanke som en hjelp til å endre kurs.

En konsekvens av b) *involveringspedagogikk* vil kunne være at læreren i møte med problematferd forsøker å jobbe med her og nå – situasjonen fremfor å grave i fortiden – forsøke å se etter de positive sidene hos den enkelte, legge vekt på et nært og personlig forhold til eleven, preget av tillit og positive forventninger. Det vil kunne være viktig at læreren vektlegger en væremåte preget av blant annet kjærlighet, sosial tilhørighet, anerkjennelse og respekt.

Etter mitt skjønn vil det her kunne gå en linje til Bollnow, hvor det blant annet vektlegges en væremåte hos læreren preget av *aktelse, kjærlighet, tillit, forventning og håp*. Ut fra tillit vil det kunne gå en skapende kraft (se 4.6.1 eksistensialismen). I den sammenheng hevder jeg at det også vil kunne være rimelig å bruke betegnelsen ”skapende kraft” om det som vil kunne ligge nedfelt i begrepet kjærlighet konkretisert gjennom den nytestamentlige ”dydslisten” (se 3ø.2.4). Det vil kunne ligge mye av tillitskapende grunnholdninger i de nevnte verdiene eller holdningene i denne ”dydslisten”.

4.6). *Humanisme*. En konsekvens av *humanistisk barne-og ungdomssyn* (se 4.9) vil kunne være at *grensesetting* er akseptert, men det forutsettes dialog mellom barnet og læreren. Barnet vil måtte forstå hvorfor det må være grenser. Da vil det kunne være lettere for barnet å internalisere dette. Forståelse knyttes til rasjonalitet (se 2.2; 4.4; 4.6; 4.7). Det vil også kunne sees i sammenheng med teori om informasjonsmeddelelse i kapitlet om holdninger (se 2.3.2 pkt. 1). Det er også dette som i læreplanen for allmennlærerutdanningen omtales med ”å forklare og begrunne” (se 1.3.1 pkt. A).

En konsekvens av *humanisme som livssyn* (se 4.9) vil kunne være følgende: I møte med problematferd vil læreren kunne forklare og begrunne overfor elevene at de har *fri vilje*, og kan velge mellom godt og ondt. Siden mennesket har fri vilje har det også *fullt ansvar* (se

4.6.1). På den annen side vil et slikt perspektiv også kunne appellere til læreren om å vise ansvarlighet og ta tak i problematferd. Ikke bare tenke at dette skal andre gjøre noe med. Læreren vil selv måtte gå inn og ta ansvar, i tråd med begrepet Bildung, som ligger i bunnen av den kritisk konstruktive didaktikken, og som vektlegger at hvert menneske både har et ansvar for seg selv, er en del av et større fellesskap, og bidrar til sin egen skjebne (se 4.6.3).

5.4 Det etiske handlingsrommet til læreren – profesjonell etisk og moralsk kompetanse å styre etter.

Delproblemstillingen knyttet til det etiske handlingsrommet har følgende ordlyd: En oppfostring basert på læreplanens grunnleggende kristne og humanistiske verdier – hvilke konsekvenser får disse verdiene for det etiske handlingsrommet til læreren?

I innledningskapittelet (se 1.1 og 1.2) har jeg skissert hvilket etisk handlingsrom læreren vil måtte forholde seg til, de grenser og rammer det her er tale om. Underveis har det kommet til nye perspektiver på det etiske handlingsrommet. Jeg vil kort nevne disse. Muligens vil listen kunne ha vært lenger.

(1). Det etiske handlingsrommet er et sted for overveielse og refleksjon omkring spørsmål om rett og galt (se 2.5.1). **(2).** Det er det området hvor læreren utøver sitt virke i spenningsfeltet mellom ulike krav, forventninger og idealer som de vil måtte forholde seg til. **(3)** Det vil kunne innebære at læreren ikke vil være i stand til å leve opp til alle forventningene og idealene. Derfor vil læreren måtte veie ulike hensyn opp mot hverandre, og handle under personlig ansvar (se 2.5.1; 2.5.2). **(4).** Det vil kunne stå for en kreativ tilnærming til ulike situasjoner og forhold (se 2.5.3; 2.5.4). **(5).** Det etiske handlingsrommet vil kunne innebære å overveie best mulig, altså en dydsetisk tilnærming (se 2.2.5). **(6).** Det vil kunne innebære at læreren tar med seg en kritisk holdning inn i refleksjonen; både en kritisk granskning av egen tenkning, holdninger, væremåte og beliefs (se 1.3.3; 2.4), og en kritisk granskning av andres tenkning og ideer (se 2.5.3; 2.5.4). Det vil også være rimelig å ha en kritisk holdning til de kunnskapene læreren er i besittelse av, for lærerens tenkning påvirkes av dette (se 1.3.2 pkt. 2). **(7).** Det etiske handlingsrommet vil kunne være et uttrykk for de muligheter som læreren i

et etisk og moralsk perspektiv har til rådighet, og som læreren vil måtte holde seg innenfor i sin utøvelse av praksis (se 2.5.2; 2.5.3; 2.5.4).

Det vil kunne bli for vidløftig å skulle kommentere alle disse syv ulike perspektivene ved det etiske handlingsrommet, innenfor rammen av dette avslutningskapittelet. Jeg velger derfor å belyse det etiske handlingsrommet på følgende måte:

Jeg vil først og fremst legge hovedvekten på punkt 7 i listen ovenfor: Altså hvilket handlingsrom læreren i et etisk og moralsk perspektiv har til rådighet, og som læreren vil måtte holde seg innenfor.

Jeg vil trekke inn noen teorier fra det stoffet jeg har behandlet i avhandlingen, og som belyser dette temaet. Til slutt i hvert av disse teoretiske perspektivene, vil jeg tydeliggjøre den tilknytningen de har til det etiske handlingsrommet, først og fremst det siste punktet i begrepsavklaringen ovenfor (punkt 7), men også til en viss grad til de øvrige punktene (se listen ovenfor punkt 1-6).

1). Det etiske handlingsrommet med utgangspunkt i *kjærlighet* som teologisk begrunnet verdi (se 3.2.4). I lys av de tre teologiske dydene tro, håp og kjærlighet (se 3.2.3), vil verdiene i den kristne dydslisten kunne sees på som en konkretisering av den teologiske dyden kjærlighet. Dette er noe Cousar (1982:139-140) med referanse til Furnish (1968:88) også fremhever (se 3.2.4): [...] “this list may be regarded as a description of the concrete ways in which love is expressed”. En slik konkretisering i form av de til sammen ni verdiene i denne listen, vil kunne ha innvirkning på den etiske refleksjonen.

På den måten vil dette også rasjonalt og kognitivt kunne skape en tankemessig helhet og sammenheng (se 1.3.2; 3.2.4 og 2.5). For helt tilbake til Augustins tid har de tre teologiske dydene tro, håp og kjærlighet blitt knyttet sammen med den klassiske dydslisten. Arven fra Platon er blitt koblet sammen med kristne impulser (se 3.1.1). På den måten kobles den kristne dydslisten som jeg har behandlet i denne avhandlingen, til en allerede anerkjent eksisterende struktur som består av de fire kardinaldydene selvbeherskelse, beslutsomhet, klokskap og rettferdighet, og de tre teologiske dydene tro, håp og kjærlighet. Det er også med på å knytte den kristne dydslisten med begrepet kjærlighet i spissen til begrepet nestekjærlighet i læreplanen (se 1.3.1 pkt. A) og menneskekjærlighet (se 1.3.1 pkt. B). På den

måten bidrar dette til å sette den kristne dydslisten inn i en større kognitiv sammenheng og helhet. Det vil kunne fremme nettopp det som er et av kjennetegnene på en ekspertlærer: ekspertlæreren har bedre utviklet skjematisk kunnskap, det vil si at det kognitive kartet er større og mer omfattende (se 1.3.2 pkt. 3).

På den måten kan man si at bruken av empowerment (se 3.2.4 med referanse til Betz, 1979) vil kunne tolkes i retning av større grad av faglig innsikt, i tråd med commitment-modellen (se 1.3.3). En annen måte å tolke empower-begrepet på, vil kunne være at læreren får økt innsikt i den konkretiseringen som dydslisten gir av begrepet kjærlighet. En slik innsikt vil kunne gi økt intellektuell kraft over lærerens etiske overveielser. Det tilføres større rasjonal innsikt i hva kjærlighet står for. Dette vil kunne få konsekvenser for lærerens overveielser og stillingtaken omkring det etiske handlingsrommet.

Men empowering vil også kunne få konsekvens for den emosjonelle komponenten i holdningsbegrepet. Derved vil dette kunne ha innvirkning på lærerens væremåte. Væremåten vil kunne bære preg av indre kvaliteter kjennetegnet av kjærlighet, glede, fred. Det tilføres en personlig kraft som vil kunne gi positive konsekvenser både for lærerens grunnleggende væremåte og i møte med problematferd. Det vil kunne resultere i en væremåte som virker forebyggende og dempende på problematferd.

Konklusjon. I tråd med punkt 7 (ovenfor i dette pkt 5.4) vil altså kjærlighet konkretisert gjennom den kristne dydslisten kunne være et uttrykk for en del av det etiske handlingsrommet som læreren har til rådighet. Begrepet kjærlighet knytter i et idehistorisk perspektiv også an til et større kognitivt nettverk i form av kardinaldydene (selvbeherskelse, besluttsomhet, klokskap og rettferdighet), de tre teologiske dydene (tro, håp og kjærlighet) og til begrepene nestekjærlighet og menneskekjærleik som begge er knyttet til læreplanene. Begrepene tro, håp og kjærlighet knytter også et bånd til den religiøse eksistensialismen gjennom begreper som tro, søken, håp og glede (se 4.6.1); begrepet *mot* innenfor eksistensialismen vil kunne knyttes til verdien besluttsomhet (*mot*) innenfor dydsetikken (se 4.6.1 og 2.2).

2). Det etiske handlingsrommet med utgangspunkt i fem kvaliteter ved lærerens kallsbevissthet i lys av åndsvitenskapelig pedagogikk (se 4.6.3). En god ledetråd for lærerens grunnleggende væremåte og det etiske handlerrommet som læreren vil kunne operere

innenfor, vil kunne være de fem momentene som fremstår som en konsekvens av begrepet lærerens kallsbevissthet (se Litt 4.6.3): (1) Læreren har et mandat til å oppdra til kritisk tenkning (se vitenskapelig tenkemåte 2.1; Stenhouse 2.5.3-4 og Klafki 4.6.3). (2) Læreren har mandat til oppdragelse til arbeid (se Francke 3.1.4 og Kerchensteiner 4.5). (3) Læreren har mandat til å oppdra til ansvarsbevissthet (se personalitet 4.6 og eksistensialismen 4.6.1). (4) Læreren har mandat til å oppdra til selvkritikk (se dydsetikk 2.2 og belief contra knowledge 2.5). (5) Læreren har mandat til oppdragelse til kjærlighet (se de teologiske dydene 3.2.3 og den kristne dydslisten 3.2.4).

Konklusjon. Det handlerommet som læreren i lys av sin kallsbevissthet vil kunne ha til rådighet i et etisk og moralsk perspektiv, vil i tillegg til verdien kjærlighet kunne omfatte kritisk tenkning, selvkritikk, samt oppdragelse til arbeid og ansvarsbevissthet.

3). Det etiske handlingsrommet i lys av engelsk språkanalytisk pedagogikk (se 4.7). I følge Peters er oppdragelse er en innvielse i samfunnets livs-og kulturformer.

En slik innvielse vil for det første ha som et viktig kriterium (A) at oppdragelsen vil måtte ha positiv verdi på den måten at den står for forbedring og kultivering og at det som følge av dette skjer en utvikling i retning av noe bedre. Jeg mener at dette vil kunne være et viktig kriterium som læreren vil kunne spørre seg selv om han oppfyller i sin oppdragergjerning, for eksempel i forhold til problematferd: skjer det en forbedring og kultivering, og er det en utvikling i retning av noe bedre i klasserommiljøet?

(B) For det andre vil det kunne stilles krav til at læreren står for høy grad av rasjonalitet slik at elevene forstår det de skal lære. Her vil det kunne gå en linje til det at læreren begrunner og forklarer (se.1.3.1 pkt. B). Læreren vil også kunne fordre at elevene anstrenger seg, samtidig med at læreren vil måtte akseptere og gi elevene frihet til å opponere. En konsekvens av Peters vil kunne være at læreren både forsvarer frihet samtidig som han ser behovet for og understreker nødvendigheten av å sette grenser. Læreren vil både kunne gi eleven frihet og ansvar, et uttrykk for et balansert syn på oppfostringen. (C) Det tredje kriteriet går på bevisstgjøring, bredde, oversyn, ikke ensporethet.

Det at læreren vektlegger visse verdier som rettferdighet, sannferdighet, frihet, ta hensyn til andre og vise respekt for andre (se 4.7 Hirst), vil også kunne sees i sammenheng med

begrepet ”kjerneverdier” som Bergem vektlegger (se 1.3.3). Hirst sine verdier vil kunne gi en referanse både til klassiske verdier (rettferdighet 2.2), kristne grunnverdier (rettferdighet, sannhet, respekt, ta hensyn til 3.2.4) og eksistensialismen (frihet 4.6.1).

Disse verdiene vil kunne være en viktig forutsetning for at læreren og skolen lykkes i sitt mandat, som vil kunne bestå i å innvie elevene i samfunnets livs- og kulturformer (se Peters). Men det vil også kunne sees fra en motsatt kant: at noen perspektiver som følge av eksisterende rammebetingelser vil kunne ha vansker med å bli realisert (se 2.5.3 og 2.5.4). En slik tanke vil være beslektet med det Bergem forfekter i lys av begrepet lærerens handlingsrom (se 2.5.2): læreren lever i et spenningsfelt mellom kravene fra samfunnet og kravene fra skolekulturen. Det er sjelden eller aldri mulig å innfri alle kravene. Læreren vil derfor daglig måtte veie ulike interesser, verdier og hensyn opp mot hverandre. Men likevel er lærerens frihet begrenset som følge av legale rammer og retningslinjer.

Konklusjon. I lys av engelsk språkanalytisk pedagogikk vil det etiske handlingsrommet kunne omfatte: forbedring og kultivering, høy grad av rasjonalitet, at elevene anstrenger seg, at elevene har frihet til å opponere, bredde og oversyn, ikke ensporethet, rettferdighet, sannferdighet, frihet, ta hensyn til andre og vise respekt for andre.

4). Det etiske handlingsrommet i lys av humanistic education (se 4.9). Konsekvensen av et slikt syn vil kunne være at læreren har som siktemål i etisk refleksjon og grunnleggende væremåte at eleven skal kunne bli et godt og relativt lykkelig menneske som er i stand til å leve et skapende og meningsfullt liv. Dette vil læreren kunne arbeide mot på to måter: (A) hjelpe eleven til å utvikle sitt unike potensial, (B) og legge til rette for å lette elevens vekst og forandring av atferd.

(A). Læreren vil kunne tilrettelegge for læringserfaringer som hjelper eleven til å utvikle sitt unike potensial som menneske. Etter mitt skjønn vil læreren kunne få tak i det unike ved hver elev gjennom blant annet å vektlegge tre aspekter ved det fenomenologiske i lærerens væremåte: a) ved å lytte ut elevens tause bønn om tillit. Det er i følge Løgstrup (referert fra Bergem, se 1.3.3) et grunnleggende faktum ved tilværelsen, at vi som mennesker er overgitt og utlevert til hverandre. Vi legger våre liv i hverandres hender og gir tillit og ber om tillit. Ved at læreren altså gir et tilfredsstillende eller adekvat tilsvarende på det unike i elevens tause bønn om tillit, vil dette kunne være et bidrag i å styrke eleven i sin utvikling innenfor sitt

unike potensial; b) hvis det foregående er et uttrykk for det implisitte, vil det neste punktet innebære at læreren vil kunne få tak i det unike ved hver elev også ved å lytte til elevens eksplisitte subjektive opplevelser og fortolkninger av sin situasjon og elevens personlige syn på verden (se 4.6.4 og 4.6.2); c) læreren vil også kunne få tak i det unike ved hver elev gjennom omsorgens fenomenologi (se 4.6.2).

En slik tilnærming hvor læreren skal ivareta det unike potensialet til eleven, vil altså kunne forandre blikk for den enkelte og det å kunne imøtekomme den enkelte elevs behov (se 2.3). Dette vil kunne sees i sammenheng med frihet, i betydning individuell frihet som den enkelte eleven vil kunne ha behov for (se 4.6.1). I følge Bergem må skolen ivareta to motstridende mål, både det å vise omsorg for fellesskapet, og det å utvikle egen personlighet og stake ut sin egen kurs. I en rekke sammenhenger må læreren håndtere en slik dualisme. I den engelske teksten brukes betegnelsen "[...] *balance* these [...] dual aims" (min utheving, se 1.3.3). En slik måte å uttrykke seg på, vil kunne sees på som en vektlegging av et balansert ideal i tråd med klassisk dydsetikk (se 2.2). Utviklingen av det unike potensialet til eleven, vil altså måtte balanseres opp mot det å vise omsorg for fellesskapet.

Jeg vil nedenfor utdype lærerens forhold til enkeltelevers behov for individuell frihet, og knytte dette til det fenomenologiske perspektivet (se 4.6.2) og til begrepet praktisk klokskap innenfor dydsetikk (se 2.2.3 B).

Individuell frihet vil kunne ivaretas ved at læreren over tid får gradvis større kunnskap, innsikt og forståelse for elevens ulike behov på dette området. På den måten vil læreren kunne få et rikere erfaringsgrunnlag. Og det å ha erfaring er, sammen med dannelse av riktige holdninger, de to kriteriene som danner en forutsetning for praktisk klokskap (se 2.2 med referanse til Wyller 1997:53-59).

Elevene vil altså kunne ha ulike behov for individuell frihet. Ut fra det jeg har forklart ovenfor, vil læreren gjennom de tre aspektene eller tilnæringsmåtene, ha kunnet tilegne seg erfaring om elevenes ulike behov for frihet. Det vil kunne få som konsekvens at elevene i ulik grad prøver ut grenser. Derfor vil det jeg skisserer her kunne være relevant for lærerens refleksjon og overveielse i møte med elevens problematferd. Med utgangspunkt i det skjønnet som den praktisk kloke utøver, behøver ikke lærerens handlemåte overfor eleven å arte seg som en regelorientert eller prinsippfiksert bruksanvisning for hva som er det ene rette å gjøre.

Det vil kunne finnes flere måter å nærme seg situasjonen og eleven. Overfor den enkelte situasjonen og den enkelte eleven vil læreren måtte integrere den innsikt han har i verdiene (holdningene), med den erfaringskompetansen læreren er i besittelse av når han skal fatte beslutninger.

Med utgangspunkt i utsagnet om at den nye situasjonen aldri vil være helt lik den forrige som læreren står overfor, vil det samme kunne sies om eleven: den nye eleven vil aldri kunne være helt lik den forrige eleven som læreren sto overfor (se 2.2.3 B med referanse til Vetlesen 1998). Dette vil for læreren kunne være en måte å integrere dydsetikk (se 2.2) og fenomenologi (se 4.6.2 og 4.6.4) i refleksjonene, overveielsene og beslutningene som vil kunne finne sted.

Jeg nevnte innledningsvis i dette punkt 4, at i lys av humanistic education vil læreren kunne ha som siktemål i den etiske refleksjonen at eleven skal kunne bli et godt og relativt lykkelig menneske som er i stand til å leve et skapende og meningsfullt liv. Dette vil læreren kunne arbeide mot på to måter. Jeg vil nå ta for meg det andre punktet:

(B). Læreren vil kunne legge til rette for å lette elevens vekst og forandring av atferd. På den måten vil eleven kunne utvikle seg til å bli en helhetlig, balansert, selvaktualisert og ansvarlig person (se 4.9). Etter mitt skjønn vil det å lette vekst og forandring blant annet kunne sees i sammenheng med skolen som et vernet mellomledd (Dewey). Man vil her også kunne trekke inn nødvendigheten av grensesetting og disiplin slik for eksempel Kerchensteiner vektla: at det er viktig for personligheten at eleven innordner seg under de krav saken stiller (se 4.5). Det å sette grenser vil altså kunne være en måte som læreren legger til rette for å lette elevens vekst.

Det humanistiske skal altså kunne ivareta det *helhetlige*, det vil blant annet si både det affektive, det kognitive, det fysiske og det psykomotoriske. Det vil kunne innebære at læreren ivaretar en bredt anlagt oppfostring. Det *balanserte* vil kunne sees i sammenheng med en indre sammenheng mellom temperament, viljesliv og fornuft i tråd med det helhetlige som er nevnt ovenfor, samt at disse tre sjelsdelene hver for seg fremstår på en balansert måte (se 2.2). Det å legge til rette for *vekst* vil kunne sees i sammenheng med *selvaktualisering*, som blant innebærer å være helt opptatt og konsentrert om en ting (se 4.5), være ærlig og sannferdig (se 1.3.3), være ansvarlig (se 4.6 og 4.6.1), samt lytte til egne følelser (se 2.2; 3.1.4; 4.6.4).

Konklusjon. Det etiske handlerrommet som læreren vil kunne ha til rådighet i lys av humanistic education, er å bidra til å utvikle elevens unike potensial ved å ta elevens subjektive opplevelser og fortolkninger på alvor. Det vil også kunne innebære at læreren legger vinn på å bli kjent med og respektere elevenes ulike behov for individuell frihet. Læreren vil kunne lette forandring av atferd gjennom blant annet grensesetting. Det helhetlige vil kunne ivaretas ved å vektlegge alle tre komponentene i holdningsbegrepet: emosjon, kognisjon, atferd. Vektleggingen av det helhetlige vil kunne knyttes til Asheims drøfting og betoning av dyd som holdning, i betydning det å tilstrebe likeverdighet mellom de tre komponentene i holdningsbegrepet. Det balanserte vil kunne knyttes til det klassiske dydsidealet; det vil kunne ivaretas ved at de tre sjelsdelene (temperament, vilje og fornuft) hver for seg og samlet fremstår på en balansert måte. Vekst i betydningen selvaktualisering vil kunne innebære at læreren legger vekt på verdier som konsentrasjon, ærlighet, sannferdighet, ansvarlighet og det å lytte til egne følelser.

5). Det etiske handlingsrommet i relasjon til humanisme i europeisk idehistorie (se 4.9).

Når det gjelder de rasjonale, estetiske og de etiske verdiene fra den førkristne antikke perioden, har disse verdiene fått bred plass i avhandlingen. Deretter sier jeg noe om humanismebegrepet.

Det rasjonale vektlegges særlig hos læreren, ved at læreren vil kunne tufte sin væremåte på etisk teori (knowledge) fremfor mer usikre beliefs (se 2.4). Men det rasjonale vil i oppfostringen også kunne ha en sentral plass i tillegg til det rent faglige. Dette vil kunne skje ved at læreren forklarer og begrunner verdiene overfor elevene (se 1.3.3; 4.7 og 4.9). Men det vil også kunne fordres at elevene med blant annet utgangspunkt i det rasjonale utvikler seg i retning av ansvarlighet (se 4.6.1). Dette vil kunne begrunnes ut fra at eleven vil kunne være *påvirket* av fortiden, men eleven skal ikke behøve å være *bundet* av den (se 4.6.4).

Når det gjelder de estetiske og etiske verdiene, vil disse kunne få nedslag gjennom den struktur som fremtrer i klasserommet (se for eksempel 3.1.4; 3.2.4; 4.1; 4.4). Her vil gode strukturer og god disiplin i seg selv kunne være et estetisk uttrykk som følge av en godt gjennomtenkt klasseromsledelse fra lærerens side (se 1.3.2).

Når det gjelder humanismebegrepet, vil det for min del falle naturlig å legge hovedvekten på den begrunnelse som finnes i den hebraisk-kristne religion. Det innebærer at mennesket er skapt i Guds bilde, og det har derfor en verdighet som gjør det til det skaptens midtpunkt. Menn-esket har uendelig verdi (se 3.1.1). Men jeg har i tråd med den ene av de to formene for kristen begrunnelse av humanitet i oldkirken, ikke bare holdt meg til de spesifikt kristne impulsene, men også inkludert impulser fra den vestlige sivilisasjon slik de er kommet til uttrykk gjennom gresk og romersk tenkning (se 3.1.1). Men selv om *den etiske begrunnelsen* vil kunne være ulik (kristen begrunnelse versus humanisme som livssyn), vil man kunne enes om *felles moralsk væremåte*.

Når det gjelder *humanismebegrepet fra renessansen til vår tid*, har jeg, når det gjelder kristen humanisme, trukket frem teoretikere fra begge fløyene: Comenius og flere andre er representanter for en vid kulturåpenhet og stor tro på dannelsesarbeidet (se 3.1.4; 4.2 og 4.4). Fra den andre fløyen har jeg særlig fokusert på Luther som har sitt tyngdepunkt i den kristne læren om gjenfødselen, samtidig som Luther også er en eksponent for dannelsens egenverdi (se 3.1.3; 3.2.2; 3.2.5 – 3.2.7). Rousseau vil kunne være en eksponent for den mer allmennreligiøse humanismen (se 4.3), og Hirst vil kunne fremstå som en representant for en sekularistisk eller profan humanisme med vekt på de rasjonale og de fellesmenneskelige verdiene (se 4.7).

Konklusjon. Det rasjonale vil kunne ivaretas ved at læreren som klasseromsleder gir gode forklaringer og begrunnelser på beslutninger om valg av væremåte. Eleven vil kunne utnytte den rasjonale kraften ved å knytte den til økt grad av ansvarlighet når det gjelder fortidens innvirkning på fremtiden: man vil kunne være påvirket av fortiden, men ikke bundet av den.

I klasserommet vil god disiplin, gode strukturer og en væremåte preget av de kristne og humanistiske verdiene i seg selv kunne være et estetisk uttrykk. Humanisme-begrepet innebærer at eleven har uendelig verdi og en verdighet som gjør det til det skaptens midtpunkt.

6). Det etiske handlingsrommet i lys av humanistisk barne- og ungdomssyn (se 4.9).

Et relevant spørsmål som læreren vil måtte ta stilling til, er hvordan vi bør oppdra våre og andres barn? Læreren vil måtte unngå en for mekanisert, instrumentell og distansert profesjonell væremåte. Det oppfordres isteden til å arbeide innenfor et etisk handlingsrom hvor læreren stimulerer til: å være nærværende, vise omsorg, gi trygghet, ta vare på, respektere og skape mening.

Det mekaniserte, instrumentelle og distanserte vil kunne gi assosiasjon i retning av å behandle eleven som objekt istedenfor et subjekt. De personalistiske teoriene fremhever at mennesket er et subjekt. Det å være et subjekt vil blant annet kunne innebære at individet fremstår som et fritt, rasjonalt og ansvarlig vesen, og det skaper sin livsform gjennom valgsituasjoner (se 4.6).

Nettopp det å betone ansvar og valg når det gjelder sin egen eksistens, både for lærer og elev, er noe som også vektlegges innenfor den ateistiske eksistensialismen: Hvis vi vil at ting skal bli bedre, må vi arbeide for å bedre forholdene. Det er nytteløst å snakke om det som 'kunne ha vært'. Det vi velger, viser seg i våre handlinger, i det vi gjør (se 4.6.1). Dette understreker både dette med *trygghet* og det å *ta vare på*.

Skal man kunne foreta gode valg, fordres det innsiktsfull bevisstgjøring, bredde og oversyn, ikke ensprethet, i følge engelsk språkanalytisk pedagogikk (se 4.7). Innsiktsfull bevisstgjøring vil kunne sees i sammenheng med prinsippet om at læreren overfor eleven forklarer og begrunner sine valg, som for eksempel når det gjelder grensesetting. På den måten vil eleven kunne forstå hvorfor det må være grenser og internalisere dette.

En motsats til det distanserte vil man kunne møte i den hebraiske livsoppfatningen, hvor mennesket skapt i Guds bilde, har en verdighet som gjør det til det skaptens midtpunkt. Det samme vil kunne komme til uttrykk gjennom den kristne og nytestamentlige livsoppfatningen: enkeltmennesket ble satt i sentrum og hadde uendelig verdi (se 3.1.1).

En motpol til det distanserte møter man også i dialogen, slik Sokrates vektla (se 4.1). De personalistiske teoriene vektlegger betydningen av dialog (se 4.6), som for eksempel innenfor fenomenologien: Her legges det vekt på å lytte til elevens og subjektets egen forståelse (se 4.6.2). Grensesetting er akseptert, men det forutsettes en dialog mellom barnet og den voksne.

De verdiene som humanistisk barne- og ungdomssyn ønsker å fremme, vil også kunne sees i sammenheng med verdier som er sentrale innenfor den kristne dydslisten (se 3.2.4):

Det å *være nærværende* vil kunne knyttes til glede og humor. Gjennom glede og humor vil en kunne gi uttrykk for storsinnethet, mildhet og barmhjertighet. Ved å ta i bruk humor vil vi kunne le av oss selv, fremfor å ta i bruk ironi, som innebærer å le av den andre. Humoren har

verdi i seg selv fordi den vil kunne omskape sørgmodigheten til glede og fortvilelse til munterhet, og den vil kunne ta brodden av alvoret, fanatismen og systemdyrkelsen.

Det å vise omsorg og det å ta vare på vil kunne knyttes til godhet. Det betyr at godhet har en side som går på mildhet, men også et aspekt som går mer i retning av strenghet og rettferdighet. Man kan også skille mellom godhet og snillhet. Den gode likner på den snille, men vender ikke alltid kinnet til. Den gode setter ting på plass, og har som mål å skape orden og livskvalitet. Men det er ikke noe mål å få makt over andre, eller herske over andre. Den som utøver godhet ønsker å sette andre fri og få dem til å utvikle seg. Derfor vil det å utvise aktiv godhet kunne være i tråd med å være energisk og virksom.

Dette aspektet ved godhet som går på styrke, i betydningen *det å vise omsorg og ta vare på*, vil også kunne sees i sammenheng med verdien tålsomhet eller saktmodighet. Det vil kunne være uheldig dersom tålsomhet og saktmodighet tolkes i retning av det å være svak eller veik. Da vil det kunne være gunstigere å tenke tålsomhet i retning av at man ikke er arrogant, og at man ikke bruker styrken til å dominere og tyrannisere. Å være tålsom og saktmodig vil heller kunne sees i sammenheng med fornem styrke.

Det å gi trygghet vil kunne knyttes til fred. En forutsetning for fred er at partene også utviser tålmodighet. Fred har en fellesskapsdimensjon ved seg: fred har å gjøre med det som skaper sosial velvære. Det har med å være rettferdig og opprettholde orden. Jeg vil derfor tolke det slik at for eksempel det å utøve god og rettferdig klasseromsledelse, og det å opprettholde god orden, vil kunne bidra til å fremme og opprettholde fred innenfor et fellesskap. På den måten vil det være med å gi trygghet.

Til slutt i dette punkt 6: Det å unngå en for mekanisert, instrumentell og distansert profesjonell væremåte, vil også kunne imøtegås ut fra en systemkritisk tilnærming. Jeg vil her nevne Luthers regimentslære, som vil kunne innebære at det åndelige regimente vil kunne utøve et korrektiv overfor det verdslige regimente (se 3.1.3). Det vil kunne være i tråd med et av prinsippene som ble vektlagt innenfor dialektisk teologi (se 3.1.8): Når det gjaldt forholdet mellom teologi og pedagogikk, var man ute etter å spørre hvilket bidrag teologien kunne bidra med ved siden av de andre kunnskapsområdene, når det gjaldt å belyse den pedagogiske situasjonen. Etter mitt skjønn vil den kristne dydslisten og de tre teologiske dydene kunne være et slikt korrektiv. Og de overnevnte verdiene vil kunne bidra til å belyse den

pedagogiske situasjonen med særlig vekt på læreren og lærerens væremåte overfor eleven innenfor det som omtales som den didaktiske trekanten.

Konklusjon: Det etiske handlingsrommet til læreren i lys av humanistisk barne- og ungdomssyn vil kunne sammenfattes slik: Et sentralt spørsmål vil kunne være hvordan vi oppdrar våre og andres barn slik at vi vil kunne omsette det humanistiske idealet og gi barnet et meningsfylt liv i hverdagen.

Det vil kunne være viktig at barn og unge er subjekter i samspill med andre. Eleven må leve fysisk sunt, fordi det er et samspill mellom kroppens og sinnets helse og utvikling. Grensesetting er nødvendig, men det forutsettes dialog, slik at barnet forstår meningen med dette.

Det er viktig å unngå en for mekanisert, instrumentell og distansert profesjonell tilnærming til barnet. Det vil kunne være viktig å være nærværende gjennom å være i dialog, lytte til elevens versjon av en sak, formidle storsinnethet i form av glede og humor. Læreren vil kunne vise omsorg og det å ta vare på gjennom både å vise den nødvendige mildhet og den nødvendige strenghet. Å vise omsorg og godhet er også å sette ting på plass, uten å herske over andre, eller på den annen side å være veik og svak. Man vil kunne utvise fornem styrke uten å være arrogant og tyrannisk. Å opptre med verdighet overfor eleven er en måte å vise respekt på. En måte vise trygghet og ta vare på vil også kunne være å arbeide for å bedre forholdene, opprett - holde orden og det å utøve god og rettferdig ledelse. Innsiktsfull bevisstgjøring gjennom å forklare og begrunne vil kunne være en måte å skape mening overfor eleven.

Til slutt i dette kapitlet vil jeg ta for meg det etiske handlingsrommet i lys av humanisme som livssyn. Jeg lar dette punktet runde av det siste kapitlet, og jeg velger derfor ikke å ta med noen konklusjon helt til slutt, slik jeg har gjort i de foregående punktene i 5.4.

7). Det etiske handlingsrommet i lys av humanisme som livssyn (se 4.9). Det jeg har ønsket å vektlegge i kapittel 5.4, er at læreren har et handlingsrom som han i et etisk og moralsk perspektiv vil måtte holde seg innenfor. Jeg vil ta opp til drøfting noen sentrale begreper som det er redegjort for innenfor humanisme som livssyn (se 4.9).

Når det i lys av humanisme som livssyn forfektes at mennesket har en fri vilje, vil det etter mitt skjønn kunne ha følgende konsekvens: Selv om læreren har fri vilje, kan han ikke gjøre som han vil. Det er rammefaktorene som begrenser handlingsrommet (se 2.5.3). Det er noe av dette som ligger nedfelt i prinsippet om det etiske handlingsrommet (se 2.5). Læreren har frihet, men ikke til hva som helst. Det finnes rammebetingelser som læreren vil måtte arbeide innenfor.

Her kommer ansvaret inn: frihet under ansvar. Det vil for lærerens del for det *første* kunne innebære det å ha *innsikt* og forståelse for skolens grunnverdier og verdigrunnlag. En side ved rammebetingelsene vil kunne være at læreren har den nødvendige *innsikt* blant annet i de kristne og humanistiske verdiene i betydning etisk teori (se 2.4; kapittel 3 og 4).

For det *andre* vil det å ta ansvar kunne være at læreren har *tilegnet* seg den nødvendige praktiske klokskap (se 2.2.3) og er i besittelse av den nødvendige beslutsomhet og kraft (se 2.2) til å gjennomføre oppfostringen med en væremåte som er moralsk akseptabel.

I sammenheng med de to overnevnte punktene vil jeg stanse litt opp for begrepet 'lærerens praktiske undervisningsteori', i betydning lærerens oppfatning om hva som vil fungere for elevene og dem selv (se 2.5.3). Dette uttrykket vil kunne forstås og tolkes i to ulike retninger:

Det vil kunne tolkes i retning av lærerens *beliefs*, med vekt på lærerens *oppfatninger* om hva som vil fungere for elevene og dem selv. Altså beliefs i betydningen usikker kunnskap i motsetning til knowledge, sikker kunnskap.

Men uttrykket vil også kunne tolkes i retning av *praktisk klokskap*, med vekt på de praktiske *erfaringene* som læreren er i besittelse av. For praktisk klokskap vil kunne være et uttrykk for summen av etisk teori i betydning de rette verdier og holdninger *og erfaring* (se 2.2.3 med referanse til Wyller 1997:56-59)

I forlengelsen av denne sistnevnte fortolkningen vil da lærerens praktiske undervisningsteori kunne være et uttrykk for at det i lærerens tenkning og væremåte vil kunne ha funnet sted *en syntese av verdier og egne erfaringer* på en slik måte at det er internalisert *både* en forståelse av det etiske handlerommet, *og* av situasjonens egenart (i betydningen hva som vil fungere for *elevene og dem selv*) (se 2.2.3 og 2.2.6 med referanse til Vetlesen 1998) .

En slik fortolkning vil kunne underbygge Bergems ide om visse kjerneverdier som er integrert i personligheten via "responsibility" og "responsibleness". "Responsibility" er krav som er pålagt en av en autoritet utenfra, og "responsibleness" kommer innenfra som et svar på at man aksepterer et moralsk krav. I sammenheng med "the commitment-model" understreker også Bergem betydningen av at læreren i en slik tilegningsprosess av det internaliserte ansvaret (responsibleness) utvikler *oppmerksomhet* (awareness) for forskjellige områder innenfor læregjeringen, deriblant forholdet lærer – elev (se 1.3.3). Uttrykket oppmerksomhet (awareness) vil kunne settes i sammenheng med det som vektlegges innenfor dydsetikk, det å se situasjonen i sin bredde, og bevegelsen i det (se 2.2 med referanse til Vetlesen 1998).

Frihet under ansvar – vil for det *tredje* – kunne komme til uttrykk i lærerens kreativitet. Læreren vil kunne ta i bruk handlerommet på en ny og annerledes måte. Dette vil kunne sees i sammenheng med begrepet læreren som forsker. Læreren vil kunne ta i bruk en større del av handlerommet ved at han *utforsker* handlerommet. En slik utforskning vil kunne føre til et utvidet handlerom for denne læreren, men likevel på en slik måte at han holder seg innenfor rammefaktorene (se 2.5.3-4).

At determinisme er uforenlig med humanisme (se 4.6.1), vil kunne innebære at læreren ikke tar egne beliefs (se 2.3) til inntekt for sitt forsvar når han står overfor for eksempel problematferd. Isteden vil læreren i lys av etisk teori begrunnet i kristne og humanistiske verdier kunne stake ut en annen kurs i sin grunnleggende væremåte og i møte med problematferd. En slik tilnærming til eleven vil kunne ha å gjøre med menneskeverdets ukrenkelighet (se 4.9). Dette vil kunne begrunnes ulikt innenfor livssynshumanisme versus kristne verdier.

Det iboende menneskeverdet (se 4.9) innebærer at mennesket er fritt og kan delta i samfunnsliv sammen med andre frie mennesker, i motsetning til en holdning preget av oppgitthet. I sammenheng med lærerens etiske handlingsrom vil jeg drøfte dette ut fra begrepene selvbestemmelse og medbestemmelse hos Klafki (se 4.6.3), læreplanbegrepet og læreren som forsker hos Stenhouse (se 2.5.3-4).

I sammenheng med det å delta i samfunnsliv sammen med andre frie mennesker, vil man kunne hevde, med utgangspunkt i Klafkis teori, at læreren særlig i forhold til problematferd

har rett til å ta ansvar for å utvikle fellesskapet, som for eksempel å innskjerpe normer og retningslinjer med utgangspunkt i verdiene (se 2.1 og 2.5.2) når det gjelder problematferd. Og i stedet for å være preget av oppgitthet i skolehverdagen i møte med for eksempel problematferd, skal læreren kunne ha rett til å foreta begrunnede avgjørelse innenfor det etiske handlerommet for sin egen del (se 2.5.2 og 1.3.1) og komme med fortolkninger av yrkesmessig natur innad i kollegiet omkring grunnleggende væremåte og problematferd. Dette vil kunne motvirke både privatisering og fremmedgjøring (se 4.6.3).

Et slikt pedagogisk handlerom ligger også i læreplanbegrepet og i uttrykket 'læreren som forsker' (se 2.5.3): At man ikke følger slavisk det mønsteret som er skissert. Det ligger et moment av videreutvikling, slik at det vil kunne skje en tilpasning til elever og elevgrupper. Her kommer det kreative inn. At læreren med utgangspunkt verdiene vil kunne foreta nye grep, om enn i det små. Det vil kunne fordre en porsjon autonomi. Læreren skal ikke måtte slavisk etterfølge de eksterne retningslinjene, men selv foreta en kritisk etterprøving. De må prøves ut og tilpasses eget klasserom.

Menneskets uinnskrenkede ansvarsposisjon (se 4.9; 4.6; 4.6.1) vil kunne være til ettertanke for læreren i hans væremåte: læreren vil kunne spørre seg om han tar tilstrekkelig ansvar for at grunnverdiene får gjennomslag i grunnleggende væremåte og i møte med problematferd.

Men læreren vil også kunne ha et ansvar for å legge dette perspektivet inn over elever og deres foresatte: at de i tilstrekkelig grad tar sin del av det felles ansvar for å støtte opp om lærerens arbeid.

Både lærer og elev vil i følge humanisme som livssyn kunne være subjekt. Det vil derfor kunne oppfattes som viktig og betydningsfullt at lærer og elev samarbeider om et å skape et etisk handlingsrom fritt for både ansvar uten frihet, og frihet uten ansvar. Det vil kunne motvirke oppgitthet.

Lærerprofesjonalitetens moralske ansikt i oppfostringen fordrer frihet og ansvar. Bare ansvar uten frihet vil ikke kunne gå. Og heller ikke bare frihet uten ansvar. Balansepunktet ligger et sted midt i mellom når det gjelder forholdet frihet og ansvar, frihet og grensesetting, mildhet og styrke.

Kapittel 6. Litteraturliste.

Abelson, R. P. (1979): Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.

Ames, C. (1990): What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91, 409-421.

Ames, C. & J. Archer (1988): Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. I: *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-270.

Anderson, L. M. & T. Bird (1995): How three prospective teachers construed three cases of teaching. *Teacher and Teacher Education*, 11(5), 479-499.

Arendt, H. (1968): *Eichmann i Jerusalem*. Oslo: Pax.

Arfwedson, Gerhard og Gerd Arfwedson (1995): *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS-förlag.

Armstrong, D. M. (1973): *Belief, Truth and Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Asheim, Ivar (1997): *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*. Oslo: Tano Aschehoug.

Atkinson, R. L., R. C. Atkinson, E. E. Smith, D. Bem, S. Nolen-Hoeksema (1993): *Introduction to Psychology*. Orlando, Florida: Harcourt Brace College Publishers.

Aukrust, T. (1965): *Mennesket i samfunnet. En sosialetikk*. 1, II. Oslo.

Barclay, William (1988): *Din daglige studiebibel. Galaterbrevet og Efeserbrevet*. Oslo: Ansgar forlag.

Bauer, W. (1979): *A Greek-English Lexicon of the New Testament and other Early Christian Literature*, ed. W. F. Arndt and F. W. Gingrich; 2nd edition, ed. F. W. Gingrich and F. W. Danker (University of Chicago, 1979). [Se Dunn (1993) side xviii].

Ben-Peretz, Miriam (1990): *The Teacher-Curriculum Encounter. Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. State University of New York Press, Albany.

Bergem, T. (1990a): *Towards a theory of Professional Morality. An introduction to K. E. Løgstrup's thought*. Invited paper to the International Symposium: Values, Rights, and Responsibilities and the International Community: Moral Education for the New Millennium, The University of Notre Dame, Notre Dame, Indiana USA, November 7-10, 1990.

Bergem, T. (1992b): Teaching the art of living. Lessons learned from a study of teacher education. I: Oser, F. K., A. Dick & J.- L. Patry (red.): *Effective and responsible teaching. The new synthesis*, 349-364. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Bergem, Trygve (1993): *Tjener – aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. Bergen: Norsk Lærerkademi.

Bergem, Trygve (1998): *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Bergem, Trygve (2003). The Quest for Teacher Professionalism: The importance of commitment. I: Wiel Veugelers og Fritz K. Oser (red.): *Teaching in Moral and Democratic Education*. Bern: Peter Lang.

Berulfsen, Bjarne (1967): *Gyldendals ordbøker. Engelsk – norsk*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Berulfsen, Bjarne og Torkjell K. Berulfsen (1989): *Engelsk-Norsk blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.

Betz, Hans Dieter (1979): *Galatians*. Philadelphia: Fortress Press.

Bibelen Det gamle og Det nye testamentes kanoniske bøker. Oslo: Det norske bibelselskaps forlag, 1965.

Bibelen Det gamle og Det nye testamente. Oslo: Bibelselskapets forlag, 1988.

Blekastad, M. (1969): *Comenius. Versuch eines Umrisses von Leben, Werk und Schicksal des Jan Amos Komenský*. Oslo.

Bokmålsordboka: Se Landrø, M. J. og B. Wangensteen.

Bolman, Lee G. og Terrence E. Deal (1994): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal forlag.

Borg, Michaela (2005): *Belief as a research construct*. Upublisert manuscript, 24.11.2005, Northumbria University UK.

Brophy, J. (1981): Teacher Praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.

Bruce, F. F. (1982): *The Epistle to the Galatians* (New International Greek Testament Commentary). Exeter: Paternoster.

Buber, Martin (1965): *Between Man and Man*. New York: Macmillan.

Buber, Martin (1967): *Jeg og du*. Oslo: Cappelen.

Calderhead, J. (1995): Teachers: Beliefs and knowledge. I: Berliner, D. C. & R. C. Calfee (red.): *Handbook of Educational Psychology* (709-725). New York: Simon & Schuster, Macmillan.

Carr, M, & J. G. Borkowski (1989): Attributional training and the generalization of reading strategies with underachieving children. I: *Learning and Individual Differences*, 1, 327-341.

Carver, David J., Michael J. Wallace, John Cameron (1977): *Collins English Learner's Dictionary*. London: William Collins Sons & Ltd.

Chinn, C. A., & W. F. Brewer (1993): The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction. I: *Review of Educational Research*, 63(1), 1-49.

Clark, C. M. & P. L. Peterson (1986). Teachers' thought processes. I: M. G. Wittrock (red.): *Handbook of Research on Teaching* (255-296). London: Prentice Hall.

Clifford, M. M. (1991): Risk taking: Theoretical, empirical, and educational considerations. *Educational Psychologist*, 26, 263-297.

Comte-Sponville, Andre (1997): *En liten avhandling om store dyder*. Oslo: Gyldendal.

Coopersmith, S. (1967): *The Antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.

Cousar, Charles B. (1982): *Galatians*. Louisville Kentucky: John Knox Press.

Dale, Erling Lars (1993): *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dalin, Per (1994): *Skoleutvikling Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dunn, James D. G (1993): *A commentary on the epistle to the Galatians*. London: A & C Black.

Edmund Husserl, 2006. http://www.hf.uio.no/ikos/ariadne/Idehistorie/epoke9/e9_husserl.h...
06.07.06.

Eidsvåg, Inge (2004): *Menneske først*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Eidsvåg, Inge (2005): *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: Cappelen.

Elias, John L. og Sharan Merriam (1984): *Philosophical Foundations of Adult Education*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.

Engelsen, Britt Ulstrup (2006): *Kan laring planlegges?* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eisenhart, M., J. L. Shrum, J. R. Harding & A. M. Cuthbert (1988): Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. I: *Educational Policy*, 2(1), 51-70.

Evenshaug, Oddbjørn og Dag Hallen (1997): *Familiepedagogikk Oppdragelsens hva, hvordan og hvorfor*. Ad Notam Gyldendal.

Fenomenologi, 2006. http://www.hf.uio.no/ikos/ariadne/Idehistorie/epoke9/e9_fenomen...
06.07.06.

Fenstermacher, G. D. (1990): Some moral considerations on teaching as profession. I: Goodlad, J. I., R. Soder og K. A. Sirotnik (red.): *The moral dimensions of teaching*, 131-150. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Fenstermacher, G. D. (1992): The concepts of method and manner in teaching. I: Oser. F. K., A. Dick og J. L. Patry (red.): *Effective and responsible teaching. The New Synthesis*, 95-108. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Fenstermacher, G. D. (1994): The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.

Frankel, V. E. (1977): *Man's search for meaning*. London: Hodder and Stoghton.

Freeman, D. (1996): The 'unstudied problem': Research on teacher learning in language teaching. I: Freedman D. og J. C. Richards (red.) *Teacher Learning in Language Teaching* (351-378). Cambridge: Cambridge University Press.

Friedell, E. (1958): *Kulturhistorie*. København.

Fromm, E. (1943) (no. utgave 1966): *Flukten fra friheten*. Oslo: Pax.

Fromm, E. (1968): *Om kjærlighet*. Oslo: Dreyer.

Furnish, Victor Paul (1968): *Theology and Ethics in Paul*. Nashville: Abbingon Press.

Gärtner, Bertil (1998): *Kommentar til Nya testamentet Galaterbrevet*. Stockholm: EFS-förlaget.

- Gilje, J. (2003): *Læreres credo* (Teachers' credo). Doctoral Thesis submitted to the Norwegian Teacher Academy, Bergen, Norway.
- Goodenough, W. (1963): *Cooperation in Change*. New York: Russell Sage Foundation.
- Goodlad, John I. et al. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: Mc Graw-Hill Book Company.
- Goodman, J. (1988): Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. I: *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 121-137.
- Gordon, Th. (1974/1977/1980): *P.E.T Parent, Effectiveness, Training*. New York 1974. Norsk oversettelse: *Bli bedre foreldre*. Oslo 1977. Ny tittel: *Skal vi snakke om det?* Oslo 1980.
- Gundem, Bjørg (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, Bjørg B. (2004): Johann Amos Comenius: Den pansofiske labyrint. I: Steinsholt, Kjell og Lars Løvlie (red.): *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, Else Marie (2005). *Verdier og skole. Om verdiformidling og verdikonstruksjon i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hareide, Berger (1997): *En dyd av nødvendighet*. Tønsberg: Norsk Studieglede.
- Hargreaves, Andy (1996): *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Harris, T. A. (1979): *Jeg er OK – Du er OK*. En praktisk innføring i transaksjons-analyse. Oslo. [Sine nomine].
- Henderson, V. L. & C. S. Dweck (1990): Motivation and achievement. I: Feldman S. S. & G. R. Elliott (red.): *At the threshold: The developing adolescent* (s. 308-329). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hiim, Hilde og Else Hippe (1996): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hornby, A.S., E. V. Gatenby, H. Wakefield H (1969): *The Advanced Learner's Dictionary of Current English*. London: Oxford University Press.

Håkonsen, K. M. (1994): *Psykologi*. Oslo.

Jackson, P. (1968): *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Jervell, J. (1960): *Imago Dei. Gen. 1,26f. im Spätjudentum, in der Gnosis und in den paulinischen Briefen*. FRLANT NF 58. Göttingen.

Joest, W. (1967): *Ontologie der Person bei Luther*. Göttingen.

Johnson, K. (1996): *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell.

Kamlah, E. (1964): *Die Form der katalogischen Paränese im Neuen Testament*. WUTN 7. Tübingen.

Key, Ellen (1996/1900): *Barnets århundrade*. Stockholm: Informationsförlaget.

Kittel, G. and G. Friedrich (red.) (1964-76): *Theological Dictionary of the New Testament*, 10 volumes. Grand Rapids: Eerdmann. [se Dunn (1993) s. xix].

Klafki, Wolfgang (1998): *Characteristics of Critical Constructive Didaktik*. I: Gudem Bjørg B. og Stefan Hopman (red.). *Didaktik and/or Curriculum – An international Dialogue*. New York: Peter Lang Publishing.

Klausen, A. M. (1981): *Kultur – variasjon og sammenheng*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Knudsen, T. og A. Sommerfelt (red.) (1937): *Norsk riksmålsordbok. Bd.1*. Oslo.

Krentz, Edgar (1985): Galatians. I: Krentz, Edgar, John Koenig, Donald H. Juel: *Augsburg Commentary on the New Testament. Galatians, Philipians, Philemon, 1 Thessalonians*. Minneapolis: Augsburg Publishing House.

Landmann, M, (1964): *Philosophische Anthropologie*. Band 156/ 156a. Berlin: Sammlund Göschen.

Se Landrø, M. I. og B. Wangensteen (red.) (1986): *Bokmålsordboka. Definisjons- og rettskrivingsordbok*. Oslo.

Lang, F. (1986): *Die Briefe an die Korinther*. NTD 7. Göttingen.

Larsson, E. (1962): *Christus als Vorbild. Eine Untersuchung zu den paulinischen Tauf- und Eikontexten*. ASNU 23. Uppsala.

Lesgold, A. et al. (1988): Expertice in a complex skill: Diagnosing x-Ray pictures. I: Chi, M. T. H., R. Glaser & M. J. Farr: (red.): *The nature of expertice*, (311-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lepper, M. R., D. Greene & R. E. Nisbett (1973): Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. I: *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.

Lepper, M. R., & M. Hodell (1989): Intrinsic motivation in classroom. I: Ames, C. & R. Ames (red.): *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and Cognitions* (pp. 73-105). San Diego, CA: Academic Press.

Levinas, E. (1993): *Den annens humanisme*. Oslo: Aschehoug.

Lidell, H. G. and R. Scott (1940): *A Greek-English Lexicon*, revised by H. S. Jones (Oxford: Clarendon, 9th edition 1940; with supplement, 1968). [Dunn (1993) s. xviii-xix].

Lightfoot, J. B. (1865): *Saint Paul's Epistle to the Galatians*. London: Macmillan. [Se Dunn (1993) s. xii].

- Lingås, Lars Gunnar (1999): *Etikk i pedagogisk arbeid*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Lortie, D. (1975): *Schoolteacher: A sociological study*. London: University of Chicago Press.
- Lundgren, Ulf P. (1979): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Publica.
- Luther, Martin (1535/1939): *Stora Galaterbrevs kommentaren*. Stockholm: Svenska kyrkans diakonistyrelses bokförlag.
- Luther, M. (1883 ff): *D. Martin Luthers Werke. Kritische Gsamtausgabe* (forkortet = WA). Weimar.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement, 1996.
- L06: Midlertidig trykt utgave – september 2005: *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Læreplaner for grunnskolen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Løgstrup, K. E. (1962): *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Madsen, K. B. (1974): *Innføring i psykologi*. Oslo, Cappelen.
- Markus, H. & P. Nurius (1986): Possible selves. I: *American Psychologist*, 41, 954-969.
- May, R. (1982): The Problem of Evil. An open Letter to Carl Rogers. *Journal of Humanistic Psychology*, 22, no.3, 10-21.
- Monsen, Nina Karin (2005): *Livstro*. [u.st.]: Kom forlag.
- Mortimore, et.al. (1988): *School matters*. Berkeley: The University of California Press.
- Myhre, Reidar (1990): *Pedagogikk og etikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Myhre, Reidar (1994): *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Myhre, Reidar (1997): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Mønsterplan for grunnskolen. Oslo: Kirke og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug & Co, 1987.

Nespor, J. (1987): The role of beliefs in the practice of teaching. I: *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.

Nicholls, J. G. (1989): *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nielsen, Geir og Karl Halvor Teigen (1994): Menneskets personlighet, følelsesliv og motivasjon. I: Raaheim, Kjell (red.) et al.: *Psykologi en grunnbok*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Nielsen, Geir H. og Kjell Raaheim (red.) (1997): *Psykologi. En innføringsbok i psykologi for universiteter og høyskoler*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Noddings, Nel (1984): *Caring, a feminine approach on moral education*. Berkley: University of California Press.

Noddings, Nel (1997): *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Norsk riksmålsordbok: Se Knudsen, T. og A. Sommerfelt.

Ofstad, H. (1980): *Ansvar og handling. Diskusjoner av moral- sosial-og rettsfilosofiske spørsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ogden, Terje (2002): *Klasse- og undervisningsledelse*. Bedre skole små skriftserie nr. 6.

O'Loughlin, M. (1989): The influence of teachers' beliefs about knowledge, teaching and learning on their pedagogy: A constructivist reconceptualization and research agenda for teachers education. Paper presented at the Nineteenth Annual Symposium of the Jean Piaget Society, Philadelphia, PA.

Oser, F. K. (1998): *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolges. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. (The psychology of the professional morality of teachers).* Opladen: Leske + Budrich.

Pajares, M. F. (1992): Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. I: *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Pestalozzi, Johan Heinrich (1896). *Huru Gertrud undervisar sina barn. Ett försök att gifva mödrarna ledning att självfä undervisa sina barn.* (Originaltittel (1801) *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.*) Göteborg: Wettergren & Kerber.

Pennington, M. C. (1996): The 'cognitive-affective filter' in teacher development: transmission-based and interpretation-based Schemas for change. I: *System*, 24(3), 337-350.

Pervin, Lawrence A. (1993): *Personality. Theory and Research.* New York: John Wiley & Sons.

Peters, R. S. (1979): *Ethics and Education.* London. [Sine nomine].

Pressley, Michael et al (2003): Teaching Processes in Elementary and Secondary Education. I: Reynolds, William og Gloria Miller (red.): *Handbook of Psychology volume 7 Educational Psychology.* New York: John Wiley & Sons, Inc.

Price, H. H. (1967): Some considerations about belief. I: Griffiths, A. P. (red.): *Knowledge and Belief.* Oxford: Oxford University Press.

Price, H. H. (1969): *Belief.* London: George Allen & Unwin.

Proctor, Robert E. (1988): *Education's Great Amnesia. Reconsidering the humanities from Petrarch to Freud. With a curriculum for today's students.* Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1999.

Rammeplan for Allmennlærerutdanningen. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003.

Rogers, C. (1982): Reply to Rollo May's Letter to Carl Rogers. *Journal of Humanistic Psychology*, 22, no.4, 85-89.

Roehrig, A. D., M. Pressley & D. Talotta (2002): *Stories of beginning teachers: First year challenges and beyond.* Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Rust, F. O. C. (1994): The first year of teaching: It's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 205-217.

Rutter, M. et al. (1979): *Fifteen thousand hours.* Sommerset: Open Books.

Ryle, G. (1949): *The Concept of Mind.* London: Hutchinson.

Rørvik, H. (1977): *Pedagogisk psykologi med generell psykologisk innføring.* Oslo 1977 (3.opplag 1990). [Sine nomine]

Rørvik, Harald (1991): *Yrkesetikk for pedagogisk arbeid.* Trondheim: Tapir.

Rørvik, Harald (1998): *Didaktisk refleksjon. Frå normative prosessar til pedagogisk praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.

Raaheim, Arild og Kjell Raaheim (2006): *Psykologiske fagord. Fra engelsk til norsk.* Bergen. Fagbokforlaget.

- Raaheim, Kjell (red.) et al. (1994): *Psykologi – en grunnbok*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sabers, D. S., K. S. Cushing & D. C. Berliner (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality, and immediacy. *American Educational Research Journal*, 28, 63-88.
- Sartre, Jean-Paul (1977): *Essays in Existentialism*. Secaucus, N.J.: Citadel Press.
- Schank, R. & R. P. Abelson (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sellergren, Ulf (1977): *Læreren, planleggingen og undervisningen*. Oslo: Tanum – Norli.
- Sigel, I. E. (1985): A conceptual analysis of beliefs. I: Sigel, I. E. (red.): *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Schoenfeld, A. H. (1983): Beyond the purely cognitive: Belief systems, social cognitions, and metacognitions as driving forces in intellectual performance. I: *Cognitive Science*, 7, 329-363.
- Schweiser, E. (1964): “soma, sômatikós, sússômos”, I *ThWNT* 7, s. 1024 – 1091. Stuttgart.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shkedi, A. & D. Laron (2004): Between idealism and pragmatism: a case study of student teachers' pedagogical development. I: *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 693-711.
- Solerød, Erling (1994): *Pedagogiske grunnproblemer – i historisk lys*. Oslo: Tano.
- Solerød, Erling (2005): *Pedagogiske grunnproblemer – i historisk lys*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stene, Fridtjov (1973). *Pedagogisk metodikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stenhouse, Lawrence (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.

Stortingsforhandlinger 1969. Stortingsforhandlinger om lov om grunnskolen 21.-22.april. *Stortingstidende 1968 – 69. Forhandlinger i odelstinget: 253 ff.*

St.meld. nr. 62 (1982-83). Om grunnskolen.

St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Strand, Strand (1970): *Håndbok til Det nye testamente*. Oslo: Filadelfiaforlaget.

Svingby, Gunilla (1978): *Läroplan som styrmedel för svensk obligatorisk skole. Teoretisk analys och ett empirisk bidrag*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences 26. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Svingby, Gunilla (1979): *Från läroplanspoesi till klassrumsverklighet*. Malmö: Liber.

Syse, Henrik (2005): *Veier til et godt liv. Filosofiske tanker om hverdagslivets etikk*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

Sæther, Jostein (1997): *Holdningsdanning og menneskesyn. Synspunkt i pedagogisk-psykologisk teori*. Bergen: NLA-forlaget.

Teig, Alv (1974). *Sosiologi. En elementær innføring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Tillemma, H. H. (1994): Training and professional expertise: bridging the gap between new info & pre-existing beliefs of teachers. I: *Teaching and Teacher Education*, 10(6), 601-615.

Tillich, Paul (1952): *The Courage to Be*. New Haven: Yale University Press.

Tollefsen, Torstein, Henrik Syse og Rune F. Nicolaisen (1997): *Tenkere og ideer. Filosofiens historie fra antikken til vår egen tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Trench, R. C.[uten år]: *Synonyms of the New Testament*. [Sine loc]: [Sine nomine].

Tveiten, T. og T. Bergem (1989): *Hva vil vi med skolen? Foreldrene, elevene og lærerne har ordet*. Bergen: NLA-Forlaget.

Tyler, Ralph (1949/1996): *Grunnprinsipper for læreplan og undervisning. I: Dale, Erling Lars (red.): Skolens undervisning og barnets utvikling Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Valett, Robert E. (1977): *Humanistic education. Developing the total person*. Saint Louis: The C. V. Mosby Company.

Vestre, S. E., (1995): *Foreldresyn på grunnskolen. Rapport fra en brukerundersøkelse i 1994*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.

Vetlesen, Arne Johan (red.) (1998): *Dydsetikk*. Oslo: Humanist Forlag.

Vetlesen, A. J. og J. O. Henriksen (2003): *Moralens sjanser i markedets tidsalder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vögtle, A. (1936): *Die Tugend- und Lasterkataloge im Neuen Testament exegetisch, religions- und formgeschichtlich untersucht*. Münster. [Sine nomine].

Wibbing, S. (1959): *Die Tugend- und Lasterkataloge im Neuen Testament und ihre Traditionsgeschichte unter besonderer Berücksichtigung der Qumran-texte*. Berlin. [Sine nomine].

Winther-Jensen, Thyge (1993): *Undervisning og menneskesyn*. Odense: Akademisk Forlag.

Williams, R. M. (1970): American Society. New York.

Wyller, Truls (1997). *Etikkens historie. En systematisk fremstilling*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Ziesler, John (1992). *The Epistle to the Galatians*. London: Epworth Press.

Øisang, T. (1980): *Brev til lærerne i Bærum kommune*. Bærum i Akershus fylke: Bærum kommune.